

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

**Oferta y demanda de educación a distancia: de los
supuestos a la realidad**

TESIS

para obtener el grado de Doctor en Educación

AUTOR:

Rafael Rubén Ramos Falconí

ASESOR:

Dr. Héctor Salazar Zapatero

Lima- Perú

2011

In memoriam de mi madre
Antonieta Falconí Olivera

TÍTULO

OFERTA Y DEMANDA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA: DE LOS SUPUESTOS A LA REALIDAD

INDICE

Resumen	7
Introducción	8
CAPÍTULO I Planteamiento del estudio	11
1. Fundamentación del problema	11
1.1 La educación a distancia	11
1.2 El “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”	13
2. Justificación del estudio	15
3. Formulación del problema	16
4. Objetivos de la investigación	17
5. Hipótesis	17
6. Operacionalización de las variables	18
CAPÍTULO II Marco teórico	19
2.1 Estudios previos	19
2.2 Bases teóricas	20
Bibliografía consultada para el Capítulo II	61
CAPÍTULO III Metodología de la investigación	66
3.1 Tipificación de las investigaciones	66
3.2 Proceso de trabajo	68
3.3 Identificación de las muestras	69
3.4 Técnicas e instrumentos	69
Bibliografía consultada para el Capítulo III	72
CAPÍTULO IV Discusión de los resultados	76
4.1 La institucionalidad del nuevo orden mundial y la educación	77
4.1.1 Los “14 puntos” y el anuncio del <i>nuevo orden mundial</i>	77
4.1.2 La “Conferencia de paz de París de 1919	77
4.1.3 La RIIA y el CFR	78
4.1.4 El “Council on foreign relations (CFR)	79
4.1.5 El CAP dentro del CFR	82
4.1.6 Cómo opera el CAP: La USAID	84
4.1.7 Las instituciones subsidiarias de la USAID	87
La NED (National Endowment for Democracy)	87
El IRI (Instituto Internacional Republicano)	88
El Freedom House	88
El IPOA (Asociación Internacional de Organizaciones de Paz)	88
4.1.8 El CFR en Europa y el mundo	89
4.1.9 La “Carta del Atlántico”	90
4.1.10 Los “Acuerdos de Bretton Woods”	91
Breve historia	92
4.1.11 Los objetivos de Bretton Woods: El FMI y el Banco Mundial	94
El FMI (Fondo Monetario Internacional)	94
El GBM (Grupo del Banco Mundial)	95
4.1.12 La readecuación de la <i>institucionalidad del nuevo orden mundial</i>	96
La “Casa de Chatham”	96
El “Club de Bilderberg”	97
4.1.13 La OMC (Organización Mundial de Comercio)	99

4.1.14	El “Consenso de Washington”	102
	Breve racconto	103
	Las políticas “consensuadas”	104
4.1.15	La “Comisión Trilateral”	106
4.1.16	Los “Documentos de Santa Fé”	107
	Algunos antecedentes	108
	El contenido de los “Documentos”	110
4.1.17	Los “Documentos de Santa Fé” y la educación en América latina	113
4.1.18	“Los “Documentos” la democracia y los procesos electorales	116
	Bibliografía consultada para el sub-capítulo 4.1	119
4.2	El “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”	124
4.2.1	Sobre el origen del “Plan” en el ministerio de educación	124
4.2.2	El verdadero origen del “Plan”	125
4.2.3	Los supuestos básicos del “Plan”	129
4.2.4	La conversión del “Plan”	129
4.2.5	El objetivo del “Plan”	132
4.2.6	Las “adecuaciones” propuestas por el “Plan”	134
	Adecuaciones curriculares	134
	Adecuaciones metodológicas	135
	Adecuaciones en los materiales	137
	Adecuaciones en la organización de los estudiantes	140
	Adecuaciones en las estrategias de atención	141
4.2.7	Los programas del “Plan”	143
4.2.8	Las metas de cobertura del “Plan”	145
4.2.9	Meta de “tutores”	147
4.2.10	Meta de materiales	149
4.2.11	Meta de estaciones de recepción	150
4.2.12	Meta de efectividad	151
4.2.13	Meta de rendimientos en Comunicación y Matemática	151
4.2.14	Rendimientos alcanzados en Comunicación y Matemática	153
4.2.15	Efectividad del “Plan” según Áreas	155
4.2.16	Capital cultural objetivado y rendimientos	155
4.2.17	Capital cultural previo y rendimientos	158
4.2.18	Los “tutores”: formación y experticia	159
4.2.19	El desempeño tutorial	161
4.2.20	El supuesto constructivismo	165
4.2.21	Las percepciones de los actores sociales sobre el “Plan”	167
4.2.22	Los supuestos sobre “calidad y equidad”	173
4.2.23	La proyección del “Plan” hacia la comunidad	177
4.2.24	El “Plan” y sus costos	177
	Bibliografía consultada para el sub-capítulo 4.2	180
	CONCLUSIONES	181
	RECOMENDACIONES	184
	ANEXOS	185

"Hacer concientes ciertos mecanismos que hacen dolorosa e incluso intolerable la vida no significa neutralizarlos; sacar a luz contradicciones no significa resolverlas (...)Comprobación que, pese a las apariencias, no tiene nada de desesperante: lo que el mundo social ha hecho, el mundo social, armado de ese saber, puede deshacerlo. Lo seguro, en todo caso, es que nada es menos inocente que el laissez-faire..."

P Bourdieu (1999) "Miseria del mundo",
pág.559.

RESUMEN

Esta tesis aborda la problemática social, política, pedagógica y tecnológica de la oferta de *educación a distancia*, impuesta por los organismos financieros y de cooperación internacional, en contraste con la demanda de educación de la población rural en el Perú, con graves carencias de *capital cultural*. Tiene como objetivos:

1. Dar cuenta de la relación existente entre la *institucionalidad* pensante del *nuevo orden mundial* y la *institucionalidad* financiera y de asistencia técnica internacional encargada de imponer la oferta de planes, programas y proyectos de *educación a distancia*, orientados a la *reproducción* de las condiciones materiales, sociales, políticas y culturales del orden establecido de la dominación.
2. Dar cuenta del sentido y significado pedagógico, social y político de la oferta de educación secundaria rural a distancia del ministerio de educación, en relación con la demanda de los actores implicados y el *capital cultural* que disponen.

Para el primer objetivo, se realizó una investigación descriptivo-interpretativa del *nuevo orden mundial* impuesto por los Estados Unidos, luego de las dos guerras mundiales, de la *institucionalidad* pensante de los llamados *think tank*, y de la institucionalidad financiera y de asistencia técnica encargada de instrumentar la oferta de paquetes educativos apoyados en las TIC, para masificar la educación como proceso de ideologización y alienación. Se utilizó la sistematización documental y bibliográfica, textual y digital, y el análisis de contenido.

Para el segundo objetivo, se utilizó los resultados de la investigación evaluativa del “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia” realizada por el tesista el año 2005, en 23 de los 101 centros educativos en los que el Ministerio de educación del Perú llevó a cabo la experiencia entre los años 1999-2005.

El estudio adhirió a un enfoque descriptivo-interpretativo en cuanto a la génesis del “Plan”, su marco de referencia, finalidades, componentes teóricos, metodológicos, institucionales y comunales. Un enfoque cualitativo-hermenéutico en cuanto a los contenidos de los materiales escritos y audiovisuales utilizados, y a las percepciones de los agentes y actores implicados. Y, un enfoque cuantitativo-interpretativo para sus principales metas, con énfasis en la de rendimientos de aprendizaje en las Áreas de Comunicación y Matemática. Aquí, se utilizó un diseño cuasi-experimental con grupos no equivalentes (experimental y de control). El propósito interpretativo utilizó las teorías del *capital cultural* y de la *reproducción social*, como referentes de contrastación.

No se trata de una tesis sobre el “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”, sino de cómo la oferta de *educación a distancia*, desde las instituciones internacionales de financiamiento y cooperación, se erige sobre la base de una “modernización” de la estrategia de *alienación* (apoyada en las TIC), para ir al encuentro de la demanda efectiva de una población empobrecida en el área rural, carente de *capital cultural*, para asegurar la *reproducción* social y política del orden de clases sociales en el Perú.

INTRODUCCIÓN

Se suele decir, y quizás con razón, que la sociología o los estudios que se apoyan en ella, constituyen formas pomposas de pensar la ciencia e incluso, una resistencia al trabajo científico concreto identificado con los enfoques experimentales. También se dice que la sociología es la ciencia con más epistemólogos y menos científicos. Sin embargo, cuando las dudas epistemológicas asaltan la realidad y ésta exige ser interrogada para devolverle su sentido común y otorgarle significado social y político al trabajo científico, la alternativa sociológica, resulta ineludible.

En esta tesis se aborda, desde una perspectiva crítica e interpretativa, la problemática social, política, pedagógica y tecnológica de la oferta de *educación a distancia*¹, impuesta por los organismos financieros y de asistencia técnica internacional, sosteniendo la invalidez de sus supuestos “teóricos” y “metodológicos” y de su “potencial democratizador”, habida cuenta la demanda de educación de una población rural con graves carencias de *capital cultural*.

Este propósito pone, lo que aquí se dice, a expensas de la censura explícita e implícita de los mercados especializados y administrativos en los que se desenvuelven las aventuras innovadoras de la educación con “calidad y equidad”. Pero, este es un riesgo que se debe asumir, como parte de la responsabilidad académica y del compromiso ético y político con la educación y su contribución al cambio social.

El contenido de esta tesis, hilvana el tratamiento de un capital teórico y empírico como sustentos de su discurso crítico e interpretativo que puede aparecer como “subversivo” porque ese es precisamente su interés e intención; subvertir lo que está oculto, autocensurado y reprimido en el mundo académico donde se desarrolla la trama de la educación en nuestros países. Es en este sentido, una tesis incómoda que busca captar el sentido y el significado que se esconde en lo que se dice y hace en educación desde las instituciones internacionales que deciden las políticas macro, para que los gobiernos de turno se encarguen de su ejecución sin cuestionamiento alguno de su validez y pertinencia.

En cuanto a su enfoque epistemológico y metodológico se trata de una tesis de oposición a los requisitos clasificatorios de la invención intelectual. Busca en tal sentido, responder a los obstáculos generados por la manera reglamentada, antes que legítima, de entender cómo hacer una tesis; a la artificiosa oposición entre metodologías cualitativas y cuantitativas; entre estadística e interpretación. Supuestos que responden más a pseudo argumentación científica y que se tiene que superar para ser coherentes con el imperativo de hacer de la investigación una oportunidad reflexiva y crítica para la acción, y no simple cotejo estadístico de datos y cifras. Aquí no se encontrarán resultados

¹ Salvo, aclaración expresa, las cursivas identifican el objeto de estudio, los conceptos clave del marco teórico, y las denominaciones destacables para el mejor entendimiento de la lógica del discurso propuesto en esta tesis.

de un trabajo investigativo donde la producción de datos cuantitativos haya evacuado a la reflexión interpretativa por “no ser objetiva”.

Esta tesis no pretende rentabilizar su propósito haciendo alarde de un supuesto dominio de artificios estadísticos, ajenos a la interpretación estadística que se nutre de la complejidad concreta de la realidad y de sus articulaciones, para expresar algo distinto y verdadero del objeto observado, y no cotejos entre cifras y cifras. Las medias, desviaciones, coeficientes e índices no pueden seguir siendo utilizados para despistar el verdadero resultado de una indagación de campo. Tampoco se trata de una investigación sin empiria, ni una investigación sin teoría.

Desde su propia idea, esta tesis buscó prevenirse de las desviaciones Standard y los índices de correlación así como de sus graficaciones y curvas. Lo cual en modo alguno cuestiona ni mucho menos invalida la utilidad que puedan tener cuando se ponen al nivel del entendimiento de quienes confrontan los problemas y necesitan conocerlos, explicarlos, comprenderlos, para revertirlos. La estadística debe ajustarse a los problemas que se sometan a estudio y a las conclusiones que sirvan para la acción. No de otra manera resulta ser un instrumento útil. Su generalización sin reparos, al margen de sus reminiscencias neopositivistas, niega los límites de su valor y de su legítimo empleo. La interpretación socio-educativa que se hace en esta tesis de su objeto de estudio y su problema, reconoce su valor, pero no se limita a hacer de su utilización un ejercicio falaz.

Este es un estudio esencialmente crítico, porque en la actual situación por la que atraviesa la construcción de aprendizajes en el Perú, como en el resto de América latina y el Caribe, la crítica sustentada empíricamente y provista de alternativas viables de cambio, constituye la manera prudente de aportar a su calidad. Lo es, igualmente en tanto se trata de una contribución al señalamiento de una línea investigativa que puede dar lugar a otros estudios con similar o distinta proyección, pero en las antípodas de una práctica cara a los doxósofos², y a los burócratas de la investigación.

Su marco teórico lo constituyen las conceptualizaciones sobre *educación a distancia*, tomadas desde una perspectiva histórica, incluyendo los supuestos de la Cátedra UNESCO, del Libro Blanco de la Universidad Digital de la Fundación Telefónica. En contraste, se usan las bases teóricas de la *reproducción social*, procedentes de la tradición marxista, y del *capital cultural* propuestas por Pierre Bourdieu, reinterpretadas por el tesista en función de la temática que aborda esta tesis.

El cuerpo de la tesis está estructurado en cuatro capítulos respetando el esquema propuesto por la Unidad de postgrado. En el primer y segundo

² El término doxósofos (acuñado por Pierre Bourdieu) alude a aquéllos que filosofan a partir de la apariencia de las cosas; por extensión podría aplicársele a los que hacen del ejercicio investigativo un remedo aplicativo de la estadística sin lograr captar las leyes del funcionamiento interno de las realidades que comprometen su afán operativo.

capítulos se presenta el Planteamiento del estudio y el Marco teórico, respectivamente. En el tercero, la Metodología de la investigación; y, en el cuarto, lo que aquí se ha denominado, Presentación de resultados.

Los dos primeros capítulos recogen básicamente lo previsto en el Plan de Tesis aprobado, con algunas modificaciones producto de la elaboración misma de este Informe final y de las exigencias autoimpuestas en cuanto a su extensión.

El capítulo tres precisa cómo fueron abordados los dos estudios que constituyen su trama. La lógica de razonamiento, las técnicas, los instrumentos. La colecta de datos, su procesamiento, análisis e interpretación. En el caso del estudio sobre el “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”, su enfoque metodológico privilegia una mirada desde los actores colectivos cuyos testimonios dan sustento a las constataciones de la observación empírica y documentaria sobre el objeto y problema de estudio. La importancia que se otorgó a los actores y a sus percepciones permitió organizar y dar forma a una investigación colectiva de reflexión y análisis.

El capítulo cuarto, da cuenta de los resultados de los problemas y los objetivos propuestos. Se desagrega en dos sub-capítulos:

En el primer sub-capítulo, se presenta el marco-macro de la *institucionalidad* del *nuevo orden mundial*, desde donde se estructura el pensamiento y la acción que nutre las políticas de los Estados Unidos y de los países empobrecidos. Para esto, se procedió a reconstruir la *institucionalidad* de los llamados *think tanks* donde se genera y desarrolla el pensamiento dominante del país hegemónico del capitalismo mundial, y la *institucionalidad* financiera, de comercio y de asistencia técnica desde donde se imponen las ofertas de educación en el mundo, su financiamiento y cooperación.

En el primer caso se trata de instituciones que guardan una estrecha complementariedad y perspectiva independientemente de sus aparentes contradicciones y enjuiciamientos. Se cuentan entre éstas el “Consejo de relaciones exteriores” (CFR) de los Estados Unidos, el “Instituto real de relaciones internacionales” (RIIA) de Inglaterra, la “Casa de Chatham”, el “Club de Bilderberg”, el “grupo de Santa Fé”, la “Trilateral”, la “Fundación Carnegie”, entre otras.

En el segundo caso, se trata de las instituciones que cubren el espectro del financiamiento y la “ayuda” internacional en los rincones más alejados del planeta. Lideradas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), son entre otras, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la UNESCO, UNICEF.

Se sostiene que el pensamiento que genera esta *institucionalidad*, define las grandes variables del orden económico, social, político, ideológico y de la educación. Esta, opera gracias al financiamiento de las Instituciones Financieras Internacionales (IFI), a la implementación, monitoreo y evaluación

de los organismos de las Naciones Unidas, como la UNESCO, la OEA o la OEI, y a la ejecución de los gobiernos de turno en los países empobrecidos.

En el segundo sub-capítulo, se da cuenta de la interpretación de la relación entre la *oferta* impuesta de educación rural a distancia por los organismos internacionales, y la *demanda* de la población rural, dentro del marco de las teorías de la *reproducción* y el *capital cultural*.

Para esto se utiliza como referencia empírica los resultados de la investigación evaluativa del “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”, realizada el año 2005 por el tesista y un equipo asistente del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (Desco), como parte de una consultoría externa.

No se trata de reproducir un estudio, sino de utilizar sus resultados para avanzar en la interpretación de cómo la oferta de *educación a distancia*, desde las instituciones internacionales de financiamiento y cooperación, se erige sobre la base de una “modernización” de la estrategia de *alienación* (apoyada en las TIC), para ir al encuentro de la demanda efectiva de una población empobrecida en el área rural, carente de *capital cultural*, y asegurar la *reproducción* del orden social establecido.

Capítulo I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1. Fundamentación del problema

1.1 La educación a distancia

El sistema de la educación peruana, viene siendo escenario de un complejo proceso de metamorfosis de sus niveles, programas y carreras sobre la base de la expansión del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el mercado de la *educación a distancia*. El conjunto de las instituciones educativas y de las universidades públicas y privadas se halla implicado en algún modelo de *educación a distancia*, incluyendo el virtual.

Los estudios al respecto son, sin embargo, casi inexistentes. Más aún, los estudios interpretativos sobre el fenómeno. Da cuenta de este hecho, la ausencia del Perú en los estudios que realizan las instituciones, observatorios y redes impulsoras de la “modernización” y “transnacionalización” de los sistemas educativos en América latina y el Caribe. No obstante, las constataciones que se pueden hacer al visitar los portales o las páginas web de las instituciones educativas y universidades nacionales y regionales en el Perú, y de sus filiales en todo el territorio nacional, dan cuenta de un acelerado proceso de “despresencialización” de la educación. Igual en el caso de los centros educativos públicos (colegios emblemáticos) y privados de educación básica en sus diferentes niveles.

Esta no es más que la constatación de que todo se cibernetiza y que cada día son más los que “piensan” que informatizar la educación hace más accesible y fácil los aprendizajes, que este es el desafío que impone la “globalización” para asegurar mejores posibilidades de éxito en la vida estudiantil y social, y que ya

somos parte de la “sociedad del conocimiento”. El convencimiento de que hay que impulsar todo lo que signifique “tecnología” porque eso es progreso, modernidad, desarrollo, democracia, ha alcanzado también a la educación. El cuestionamiento que en esta tesis se plantea, es que educación no es pedagogía, y ésta, no es tecnología, al menos no en el sentido artefactual al que aluden las TIC.

En esta tesis se sostiene que la expansión en el uso de las TIC y de la *educación a distancia* en la región, se debe a la imposición de las instituciones financieras internacionales (IFI), directamente vinculadas con el financiamiento en educación, y que, la oferta educativa en esa modalidad, tiene más de condicionamiento histórico que de libertad, de alienación antes que de autonomía, de dominación internacional antes que de soberanía nacional, de educación como proceso de ideologización transnacional que de pedagogía para asegurar aprendizajes válidos. El punto de partida lo constituyen los marco-macro de políticas que sistemáticamente han sido impuestas a nuestros países desde el nacimiento de la institucionalidad de las Naciones Unidas hasta la “Educación para todos” en básica regular, y los acuerdos de las “Conferencias mundiales de educación superior” de 1998 y 2009, impulsadas y controladas, también, por el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO.

No se trata de políticas nacionales, sino de imposiciones que se “acuerdan” en esas conferencias y luego se operativizan en las llamadas “cumbres” de jefes de Estado y/o de ministros de educación que a su turno las convocan la UNESCO, la Organización de Estados Americanos OEA, o la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, para asegurar la intromisión de los organismos financieros que las auspician y financian, en los asuntos internos de nuestros países.

Vivimos un proceso acelerado de mitologización de las TIC y de la *educación a distancia*, orientado a desinstitucionalizar la interacción docente-alumno como necesaria e insustituible para la construcción de aprendizajes válidos y el desarrollo de capacidades básicas de reflexión, análisis, crítica y acción.

El “aprendizaje autónomo” que la *educación a distancia* pretende como el paradigma pedagógico de la post-modernidad y la globalización, sólo puede tener lugar si concurren dos condiciones consustanciales y co-determinantes: primero, la existencia de referentes cognitivos, actitudinales y procedimentales que permitan la asociación con la nueva información (visual, auditiva) que ingrese al cerebro, proveniente de entornos informáticos y virtuales y, segundo, la disposición de capacidades previas para establecer asociaciones, inferencias, contradicciones, desestimar información poco fiable, contrastar datos incompatibles, distinguir lo esencial de lo complementario (Escaño y Gil, 2006). Si no existen contenidos previos y capacidades desarrolladas o en proceso, la sola información no produce aprendizajes. El aprendiz podrá leer, copiar, memorizar, repetir, pero no encontrará ni sentidos ni significados. Dicho en la perspectiva de lo que se sostiene en esta tesis, lo de “aprendizaje autónomo” supone como condición necesaria y suficiente, la disposición de *capital cultural* en el aprendiz, y esta condición responde al origen de clase y a

las relaciones sociales que le son propias dentro de realidades concretas y específicas. Pretender que las TIC en condiciones de pobreza puedan favorecer “aprendizajes autónomos”, responde más a la estrategia de *reproducción* de las relaciones sociales de clase, usando la función ideologizadora de la educación y favoreciendo la extensión del mercado tele-informático de las grandes corporaciones productoras de hardware, software y de manipulación mediática.

1.2 El “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”

A nivel nacional, el origen del “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia” tuvo un carácter impreciso y contradictorio. En 1998, apareció siendo autorizado para funcionar como un “Plan para la modernización del sistema de comunicación satelital de las redes de radio y televisión de propiedad del Estado, el desarrollo de contenidos educativos y la instalación de 250 centros de recepción teleducativa, con prioridad en áreas rurales y lugares de preferente interés social” (RM,1998). En 1999, apareció como “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia” (en adelante “Plan”), para desarrollarse en 101 centros poblados ubicados en áreas rurales alejadas, zonas de frontera y comunidades nativas, pertenecientes a 17 departamentos del país, financiado con endeudamiento externo proveniente del préstamo 7176-PE- BIRF.

A nivel internacional, el “Plan” era la puesta en marcha de uno de los “planes piloto” del programa “aprender sin fronteras”³. “concebido por la UNESCO en cumplimiento de los acuerdos del proyecto de “Educación para todos” impuesto a los países suscriptores por el Grupo del Banco Mundial (GBM) en Jomtien, en 1990, para facilitar el acceso de sus poblaciones más alejadas a los servicios telemáticos y fomentar el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza abierta y a distancia. Se inscribía en el Marco Integral de Desarrollo (MID) y la Estrategia de Asistencia a los Países (EAP) que son los dos instrumentos clave de la política del Banco Mundial (BM), para las asignaciones de financiamiento a los países prestatarios.

Según documentación oficial del ministerio de educación, el “Plan”, se generó para “responder adecuadamente a la necesidad de acceso a la educación básica de grupos poblacionales tradicionalmente excluidos, a fin de ayudarlos a enfrentar sus dificultades socio-culturales y económicas, posibilitar formas especiales de organización de los estudiantes haciéndolos copartícipes y co-responsables de la calidad de su educación, generar espacios pedagógicos y de reflexión asistidos por tutores, desarrollar capacidades y competencias y posibilitar la participación de los estudiantes en la construcción de la democracia en nuestro país” (Minedu, 2004)⁴.

³ UNESCO, nota 3, “Comunicación, información e informática. Gran Programa IV, pág 77, citado por Martínez (2006)

⁴ El supuesto de la educación como factor “generador” de democracia, propuesto por los organismos internacionales de financiamiento, ha sido divulgado entre los países empobrecidos, a través de la “Cátedra Itinerante Edgar Morin para la enseñanza del Pensamiento Complejo” auspiciada por la UNESCO, y a través de su obra *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Morin, es fundador y director de la cátedra que lleva su nombre (Morin, 2000).

Entre los años 1999-2002, el “Plan” operó con el modelo tradicional de educación a distancia cuyos componentes esenciales son los textos escritos, los videos y las cintas de audio.

En el año 2003, primer año del gobierno del ex-presidente Toledo, el “Plan” fue absorbido por el Proyecto Huascarán. Otras dos unidades que manejaban programas de educación a distancia como EduRed e Infoescuelas pasaron igualmente a depender funcional y administrativamente de la gerencia de Proyecto Huascarán, incluyendo locales, aulas, mobiliario e instalaciones (parabólica, antena), señal de TV, materiales (textos, videos), y equipos (televisores, VHS, radiograbadoras). El gobierno anunció al país, el tránsito del modelo tradicional de educación a distancia sostenido por textos y videos “pasivos”, al modelo computacional y de educación virtual vía Internet (Proyecto Huascarán, 2003b; Plan operativo, 2003).

El “Plan” evidenció, desde sus orígenes, un desarrollo errático. Confrontó serias contradicciones durante la primera etapa de su funcionamiento debido a sus imprecisiones de carácter teórico y metodológico, a su implementación, a los cambios de gobierno, de funcionarios y personal encargado de su dirección y seguimiento, y a las presiones de los padres de familia y autoridades sobre su gestión y perspectivas. En su segunda etapa, luego de ser absorbido por el “Proyecto Huascarán”, se sumaron a esos problemas la frustración de estudiantes, padres de familia y autoridades frente al incumplimiento de la promesas del ex-presidente Toledo de “virtualizar” el modelo.

Desde esta perspectiva, retomar los resultados de una investigación evaluativa hecha en el 2005, respondió a la necesidad de contar con la información empírica que permitiera contrastar la oferta de *educación a distancia* con la demanda efectiva de una población estudiantil que comparte serias deficiencias en *capital cultural*. En estas condiciones, la nueva modalidad de educación, impuesta por los organismos internacionales, en función de los nuevos requerimientos de la división internacional del trabajo, responde a un renovado sentido de la *reproducción* que implica el uso de las TIC para asegurar procesos de *alienación* masiva en tiempo real y la expansión de un mercado artefactual que necesita realizarse.

2. Justificación del estudio

La pretensión de esta tesis no es la prueba de hipótesis ni la generalización de sus conclusiones. Es ofrecer una interpretación del hecho socio educativo de la *educación a distancia* con el propósito de instaurar la necesaria reflexión que conduzca a afirmar un nuevo sentido a la educación, más allá del facilismo institucional de aplicar lo que deciden las instituciones financieras y de cooperación internacional, en nombre del desarrollo y la democracia, de la educación con calidad y equidad.

En una nueva y más completa versión de “imperialismo cultural”⁵, la educación ya no sólo impone el consumo de películas, programas de televisión, de radio y de literatura producidas en los países dominantes para ejercer sus hegemonías sobre los países empobrecidos, sino de vehiculizar la comunicación a través de nuevos y sofisticados artefactos, en redes y circuitos “globales”, y de suplantar la capacidad de pensar, producir y procesar información válida, por la cantidad que se puede almacenar, copiar, reproducir, difundir. Desmitificar el sentido y significado de este “imperialismo cultural” donde los desposeídos sólo aportan el consumo, es propósito de esta tesis.

Lo es, igualmente desmitificar, la pretensión de la *educación a distancia* de erigirse como el nuevo paradigma pedagógico, so pretexto de rescatar la centralidad del estudiante. Aquí se sostiene que esto no puede suponer sustituir al docente por el “artefacto”. Al mito de las “escuelas eficaces” de los años 70-80, se impone ahora el mito de la *modalidad eficaz* que permitirá remontar la crisis de exclusión por la que atraviesa la educación en nuestros países.

Esta tesis aporta al entendimiento de esta crisis desde una perspectiva diferente: ni la escuela, ni la tecnología, ni la modalidad. El *capital cultural*. Pone igualmente en cuestión la posibilidad de asumir la “interfaz” entre artefacto y sujeto como “nuevo paradigma” del aprendizaje, porque esto implicaría volver al “mito de la máquina” que otorgaba a la tecnología el poder, no sólo de producir poder, crecimiento económico y superioridad militar, sino toda sensibilidad y comprensión aplicable a todo género de pensamiento y acción⁶.

El sustento epistemológico de la pedagogía se encuentra en las ciencias que aportan a las teorías del aprendizaje -conductista o cognitivista-, (biología, psicología, antropología, sociología, economía, política), dependiendo de la preeminencia positivista o fenomenológica. Dentro de cada teoría hay diferentes enfoques, escuelas, corrientes, representantes, pero no modalidades, pues estas comprometen una cuestión administrativa antes que una posibilidad epistemológica.

⁵ El concepto de “imperialismo cultural”, debe su origen a la sociología crítica de la Escuela de Frankfurt. Surgida en el seno del “Instituto de investigación social de la universidad de Francfort”, reunió pensadores neo-marxistas como Adorno, Horkheimer, Benjamín y Marcuse que postularon la “teoría crítica”, rescatando la idea de la cultura como esencial para el entendimiento de los procesos de dominación ideológica, política y económica.

⁶ Los dos grandes hitos históricos de la filosofía de la tecnología son Ernst Kapp y Lewis Mumford. Kapp, sostenía que la tecnología no era otra cosa que una prolongación de nuestros órganos. Alentó la tradición de la tecnología orientada hacia el poder, hacia la riqueza económica y la superioridad militar; como el ideal que debe imitar todo género de pensamiento y acción. La realidad desde esta perspectiva debe ser explicada en los términos de la tecnología; toda acción debe ser guiada por sus objetivos. La tecnología debe ser aceptada como algo dado e incuestionable y sus modelos deben extenderse a todos los ámbitos de la acción y la comprensión humana. Mumford, consideraba peligrosa para la humanidad un mito sobre el que se sustentan las modernas formas autoritarias de tecnología y el propio Estado tecnocrático. Se resiste a considerar al ser humano como un ser esencialmente técnico, alguien cuya humanidad proceda del carácter técnico de su existencia. Por naturaleza, para Mumford, el ser humano es “homo sapiens”, y sólo secundariamente “homo faber”. (Cerezo y Luján 1998).

Otro de los aportes de esta tesis, es cuestionar la validez de la oferta educativa impuesta por los organismos financieros y de cooperación, centrada en la ampliación numérica de la cobertura. Los organismos internacionales han sido prolíficos en mitificar la exclusión como un problema de cobertura pretendiendo encubrir el hambre y la desnutrición, el abandono y la violencia familiar, el origen y la pertenencia de clase. Esto tiene relación con el supuesto de que una educación de calidad se mide por el número de estudiantes matriculados o asistentes, o de profesores capacitados, o de materiales y artefactos distribuidos, insistiendo en una evaluación de productos, pero soslayando la de *efectos e impactos*⁷ de los que sólo el *capital cultural* de los estudiantes y de sus padres, puede dar cuenta.

La oferta impuesta siempre encontrará una demanda efectiva que atender por el mito que la educación como proceso de ideologización se ha encargado de cincelar en las mentes de la población empobrecida. Ampliar la cobertura sobre esta base siempre será una posibilidad abierta y útil al financiamiento externo. Hacerlo desde la demanda potencial que implica atender necesidades, en función de capacidades existentes y por generar, y de recursos y posibilidades, es una alternativa que poco tiene que ver con el financiamiento impuesto.

3. Formulación del problema

Esta tesis surgió de la construcción de la *educación a distancia* como un objeto de estudio que encuentra los referentes empíricos para su oferta y extensión, en el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y en la demanda efectiva de las poblaciones rurales, carentes de *capital cultural*.

Del entendimiento de esta relación surgen los dos problemas que trata:

3.1 Interpretar la relación entre la *institucionalidad* pensante del *nuevo orden mundial* impuesto por los Estados Unidos y la *institucionalidad* internacional de financiamiento y asistencia técnica encargada de imponer la oferta de planes, programas y proyectos de *educación a distancia* en los países empobrecidos.

3.2 Interpretar la relación entre oferta y demanda de educación secundaria rural en el Perú, teniendo en cuenta los resultados del “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”, ejecutado por el ministerio de educación entre 1999-2005, y el *capital cultural* de los actores sociales implicados.

⁷ En planificación estratégica, se acepta que *Los productos* evidencian resultados observables a nivel cuantitativo. Respecto de las metas del “Plan” estarían referidos, entre otros indicadores, al número de estudiantes, inscripciones, reinscripciones, tasas, promedios), aunque igualmente podría referirse a otras cantidades como número de padres y madres implicados en el “Plan”, número de tutores capacitados...*Los efectos*, aluden a cambios en la mentalidad, las actitudes, los valores, las percepciones de los sujetos respecto de sus estructuras cognitivas precedentes. *Los impactos*, hacen referencia a los cambios que, gracias a los nuevos significados incorporados en sus estructuras cognitivas, estarían dispuestos a emprender los sujetos implicados en el “Plan”.

4. Objetivos de la investigación

- 4.1 Dar cuenta de la relación existente entre la *institucionalidad* pensante del *nuevo orden mundial* y la *institucionalidad* financiera y de asistencia técnica internacional, encargada de imponer la oferta de planes, programas y proyectos de *educación a distancia* orientados a la *reproducción* de las condiciones materiales, sociales, políticas y culturales del orden establecido de la dominación.
- 4.2 Dar cuenta del sentido y significado pedagógico, tecnológico, social y político de la oferta de educación secundaria rural a distancia del ministerio de educación, en relación con la demanda de los actores implicados y el *capital cultural* que disponen.

5. Hipótesis

Los estudios que sustentan esta tesis se ubican en la perspectiva de la *falsación* de los supuestos teóricos que sustentan la oferta de *educación a distancia* luego de ser contrastados con el marco macro de la *institucionalidad* en la que se origina y la realidad de la demanda de poblaciones rurales carentes de *capital cultural*.

El estudio no se ubica en la perspectiva de una investigación que va en procura de datos para verificar proposiciones a-priori y establecer leyes generales. Se orienta a la interpretación de información ya existente. En el caso del problema UNO, información documental y bio-webgráfica que se trabajó desde el método hermenéutico y las técnicas del análisis de contenido y, en el caso del problema DOS, de información proveniente de una investigación explicativa y etnográfica

En este sentido, se orienta a interpretar la educación a distancia bajo dos de las condiciones de la normativa falsacionista:

- La especificidad de la evidencia que la refuta: en este caso: su origen, la realidad rural peruana y el *capital cultural* del poblador rural
- La especificidad de los límites geográfico y cultural donde esa “teoría” podría funcionar: el mundo y la cultura del mercado

Sin duda, un aporte importante del positivismo lógico radica en el presupuesto de que a partir de la verificación de hipótesis se pueden elaborar teorías generales. La estadística, en este sentido, ha facilitado esta tarea con una seguridad pocas veces cuestionada.

Los estudios que trata esta tesis no pretenden generalizaciones surgidas desde la verificación de hipótesis apoyadas en la estadística, aunque no niega su utilización para propósitos interpretativos.

La explicación que pretende este estudio no es nomológica-deductiva derivada de la aplicación de una ley, o que busque establecer alguna; tampoco una explicación probabilista o estadística. Se trata de una explicación genética que responde al origen de la oferta impuesta de *educación a distancia*, y de una explicación teleológica, que descubre la finalidad que persigue la *educación a distancia* impuesta por la institucionalidad del *nuevo orden mundial*.

6. Operacionalización de las variables: su identificación y clasificación

La operacionalización de las variables no implicó un proceso orientado a su identificación y clasificación para el establecimiento de relaciones cuantitativas, sino fundamentalmente para interpretar relaciones situacionales o estructurales, desde una perspectiva cualitativa.

El propósito central del relacionamiento entre variables (cuando esto ocurrió), fue establecer el sentido y significado de las realidades que implican, antes que la de determinar la fuerza o el grado de asociación o causalidad

Clasificación de variables

V. general	VV. intermedias	VV. empíricas
Educación a distancia	Institucionalidad	Think tanks, Financiera, de Cooperación
	Oferta de educación a distancia	Teorías Modelos
	Demanda de educación rural	Capital cultural
	Resultados del "Plan"	Pedagógicos, Tecnológicos, Sociales Políticos

Capítulo II MARCO TEÓRICO

2.1 Estudios previos

En la perspectiva propuesta en el problema uno, no existen estudios que pudieran ser considerados como previos. Esto otorga significativa importancia a los estudios que desde diferentes enfoques críticos han aportado a la configuración del marco macro de la educación como un primer resultado de esta tesis.

Para el caso del problema dos, existen dos tipos de estudios realizados sobre el “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”. Los que se identifican como “autoevaluaciones” o “evaluaciones internas” y fueron realizadas por los mismos funcionarios responsables de su ejecución, y los estudios hechos por instituciones e investigadores externos.

2.1.1 “Autoevaluaciones”

El sentido de las “*autoevaluaciones*”, de acuerdo a la sistematización documental realizada, era ponderar los avances y resultados alcanzados por el Plan hasta el año 2002, desde el tratamiento de aspectos parciales del “Plan” como son:

“Evaluación por competencias de las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencia, Tecnología y Ambiente y Ciencias Sociales del Primer Grado” (Ayala y Díaz, 2002a)

“Evaluación por áreas: 1er y 2ª grado” (Ayala y Díaz, 2002b)

“Evaluación: Lengua vernacular Primer grado” (Ayala y Díaz, 2002c)

“Evaluación de oro de las cuatro pruebas: Matemática, Comunicación, CTA Ciencias Sociales, primer y segundo grado” (Ayala y Díaz, 2002d)

“Evaluación por género: 1er. y 2do grado” (Ayala y Díaz, 2002e)

2.1.2 Evaluaciones externas

En el año 2001 y 2002 se realizaron tres evaluaciones sobre los materiales que se venían utilizando en el “Plan”. Una estuvo a cargo de una institución de consultores y las otras fueron realizadas por consultores individuales. De acuerdo con la sistematización de los informes respectivos, las tres evaluaciones dieron cuenta de las limitaciones encontradas en los textos, como materiales autoinstructivos concurrentes con una propuesta de educación a distancia.

“Informe de evaluación de contenidos. Libro y Cuaderno Telesaber 2ª grado-cuarto bimestre. SMAS Asesores, Lima (SMAS, 2001).

“Evaluación de materiales impresos. Taller de elaboración de materiales. Reporte final. Lima (Mena, 2001).

“Evaluación del material educativo Telesaber 2do. Bimestre - Tercer grado. Lima. (Carreras, 2002)

2.1.3 Otros estudios

Los estudios que dan cuenta del “Plan” de una manera más integral y completa son:

El estudio de marzo del 2003, del Instituto de Estudios Peruanos IEP, a cargo de la investigadora Rocío Trinidad titulado “La tecnología ¿solución para mejorar la calidad educativa rural?”, que constituye un estudio descriptivo sobre los diferentes componentes del Plan piloto de educación secundaria rural a distancia, a partir del estudio de casos (Trinidad, 2003).

El estudio de Masayoshi Akahori, también de marzo del 2003: “The effects of instructional Video in Distancia Learning in secondary schools in Perú. Toin University of Yokohama, centrado básicamente en la descripción del uso del video en la secuencia de aprendizaje de los estudiantes del Plan piloto (Masayoshi, 2003).

2.2 Bases teóricas

Este apartado contiene las formulaciones teóricas básicas que han sido utilizados en el proceso de construcción del objeto de estudio, en la fundamentación del problema, la contrastación de sus resultados y las interpretaciones respectivas. Responden a un trabajo de indagación sistemático y riguroso. Su aplicación al entendimiento del objeto de estudio, sus problemas y variables, responde a una operacionalización de entera responsabilidad del tesista.

2.2.1 Los rasgos diferenciadores de la educación a distancia

García Aretio (1990), director de la Cátedra UNESCO de educación a distancia de la Universidad nacional de educación a distancia UNED de España, dice que los conceptos que se pueden asumir como “rasgos diferenciadores de la modalidad de educación a distancia” son:

- La separación profesor-alumno
- La utilización de medios técnicos
- La existencia de una organización de apoyo
- El aprendizaje independiente de los alumnos
- La comunicación bidireccional
- El enfoque tecnológico
- La comunicación masiva

Precisa, además, que la educación a distancia se identifica con políticas educativas de apertura; de remoción de restricciones, exclusiones y privilegios;

con marcos de democratización de la educación; con el uso de estrategias educativas que combinan medios de comunicación y materiales didácticos diversos para acortar distancias espacio-temporales.

2.2.2 Las “teorías” de la educación a distancia

Cuando se habla de “teorías” de la educación a distancia, esto remite a las ideas que formularan Charles Wedemeyer y Michael Moore desde la tradición norteamericana y Rudolf Manfred Delling y Börje Holmberg, desde la tradición teórica europea. Esta “teorías” son, principalmente:

- A. La teoría del trabajo independiente y la autonomía
- B. La teoría de la interacción y la comunicación
- C. La teoría de la industrialización
- D. La teoría de la distancia transaccional

A. *La teoría del trabajo independiente y la autonomía*

Sostiene que:

- Los adultos, por definición, son autoresponsables, y de acuerdo con esto tienen derecho a determinar la dirección de su educación
- En los seres humanos existen diferencias en los estilos cognitivos y el ritmo de aprendizaje
- La efectividad del aprendizaje radica en que sea experiencial
- En un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida
- El uso de los materiales define el carácter dialógico de la educación a distancia

Quienes han estudiado las “teorías” de Wedemeyer y Moore (Galarza, 1996), sostienen que para las diferencias en los estilos cognitivos y el ritmo de aprendizaje, la experiencia como base de la efectividad del aprendizaje, su duración para toda la vida en un mundo cambiante, el papel determinante de los materiales en la definición del carácter dialógico de la educación a distancia, e incluso, el propio “carácter dialógico” de ésta, no hay más que enunciados sin mayor sustento epistemológico ni referencia empírica.

B. *La teoría de la interacción y la comunicación*

Acuñada por Börje Holmberg (1985), sostiene la importancia que tienen las características psicopedagógicas deseables en los materiales didácticos de un sistema de enseñanza abierta y a distancia. Holmberg, parte de la idea de que la conversación cara a cara que supone la clase tradicional en el aula, es sustituida por la comunicación simulada que se concreta en la interacción y conversación que establece el alumno con los materiales didácticos, en la educación a distancia. Se refiere, básicamente a materiales impresos. Estos materiales para Holmberg deben reunir condiciones que faciliten una real comunicación e interacción para permitir situaciones de aprendizaje:

- Promover la motivación y el gusto por el estudio
- Ser autoeducativos

- Permitir la comunicación de doble vía a distancia
- Fijar metas alcanzables
- Usar métodos apropiados
- Favorecer sentimientos de relación personal
- Incluir mensajes comprensibles y fácilmente recordados
- Orientar para que el alumno planifique y organice su estudio.

Holmberg identifica también las particularidades de su teoría a través del modelo de *conversación didáctica guiada*, cuyas condiciones básicas son:

- Presentación fácil y asequible de la temática de estudio, utilizando un lenguaje coloquial con moderada densidad de información.
- Advertencias explícitas y sugerencias sobre qué hacer y a qué prestarle mayor atención
- Invitaciones a un intercambio de puntos de vista, preguntas y juicios sobre lo que es aceptable y aquello que no lo es
- Implicar emocionalmente al estudiante para que se interese personalmente en la materia y sus problemas
- Demarcación de temas mediante afirmaciones explícitas, indicaciones tipográficas o, en comunicación hablada, a través de un cambio de voces o pausas.

Contra estas condiciones, sobre materiales impresos y modelo de conversación didáctica guiada, se efectuó el contraste de los materiales utilizados en el "Plan".

C. Sobre la teoría de la industrialización

(Peters, 1989) identifica a la *educación a distancia* como un fenómeno histórico-socioeducativo; esto es, como un producto de la época industrial, consecuencia del desarrollo y avance tecnológico. Sería éste, el que pondría al alcance de la educación nuevos recursos y alternativas para llevarla hasta el lugar de residencia del demandante de servicios educativos y de transformar la organización de las instituciones educativas, sus métodos y procedimientos, introduciendo los mismos conceptos y las mismas prácticas de la empresa industrial en la lógica de la enseñanza: racionalización, división del trabajo, mecanización, producción masiva, planificación y organización del trabajo, exigencias de calidad, formalización, estandarización, cambio de funciones, objetivación, concentración y centralización.

Desde la teoría de la industrialización, la *educación a distancia* es vista como una organización sistémica en la que cada componente tiene una función particular dentro del conjunto. La concreción de este enfoque se observa en aquellas instituciones de enseñanza a distancia que fueron creadas como universidades autónomas e independientes, en donde existe un centro rector encargado de planificar, seleccionar y organizar los contenidos académicos de la enseñanza; elaborar los materiales didácticos en todas sus variedades; establecer los procedimientos y criterios para la evaluación, elaborar exámenes y certificar el aprendizaje; empaquetar y distribuir los materiales en las sedes

periféricas o centros asociados localizados en otras regiones del país (Martínez,1988).

Todas y cada una de estas funciones, además de las que se relacionan con los apoyos técnicos y de administración escolar, son desempeñadas por unidades o departamentos integrados en una sede central. Las sedes regionales, por su parte, requieren de una organización similar, que permita enlazar y realimentar a los departamentos centrales en las distintas funciones y fases del proceso global.

En este enfoque, bajo el principio de la división y la especialización del trabajo, la función docente se divide en los distintos elementos que integra: un especialista o equipo de especialistas planea y organiza el proceso educativo en su conjunto, determina los objetivos y contenidos del aprendizaje; otro - generalmente multidisciplinario-, elabora los materiales didácticos; otro elabora los exámenes y evaluaciones con fines de acreditación; otro más (que se localiza comúnmente en los centros regionales) establece el contacto directo con el alumno para proporcionar asesoría y apoyo académico durante el aprendizaje y aclarar aspectos sobre el uso del material didáctico. De esta división aparecen distintas figuras, que varían según la institución: profesores responsables de los currículos, asesores y consultivos en aspectos metodológicos y didácticos, tutores supervisores y coordinadores, tutores-orientadores y tutores de curso, entre otros (Roldán, 2005).

D. Sobre la teoría de la distancia transaccional

En la teoría de distancia transaccional se dice que con la separación que supone la educación a distancia se produce un desfase en la comunicación y se abre una brecha psicológica y un espacio de malentendidos potenciales entre lo que percibe el instructor o tutor y lo que percibe el estudiante. Este espacio es lo que se llama *distancia transaccional*. Lo que determina la distancia transaccional está en función del diálogo, la estructura y la autonomía del estudiante (Montiel: 2001).

La distancia es entendida como algo diferente de la simple separación entre tutor y estudiante. Alude a una distancia de percepción y entendimiento causada por la separación física. La transacción se refiere al intercambio entre instructor y estudiante, el ambiente y los consecuentes comportamientos de enseñanza y aprendizaje.

El diálogo se da gracias a las interacciones entre instructor y estudiante cuando el primero da instrucciones y el segundo responde. La naturaleza y proporción del dialogo depende de la filosofía educativa del instructor o equipo responsable del diseño del curso, por la personalidad de instructor y estudiante, por el contenido del curso, por los factores ambientales y, sobre todo, por los medios de comunicación.

La estructura lo determinan los elementos del diseño del curso organizados de tal forma de poder ser transmitidos por diferentes medios. Traduce la rigidez o flexibilidad de los objetivos del curso, de las estrategias de enseñanza y de los

medios de evaluación. Refleja la capacidad del curso para responder a necesidades individuales de los estudiantes. Estructura y diálogo son interdependientes. Una gran estructura puede no permitir mayores niveles de diálogo.

La autonomía del estudiante es el tercer elemento de la teoría de Moore y se refiere a la autodirección del estudio, a la toma de decisiones respecto del propio aprendizaje, y a la construcción de conocimientos basada en las propias experiencias. La autonomía del estudiante está en relación no sólo con la capacidad de tomar decisiones sino con la competencia y el poder que tienen que ver con habilidades y destrezas y con el apoyo tanto material como humano.

Sólo un balance dinámico entre diálogo, estructura y autonomía a través del proceso bidireccional de comunicación entre instructor, tutor y estudiante puede permitirle a este último, mantener un control sobre su proceso de aprendizaje.

La interacción es el factor intrínseco de la efectividad en cualquier modalidad educativa. En la educación a distancia, es el componente nuclear de su estrategia instruccional. Hay cuatro tipos de interacción:

- estudiante-instructor, provee motivación retroalimentación, diálogo
- estudiante-contenido, provee información intelectual
- estudiante-estudiante, provee intercambio de ideas, información
- estudiante-interfase, supone manejo del medio tecnológico

La interacción estudiante-instructor, supone actividades que se dan entre ambos, gracias a su mutua comunicación; implica grados de influencia dependiendo del tipo de actividades; habrá más influencia del instructor si la interacción apareja contenidos, provee retroalimentación, motivación y diálogo.

La interacción estudiante-contenido, supone el autoanálisis de mensajes que pueden provenir de textos, de algún programa de televisión o de cualquier otro medio que se use para transmitir el contenido del curso; el estudiante obtiene información intelectual del material o materiales.

La interacción estudiante-estudiante es una interacción entre uno y otros estudiantes, en soledad o en grupos, con o sin la presencia real del instructor; supone un intercambio de ideas y de información; es una posibilidad que se presenta con más posibilidades en función de la disponibilidad y del manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

La interacción estudiante-interfase, supone el manejo del medio tecnológico de parte del estudiante (Montiel, 2001; Vargas, 2009).

Vista la realidad que significó la experiencia de la educación rural a distancia concretada en el "Plan", y contrastados sus supuestos y resultados con el marco de los rasgos diferenciadores de la educación a distancia y las "teorías" descritas en los apartados precedentes, tres son las reflexiones generales que se pueden formular:

a) Se trata de conceptualizaciones que tienen como referente realidades no sólo distantes sino cualitativamente diferentes de la latinoamericana en general, y de la peruana en particular. Esas realidades, en el caso europeo, aluden a sujetos adultos, y en el caso de la tradición norteamericana de educación a distancia a adolescentes y adultos. Esto tiene un sustento histórico que se entronca con las urgencias impuestas por el desarrollo industrial capitalista estadounidense y la necesidad de mano de obra calificada impuesta por la productividad y la competitividad.

b) Son conceptualizaciones que se han ido acuñando paralelamente a los procesos, de industrialización y desarrollo de las sociedades modernas, y al avance del conocimiento, la ciencia y la tecnología en estas sociedades. Se corresponden, por tanto, con las llamadas sociedades del conocimiento y de la información. Esto es, con las sociedades que producen la información y el conocimiento, sobre la base de un *capital cultural* que aparece *incorporado* en el origen de clase y la situación familiar, se *objetiva* en la escuela y se *representa* en contacto con la institucionalidad de la modernidad, en una relación dinámica, aunque no exenta de contradicciones.

c) Independientemente de la crisis que vive el mundo industrializado y moderno y que repercute en la educación de los países que lo conforman, la realidad del Perú, no es la realidad europea ni la norteamericana. Su proceso histórico no es el de la industrialización, el desarrollo y la modernidad. Se trata de una realidad signada por la deuda externa, el neocolonialismo y la pobreza que reserva las posibilidades de *capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado* a las clases dominantes de siempre. Pero es al mismo tiempo una realidad que vive la modernidad a través del consumo, la publicidad, la moda, la televisión, la informática, el Internet. Una sociedad donde el mercado perfila la realidad y la hace más conflictiva, polarizada y antagónica. En esta sociedad, los “rasgos diferenciadores” y las “teorías” de la *educación a distancia* sólo son supuestos que no encuentran realidad ni empiria física y social, pero que los organismos financieros y de cooperación imponen, para *reproducir* las condiciones de una economía que crece hacia afuera en sincronía con la desigualdad social hacia adentro. El problema de la educación entre nosotros, no es de modalidad, ni de “teorías” al respecto. Es fundamentalmente, de *capital cultural* que remite su punto de partida al origen de clase.

2.2.3 La educación a distancia desde la perspectiva de la oferta

Uno de los argumentos en los que se sostiene la oferta de la educación a distancia es que dada la situación de crisis de la educación en los países pobres y endeudados, los Estados no pueden limitar su acción educativa al establecimiento de sistemas formales de enseñanza. Deben establecerse “modalidades conversacionales” en los que los aprendizajes cobren sentido.

Estas modalidades implican espacios educativos mediatizados por la tecnología de la información y comunicación; en los que la presencia del binomio docente- estudiante se flexibiliza al punto de hacer prescindible al

primero. La educación formal no debe limitarse a la escuela y al docente. Es necesario revertir esta institucionalidad mediante el establecimiento de modalidades educativas que hagan posible la llegada del conocimiento a todos los ámbitos de la geografía, de lo social, de la economía, abordando las mismas temáticas previstas por los currículos y los planes de aprendizaje.

La educación a distancia, se dice, abre oportunidades, facilita accesos, orienta opciones, provee materiales, recursos, equipos, orientaciones y retroalimentación para los procesos de construcción de aprendizajes por parte de los usuarios. Asegura la construcción de un ciudadano consciente de sí mismo, poseedor de habilidades para enfrentar su vida cotidiana o profesional, civilizado para la convivencia y la interacción, respetuoso con sus semejantes y con su entorno, comprometido con el fortalecimiento de la democracia y el ejercicio de la libre elección, dispuesto a usar creativamente el ocio.

Así la oferta de educación a distancia aparece como la gran tarea que se proponga una sociedad que aspira a rescatar sus fundamentos de calidad y equidad a la vez que impulsar el desarrollo de los desposeídos y la consolidación de la democracia. (García: 2009; Vargas: 2000; Ponce: 2010).

Para efectos de la interpretación de la oferta de educación a distancia que implicó el “Plan”, se asumió la perspectiva que propone Sánchez (1998) y las distinciones que formula entre representación simbólica de la oferta y oferta material. El marco explicativo en la que inscribe esta distinción es el siguiente. (Los entrecomillados, le pertenecen al tesista).

La autora considera “oferta educativa a distancia” al conjunto de programas, materias horarios, profesores relacionados con la “enseñanza reglada”, que se dan a conocer para su consumo, por distintos promotores. Es diseñada desde la Administración de las instituciones educativas y está sometida a reglamentos y normas. La “enseñanza no reglada” se produce desde las entidades privadas: universidades, centros de formación, academias, personas (Op cit, p 2). Dice que en la producción de las ofertas se producen dos momentos:

El momento de la “representación simbólica” que es cuando se da a conocer la utilidad o el valor de uso que tiene para sus posibles consumidores. Permite a éstos, encontrar el objeto preciso a su necesidad y de esta forma se convierte en “demanda de la oferta educativa anunciada”. En la “representación simbólica”, el servicio que se ofrece todavía no tiene existencia material. Es sólo un diseño, donde se dan a conocer las características formales del producto, el público al que se dirige, el precio del mismo, el tiempo de duración, los lugares. Son las promesas, la propaganda, las ventajas, las oportunidades.

El segundo momento es el de la “oferta material” o estadio de la materialización de la oferta, cuando las promesas se hacen realidad, cuando se ejecuta el proceso de enseñar, que es distinto al proceso de aprender que se identifica con el consumo o uso de la oferta (Op cit, p 4). Advierte que se puede distinguir dos tipos de oferta:

La oferta "fija" reflejada en la infraestructura institucional, la cantidad de locales, o sedes, el equipamiento, el número de profesores, su organización operativa.

La oferta "móvil" que es la que no se reconoce hasta el momento mismo de su encuentro con la demanda: profesores, métodos, estilos. Es en la oferta "móvil" donde se concreta la relación educativa y se materializa en gran parte la calidad educativa; pero es al propio tiempo la desencadenante de las incertidumbres y desconciertos de los consumidores respecto de la oferta elegida (Ibidem).

Concluye, (Op cit, p 5) que este esquema general de tipos de oferta considerados desde un plano macrosociológico y aplicable desde un punto de vista global, se transfieren a un plano micro, al lugar del aula, al lugar del encuentro entre el profesor/alumno. Los diseños curriculares de aula, precisa, son la "oferta directa" realizada en la representación mental del profesor para que sea consumida por el grupo de alumnos y la "oferta material" se va determinando a lo largo del curso escolar en el desarrollo de cada unidad didáctica y en lo que se hace diariamente en el aula.

2.2.4 La educación a distancia desde la perspectiva de la demanda

La historia de la educación a distancia aparece referida a los cursos por correspondencia que circularon en nuestro medio en la década de los 50 y que tenía como destinatario a los adultos de diferentes ocupaciones o que aspiraban a tener una. También los jóvenes eran destinatarios de cursos sobre diferentes manualidades y enseñanza de idiomas. Hoy, se la vincula con estudiantes formales e informales de todas las edades y condiciones sociales.

Los estudiantes adultos o jóvenes de educación a distancia tienen una variedad de razones para optar por esta modalidad de estudios. Algunos están interesados en obtener un grado académico para así obtener un trabajo mejor; otros toman cursos de especialización o actualización para aumentar sus conocimientos y asegurar mejores niveles de productividad, sin importarles mayormente la calidad de los programas o cursos ni la validez y pertinencia de los "aprendizajes", tampoco si son impartidos por instituciones acreditadas y certificadas en la modalidad educativa a distancia. Lo que importa es asegurar el título, diploma o grado que se necesita para posicionarse mejor en el mercado y ser "competitivo".

Según Garcia (2002), la demanda de *educación a distancia* estaría condicionada por factores que agrupa como socio-políticos, la carestía de los sistemas convencionales, los avances en el ámbito de las ciencias de la educación, las transformaciones tecnológicas.

En el orden de los factores sociopolíticos, dice que el aumento de la demanda se debe a la masificación de las aulas presenciales debido a la explosión demográfica, la salida de bruscos cambios políticos (como el que el Perú tuvo entre 1980 y el 2000), la existencia de capas desatendidas (como los residentes de zonas geográficas alejadas, adolescentes y jóvenes que aspiran

al éxodo hacia las ciudades, amas de casa, hospitalizados, reclusos, emigrantes, mayores de edad) y la necesidad de aprender a lo largo de la vida.

En el orden de la carestía de los sistemas convencionales advierte que la demanda se debe al hecho de que la educación cara a cara exige cada vez de mayores gastos en infraestructura, instalaciones, mantenimiento, que los gobiernos no pueden solventar, razón por la cual el sentido de la rentabilidad de los presupuestos en educación lleva a los Estados al convencimiento de que invertir en educación es aumentar el “capital humano” de una sociedad y que dentro de esta perspectiva los costos de la educación a distancia se sitúan en un porcentaje muy inferior al de la educación convencional asegurando el aumento del número de beneficiarios y generando economías de escala.

En el orden de los avances en las ciencias de la educación, explica la demanda por las exigencias de la formación permanente que empuja a cada vez mayor número de jóvenes y adultos a acudir a procesos de aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarios para responder a las imposiciones del mercado; igualmente, sería motivo de demanda la presión de la población laboral por igualdad de oportunidades; el hecho de que en la educación a distancia no se precisa de la presencia del profesor para el logro de aprendizajes reflexivos y significativos; y la puesta en duda de que el sistema educativo convencional sirva realmente para que los individuos se defiendan y desenvuelvan con éxito en la vida.

En el orden de las transformaciones tecnológicas, dice que la demanda tiene que ver con el hecho de que las tecnologías reducen las distancias, posibilitan el uso de metodologías adecuadas integrando medios de comunicación audiovisual e informáticos en acción multimedia y comunicación horizontal, y el uso de equipos de grabación, reproducción y transmisión de textos sonido e imagen. La realidad de que gran parte de las tecnologías de última generación se encuentran en los hogares de multitud de ciudadanos sería otra razón, así como el estudio independiente y cooperativo (Op, cit, pp. 44-48)

Para el caso de estudiantes tanto del nivel secundario como universitario, la demanda se plantea por el lado de la comodidad que brinda la educación a distancia y que permitiría la posibilidad de contar con mayores espacios de tiempo libre para el trabajo o para el ocio, dependiendo de la situación económica del usuario. El estudiante no tendría que estar físicamente obligado a un determinado horario, una disciplina impuesta, y a permanecer cinco o más horas en contacto con profesores que muchas veces se limitan a repetir lo que dicen los textos oficiales o del mercado.

En cuanto a la distinción entre necesidad educativa, demanda latente y demanda manifiesta, Sanchez (1998) vincula la necesidad educativa como lo preexistente en la sociedad o el grupo y que frente a la “oferta representación” se transforma en demanda, que podría llegar a ser, incluso, sólo simbólica. La “oferta representación” no es otra cosa que la “utilidad” o “valor de uso” que, a juicio del productor del servicio educativo, éste tiene para el consumidor.

Quienes reconocen en el valor de uso de la “oferta representación” su necesidad social educativa y lo identifican con lo que desean, lo convierten en una demanda aunque su operatividad no esté asegurada. La “demanda latente” hace referencia al estadio o situación de no operatividad en el mercado; la “demanda manifiesta” se concreta en el mercado educativo en forma de solicitudes de matrícula. A partir del momento en que se realiza la “oferta material” o proceso de enseñar, aunque no necesariamente se produzca su consumo o proceso de aprender, se produce una nueva génesis de demandas educativas, y, de nuevas ofertas (Op cit, p. 9)

El deseado equilibrio entre las ofertas y las demandas (porque no lo es entre demandas y ofertas) plantea diversos desajustes que producen malestar en los consumidores. El mayor desajuste se produce cuando la oferta que hacen las instituciones tanto públicas como privadas y las demandas generales de los consumidores no coinciden. Esto es, cuando la “oferta material” y la “oferta representación” correspondiente, es distinta a lo ofrecido al momento de materializarse. El desarrollo mismo del proceso de enseñanza y de aprendizaje puede generar insatisfacciones en los estudiantes al despertar en ellos deseos de ampliación, profundización, ritmos más rápidos u otras expectativas no incluidas en la oferta que consumen. Los desajustes entre el proceso de enseñar -oferta material- y el proceso de aprender -consumo- de los estudiantes, ya sea por deficiencias en sus capacidades, ausencia de deseo real de estudiar o, por limitaciones en el docente, en sus métodos, las didácticas, los materiales, las evaluaciones utilizados, puede generar insatisfacciones que, unidas a las anteriores generan nuevas demandas y nuevas ofertas educativas. Éstas, por lo general, insisten en lo mismo en un claro rechazo a la innovación o el cambio. Esto puede llegar a producir situaciones de tensión, malestar, desmotivación, aburrimiento, y hasta abandono, por el lado de la demanda, pero generalmente todo se acuerda en el acomodo y la conveniencia. Las demandas surgidas de los desajustes y/o de la insatisfacción que no encuentran las ofertas representación para su consumo, reciben el nombre de “demanda emergente” (Op cit, p 10). Su satisfacción resulta frecuentemente satisfecha por la oferta privada.

2.2.5 Educación a distancia y tecnología: los modelos de EAD

Toda experiencia de *educación a distancia* integra uno o varios componentes tecnológicos que en conjunto identifican los llamados modelos de educación a distancia.

A. Los modelos “clásicos”

Originalmente incluía los siguientes componentes:

- Texto impreso, orientado a proporcionar parte importante de los contenidos básicos de las áreas o cursos del programa o grado instruccional.
- Televisión instruccional -pasiva o interactiva- orientado a motivar, ejemplificar, complementar o evaluar los aprendizajes.

- Audio instruccional que podía incluir el teléfono, las audioconferencias, la radio de onda corta, las radiocassettes. Las audio conferencias utilizan el teléfono para conectar individuos que se encuentran en dos o más localidades separadas físicamente.

En los últimos años han aparecido modelos que se consideran “clásicos”, que pueden incluir componentes:

- Audiográfico. Las conferencias audiográficas combinan tecnologías para la comunicación oral con imágenes o transmisiones de datos computarizados.
- Computacional usado generalmente para enviar y recibir mensajes, obtener respuestas y estímulos educativos a través de conferencias multimedia, correo electrónico, chat.
- Videgrabaciones usado para motivar, presentar las clases, ampliar los contenidos o referenciarlos con la realidad.
- Internet para permitir a los estudiantes a distancia acceder a correo electrónico, a grupos de interés, grupos de conversación, foros, u obtener rápido acceso a material bibliográfico y de referencia mediante la Web, además de material de audio, visual y de hipertextos.

Los diferentes programas implementados en el Perú y algunos países de América latina, dan cuenta del uso de todos o algunos de estos componentes de acuerdo con las disponibilidades de inversión o de “ayuda”; pero, generalmente, distantes de las realidades concretas, de su ubicación geográfica, de la disponibilidad de instalaciones y servicios, así como del *capital cultural*, las necesidades, requerimientos, capacidades y competencias de los educandos para asegurar posibilidades de información, de estudio y, si fuera posible, de aprendizajes efectivos.

B. Los modelos e-learning y blendedlearning

El *e-learning*, literalmente “aprendizaje electrónico”, o aprendizaje virtual, es simplemente la transmisión de la “enseñanza” utilizando como medio el ordenador. Es un concepto más amplio que el “aprendizaje online” que surgió en los 90’ con el desarrollo de la *World Wide Web* y que dio lugar a la aparición de términos relacionados como “formación basada en las TIC” y “aprendizaje mejorado con tecnología” (Aquí y en adelante, comillas del tesista).

En las primeras fases de la expansión del *eLearning* solía decirse que éste permitía al estudiante “aprender” en cualquier momento y desde cualquier lugar. Pero lo cierto es que, si bien el *eLearning* liberaba a alumnos y profesores de la necesidad de coincidir en tiempo y lugar cambiaba esas ataduras por otras: la necesidad de disponer de un ordenador, una conexión a la red y, además, que todo ello funcionase bien. (Ramón,2007)

El *eLearning* ha estado centrado casi en exclusiva en reproducir la actividad formativa llevada a cabo en las aulas: profesor, estudiantes, materiales

educativos, plazos, objetivos, evaluaciones y herramientas de comunicación entre los actores de estas actividades formativas. El *eLearning* había sustituido unas restricciones (lugar y tiempo) por otras (limitaciones tecnológicas de equipos y redes de comunicación). El *eLearning* no llegaba a estar presente en esa otra multitud de actividades que constituyen en la vida real, un componente fundamental en la formación de las personas. Por lo que el *eLearning* siguió buscando mayores grados de libertad, que le permitieran acompañar al individuo en cada vez más actividades de su “aprendizaje” (Ibidem).

El *mLearning* o *eLearning* en el móvil

Y en ese proceso de romper ataduras, un paso relevante ha sido la aparición del llamado *mobile learning* (*mLearning*).

Concebido como un acceso a servicios formativos desde dispositivos móviles, el *mLearning* ha supuesto un salto importante en el avance hacia la ubicuidad de la formación. Sin embargo, se vio igualmente limitado, sobre todo al principio, por las características de los terminales (pantalla pequeña, escasez de memoria, teclado restringido), aunque fue ganando importancia y uso, y superando esas limitaciones: terminales con mayor capacidad tecnológica, y aumento de la velocidad de conexión, junto al abaratamiento de la misma. Este crecimiento también se ha apoyado en la expansión del uso de dispositivos tipo PDA como ordenador de bolsillo, como agenda, como navegador GPS, como herramienta de trabajo para profesionales que desempeñan su labor fuera de una oficina: técnicos de mantenimiento, cobradores, lectores de contadores, conductores, comerciales (Op cit, 2).

El *uLearning* o *ubiquitous learning*

El *mLearning* fue el origen del *uLearning*, o formación ubicua: el conjunto de actividades formativas, apoyadas en la tecnología, y que están realmente accesibles en cualquier lugar, incluso en los lugares que en realidad no existen.

Hay quienes tratan de definir el *uLearning* como la suma “*eLearning* + *mLearning*”, pero esa parece una visión un tanto restrictiva de lo que es hoy, y de lo que está llegando a ser, el “aprendizaje” apoyado en la tecnología. *uLearning* es en realidad, la versión tecnológica del aprendizaje que permite adquirir en cualquier momento esas “píldoras de conocimiento” que, se van incorporando a la actividad cotidiana.

El *uLearning* no se limita a formación recibida a través del ordenador, o de un dispositivo móvil (teléfono, PDA). Al igual que en la vida real es posible aprender mediante la recepción de información, y asimilación de la misma, el *uLearning* debe incorporar cualquier medio, (tecnológico en este caso) que permita recibir información y facilite que se pueda asimilarla e incorporarla al saber personal. Por tanto, se debe incluir dentro de este concepto la televisión, un elemento tan habitual en la vida cotidiana y que, para bien o para mal, constituye un impresionante vehículo de información. El actual estado del arte de los servicios de televisión (TDT, la televisión IP, la alta definición, el 3D) son el caldo de cultivo perfecto para incorporar al *uLearning* un medio que, hasta

ahora, ha explotado muy poco sus capacidades formativas. Aquí tampoco hay nada nuevo bajo el sol: la “Televisión Escolar” de principios de los 70, o los cursos de inglés y las clases y conferencias de las universidades a distancia emitidas también por la televisión pública, son claros ejemplos de formación a través de la televisión, pero las posibilidades actuales, sobre todo gracias a los servicios interactivos en televisión, otorgan a este medio la flexibilidad que la formación podía requerir para ser efectiva (Op cit, p 3).

La Web 2.0

Otro paso en incorporar variantes al *uLearning* es la llamada *Web 2.0* o Web generada por los propios usuarios. En la Web “tradicional” los contenidos están generados por unos pocos (si se pueden considerar pocos a los creadores y “mantenedores” de los millones de sitios web existentes), mientras que el grueso de los usuarios son consumidores de esa información. Sin embargo, la aparición de herramientas y servicios de participación, como los blogs, las wikis, las redes sociales, han creado “otra Web” en la que los autores son en realidad los usuarios, que publican sus conocimientos, sus ideas, sus creaciones y los ponen al servicio de la comunidad de la red. Este es un fenómeno nuevo para el que no es fácil encontrar un símil en el mundo “real”.

La novedad no es que las personas puedan “crear” escritos, imágenes, películas, sino que los pueden publicar y hacer llegar a una audiencia impresionante prácticamente sin coste). Y este fenómeno nuevo tiene tal potencial formativo que merece formar parte del nuevo mundo del *uLearning*. Una vez más, la idea no es completamente original: se trata de personas que ponen sus creaciones o conocimientos a disposición de otros, lo cual siempre ha sido una vía de “aprendizaje”. Lo que es nuevo es la facilidad para que esas creaciones o conocimientos puedan llegar realmente a los colectivos que desean, o necesitan, asimilarlos (Op cit, 5).

El Second life

Otro paso en el “aprendizaje” basado en la tecnología lo constituye el mundo que no es real, sino virtual: en Second Life, el mundo virtual donde hoy ya “habitan” más de 5 millones de residentes, la formación es una de tantas actividades que pueden llevar a cabo los habitantes de ese mundo. Ahí pueden encontrarse ya cientos de centros de formación.

En las aulas en Second Life se retransmiten simultáneamente una conferencia del “mundo real”, y el evento virtual se utiliza como material formativo en un aula del mundo real.

Todo lo visto se agrupa bajo el término *uLearning*: la presencia de la tecnología en todos los momentos y en todas las situaciones en los que una persona puede agregar un nuevo “conocimiento” a su saber personal.

La evolución de la tecnología ha permitido ir rompiendo las ataduras que la propia tecnología imponía a la formación, y vemos que ya está presente en muchas de esas situaciones del “aprendizaje” cotidiano. La posibilidad de

aprender de una persona cuando trabaja con su ordenador, cuando tiene a mano un dispositivo móvil más o menos sofisticado, cuando se sienta frente al televisor, cuando está compartiendo la web participativa o cuando está viviendo su vida virtual, constituye lo que hoy por hoy puede ser el objetivo del *uLearning*. Se puede decir que se ha aproximado a la formación “natural” de las personas porque ha ido rompiendo las cadenas que impedían acercarse a ese objetivo. Pero esta libertad aún no es total. Y paradójicamente, las cadenas que quedan por cortar son consecuencia de otro grado de libertad creciente: los usuarios, potenciales alumnos en *uLearning*, pueden escoger entre una creciente, diversa y económicamente más accesible oferta de los servicios y dispositivos que le permiten “formarse”, mientras que esa variedad y la inmadurez o incluso falta de estándares que trate de unificarlos dificultan y encarecen la creación de servicios y contenidos formativos y de las herramientas que permitan gestionar toda su variedad formativa.

En cualquier caso, estos son problemas similares a los que anteriormente se han enfrentado numerosos avances tecnológicos. Y, al igual que en esos casos, es sólo cuestión de tiempo que el *uLearning* supere estas últimas barreras y llegue a ser el acompañante tecnológico natural en la multitud de actividades formativas que llevan a cabo las personas a lo largo de toda su vida (Op cit, 6).

No cabe duda que así será, mientras en los países empobrecidos la barrera digital se ensancha conforme las carencias de *capital cultural* se complejizan y la confusión entre información y aprendizaje, información y conocimiento, información y formación, se soslaya entre los entendidos preocupados más por hacer de las variantes del u-learning, un mercado más efectivo para la ideologización alienante.

El modelo semipresencial o blendedlearning

Combina la “enseñanza” presencial con la tecnología no presencial utilizando softwares, recursos en web, trabajo colaborativo, aprendizaje a ritmo individual y salas presenciales cara a cara. Se dice que la metodología utilizada por este modelo se enmarca en la “teoría constructivista”, aunque también se podrían identificar elementos de conductivistas, cognitivistas, transmisión-recepción, descubrimiento guiado y otras (Contreras, Alpiste y Eguía, 2006)⁸.

Aun cuando el “modelo” ha sido entendido como el modelo “combinado” o “mezcla”, no es posible entender que reúna a la vez teorías del aprendizaje con sustentos epistemológicos tan diferentes como el positivismo y la fenomenología, y confunda teorías con procedimientos.

Al margen de esta observación, se trata del “modelo” que frente al fracaso del llamado “virtual” o e-learning (sobre todo en los países empobrecidos), es el más socorrido por universidades y centros de formación de diferente tipo. Sin embargo, no existe realidad o información empírica que acredite el éxito que por lo general se le atribuye en la literatura especializada. Las constataciones

⁸ En esta tesis se precisa la sola existencia de dos grandes teorías del aprendizaje: la conductista y la cognitiva o cognitivista. El constructivismo, sería una corriente de la teoría cognitiva.

hechas en Perú, Venezuela, Nicaragua y la propia España, advierte que se trata de un “modelo” cuya “oferta-representación” significa una extensión mayor respecto de otros modelos, pero cuya “oferta material” abre espacios muy grandes a la desilusión, el descontento y la desconfianza, sobre todo cuando los estudiantes se ven enfrentados a paquetes de materiales entregados “colgados” que no reúnen las condiciones mínimas de facilidad de acceso, temáticas asequibles y adecuadamente demarcadas, autoinstrucción, motivación para el estudio, comunicación de doble vía a distancia, previsión de metas alcanzables, metodología apropiada, inclusión de mensajes e instrucciones comprensibles y fácilmente recordables, orientaciones para que el estudiante planifique y organice situaciones para el estudio, uso de lenguaje coloquial, moderada densidad de información, sugerencias explícitas sobre qué hacer frente a dificultades que se pudieran presentar. Con todas estas deficiencias agregadas al *capital cultural* disponible de los usuarios, el “modelo” se reduce a su ingrediente complementario: las clases presenciales. Estas, se reducen a su vez, a la clase expositivo-reproductora, sobre temas o asuntos que poco o nada tienen que ver con el material entregado o “colgado”, pero que son de “amplio dominio” del expositor o, simplemente, a la entrega de resúmenes hechos por los estudiantes para su posterior calificación.

2.2.6 Currículo, planes de estudio y educación a distancia

Desde que Tyler, sugiriera el currículo por objetivos para hacer de la escuela una institución funcional al desarrollo industrial capitalista de los Estados Unidos en el siglo pasado, poco ha cambiado en la mentalidad de quienes en América latina heredaron esa tradición para hacerla práctica cotidiana en el ejercicio de la docencia. Divorciada de nuestra realidad y sociedad, pero de la mano con el pragmatismo de cuño positivista y conductual, la educación en el Perú ha ido y venido de la escuela tradicional a la nueva, a la tecnología educativa de la instrucción programada, las taxonomías, las competencias, llegando a la *educación a distancia*, más o menos artefactual.

La educación en el Perú no ha sido, en ningún momento, infiel a las asignaturas, los objetivos, los exámenes y los tests. La eficiencia, que enseñaron a medir los epígonos de la “pedagogía industrial” (Díaz Barriga, 2008), ha sido y es la misión de la escuela, con la diferencia que hoy hay que hacerlo en nombre de la “calidad” y la “equidad”. Para eso son los estándares y los índices. No hay que preocuparse en pensar qué son, sólo hay que aplicarlos. Así, se asegura que esa pedagogía, ahora en su versión post-industrial y su instrumento, los “planes de estudio”, que no se corresponden para nada con la realidad y la sociedad, sigan *reproduciendo* el sistema.

Desde una perspectiva histórica, los “planes de estudio” advierten una tradición que privilegia la enseñanza por asignaturas, la evaluación centrada en los exámenes que miden cuanto bien pueden los estudiantes repetir lo que memorizaron sin poder encontrarle sentido y significado a lo que leyeron, o escucharon de sus maestros.

Dentro de la *educación a distancia*, la discusión se centra entre quienes sostienen que el currículo de la educación a distancia no tiene por qué ser

diferente del de la modalidad presencial, y los que imaginan lo contrario. Los primeros, entienden que es el mismo currículo presencial pero con las modificaciones que lo hagan susceptible de encuadrarse en plataformas e-learning (tal es el caso de las universidades que utilizan plataformas como Moodle, por ejemplo). Del otro lado están quienes plantean que la modalidad a distancia exige un diseño curricular propio considerando que los aspectos referidos a la audiencia, los objetivos y las metas instruccionales, la adecuación curricular, la organización de los contenidos, la selección y edición de materiales y métodos, obedece a criterios totalmente diferentes de los que se tienen en cuenta para un diseño curricular presencial.

Independientemente de los supuestos de cada posición, lo evidente es que ninguna aborda de qué manera la *educación a distancia* supera las limitaciones que le son inherentes al currículo de tradición tyleriana que regula y controla los sistemas educativos en los diferentes niveles de la educación escolar. Tampoco dan cuenta de cuál es el sustento epistemológico de la educación distancia (si lo tuviera) y de su posibilidad pedagógica para la construcción de aprendizajes más allá de la búsqueda, selección y acceso a información acumulada, su copia y repetición (al menos para estudiantes con incipiente *capital cultural*).

Como se verá mas adelante, la experiencia de *educación a distancia* en el nivel secundario en áreas rurales, de la que se da cuenta, se planteó como uno de sus supuestos, la “adecuación” curricular. La realidad probó que lo más efectivo era acudir al diseño curricular nacional (DCN) y elaborar en base a sus previsiones secuencias de aprendizaje para su aplicación.

La literatura especializada proveniente de la Cátedra UNESCO, o de las conferencias mundiales y las cumbres, no tienen una respuesta al respecto. El énfasis está puesto en los materiales y la intermediación mediática.

2.2.7 Evaluación y educación a distancia

Se dice que un propósito central de la evaluación en la *educación a distancia* es determinar si los métodos y materiales instruccionales están cumpliendo con los objetivos y metas establecidos. Se recomienda, en este sentido, la implementación de pre-test y de no ser posible, una evaluación de proceso. Igualmente, establecer una estrategia evaluativa en la que se prevea cómo y cuándo evaluar la efectividad de la instrucción. Las evaluaciones sumativas, se dice, deberían realizarse una vez que la instrucción haya sido concluida y éstas deberían permitir revisar el curso y reformularlo si fuera necesario. Como parte de la evaluación sumativa debería preverse sesiones donde los estudiantes tengan la posibilidad de plantear ideas sobre cómo mejorar el curso. Se recomiendan evaluaciones donde se combinen estrategias cuantitativas y cualitativas, en las que los estudiantes respondan cuestionarios con preguntas cerradas susceptibles de analizar cuantitativamente y al mismo tiempo participen en grupos focales en los que tengan la posibilidad de analizar en profundidad aspectos centrales del desarrollo del curso (Vargas, 2009).

Entre los aspectos que deben evaluarse, agrega Vargas (Op, cit, 12), están los siguientes:

- Uso de tecnología (familiaridad, problemas, aspectos positivos, actitudes hacia la tecnología)
- Formato de las clases (efectividad de las lecturas, discusiones, preguntas y respuestas, calidad de las preguntas o problemas que se plantean en el desarrollo del curso, tipo de estímulo dado a los estudiantes para que se expresen a través de algún medio que dispone el curso)
- Atmósfera del curso (orientación al aprendizaje)
- Cantidad y calidad de la interacción con otros estudiantes y el instructor
- Contenido del curso (relevancia, cuerpo adecuado de conocimientos, organización)
- Tareas (utilidad, grado de dificultad y tiempo requerido, reacciones de los alumnos)
- Tests (frecuencia, relevancia, suficiencia, dificultad, reacciones de los alumnos)
- Servicios de apoyo al estudiante (tutores, tecnología de apoyo, servicios de biblioteca)
- Logros alcanzados por el estudiante
- Actitudes del estudiante
- Participación en el curso
- Rol del instructor o tutor (su contribución como líder del curso, en las discusiones, su grado de organicidad, su preparación, entusiasmo, grado de facilidad para contactarse con el instructor o tutor, apertura a los puntos de vista del estudiante).

Confrontados estos supuestos con la realidad de lo que fue la experiencia del “Plan” y lo que es la educación a distancia en su modalidad semi-presencial en el nivel superior, y aceptando que se trata de “aspectos” generales a tenerse en cuenta para efectos evaluativos, cabe la certeza de que tanto la experiencia del “Plan” como las experiencias observadas en el nivel superior, no satisfacen ninguna de las exigencias implícitas en cada uno de estos “aspectos”.

2.2.8 Educación a distancia y “objetos de aprendizaje”

En el sentido más amplio, los objetos de aprendizaje OA son recursos o materiales creados para apoyar una enseñanza específica en un contexto de *educación a distancia* y tienen el potencial de reutilizarse y readaptarse. Un OA puede ser un libro, una separata, una lectura, un video, una hoja de ejercicios, un glosario; pero puede ser igualmente, cualquier recurso o material digital tal como CD, podcasts (emisiones multimedia), historias digitales y viñetas, páginas web, blogs y wikis (sitios web para editar). Un recurso digital puede ser reusado para ayudar en el aprendizaje, la educación o el entrenamiento.

Los “objetos de aprendizaje” son unidades discretas e independientes de material instructivo reunidos alrededor de unos objetivos de aprendizaje específicos. Se usan para construir material educativo mayor como lecciones, módulos o cursos completos que reúnan los requisitos de un currículo en específico. Los objetos de aprendizaje varían en tamaño, amplitud, contenido y aplicación. Se diseñan para ser autónomos, apoyar el potencial de reutilización

y estar accesibles para suplir las necesidades de los alumnos, justo a tiempo (Ramos, 2009).

Cabe aquí, rescatar la noción de “objeto de aprendizaje” como “recurso digital” aplicable a todo lo que puede ser usado y reusado para “ayudar” en el aprendizaje, la educación o el entrenamiento. En realidad, cuando se habla de las TIC o de los “objetos de aprendizaje” que se basan en su utilización, atribuyéndoles capacidad de producir aprendizajes, o de ser los sustitutos del docente, más eficaces y eficientes, lo que se está proponiendo es una despropósito epistemológico, habida cuenta los “objetos de aprendizaje” y menos aún lo artefactos que concretizan la denominación TIC, no son sino recursos que pueden hacer de las experiencias de enseñanza (a cargo del docente) y de aprendizaje (a cargo de los estudiantes), un continuum orientado al logro de mejores resultados.

2.2.9 Sobre la “teoría de la reproducción”

Tres serían las grandes vertientes que abordan desde Marx⁹, el pensamiento referido a la “teoría de la *reproducción*”: la francesa representada por el estructuralismo de Althusser, la escuela capitalista de Baudelot y Establet, y el culturalismo de Bourdieu y Passeron; la norteamericana de Samuel Bowles y Herbert Gintis; y la inglesa representada por Basil Bernstein. Todos contemporáneos y cuya producción investigativa se ubica entre los años 60 del siglo pasado y la actualidad. Identificadas como estructuralistas en su conjunto, fueron prontamente confrontadas con las propuestas de las “escuelas eficaces” o “efectivas” que surgieron como efecto del Informe Coleman sobre la educación en los Estados Unidos, y con las “teorías de la resistencia” de la llamada “pedagogía crítica” norteamericana representada por Henry Giroux, Peter Mc Laren y Michael Apple.

Dentro de la *teoría de la reproducción* se asume que el sistema educativo forma parte del sistema social capitalista sometido a sus exigencias y reglas de juego. La función que realiza el sistema educativo en el proceso de producción de la reproducción social consiste en retransmitir e interiorizar de forma eficaz y operativa, en las nuevas generaciones, el conjunto de conocimientos y valores que constituyen la “cultura” de ese sistema, asegurando su integración socialmente para reproducir, reponer y/o mejorar el orden establecido (Sánchez 1998).

A) Louis Althusser (1975) precisa que la *reproducción* de la fuerza de trabajo en el régimen capitalista, no ocurre en la producción misma, sino por medio del sistema educativo y los “aparatos ideológicos” del Estado¹⁰. El

⁹ Marx habría dicho que “la producción capitalista produce no sólo mercancías y plusvalor sino, al mismo tiempo, produce y reproduce las relaciones capitalistas de producción...a todo proceso social de producción lo acompañan un proceso de reproducción” (Marx, *El Capital*, I, Progress Publishers, Moscú, 1969, pp. 531-32, citado por Giroux, 1985).

¹⁰ Los “Aparatos ideológicos” del Estado son todas las instituciones y sistemas que utiliza el Estado (religioso, familiar, jurídico, político, sindical, educativo, informativo, cultural) para operar hegemónica y masivamente sobre las clases sociales mediante la ideología. Más allá de su diferencia formal con el “Aparato represivo de Estado” (la ideología y la represión), los dos hacen uso de la violencia, simbólica y física.

aparato ideológico dominante es el que se corresponde con el sistema educativo. Éste es el encargado de proveer la ideología adecuada a la función que debe desempeñar cada quien en la sociedad de clases. Será mediante la enseñanza y el aprendizaje como se *reproducirán* las relaciones de producción de una formación social capitalista determinada. Para producir este resultado vital para la continuidad del régimen de explotación capitalista, el sistema educativo se proveerá del instrumental tecnológico y del capital humano que faciliten las actividades y experiencias necesarias. Institucionalmente, la escuela (en su acepción más extensa) ha desplazado a la iglesia en su función de aparato ideológico. El par iglesia-familia ha quedado sustituido por el de escuela-familia (Op cit, p 137).

B) Christian Baudelot y Roger Establet (1976), siguiendo la línea de razonamiento anterior asumen que la *reproducción* se entronca con la institucionalidad de la escuela. La escuela, dicen, se presenta como un lugar privilegiado en el que las diferencias de clase desaparecen, un espacio en el que se unifica lo que la política divide. Sin embargo, la base real sobre la que funciona la escuela es la división de la sociedad en dos clases antagónicas y la dominación de la burguesía sobre el proletariado. Esto se traduce en la existencia de redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí, siendo la escuela primaria “para todos” y las otras “escuelas” (secundaria, universitaria), un lugar exclusivo para la minoría.

Precisan, que la reproducción de las relaciones sociales de producción se efectúa fundamentalmente en la producción misma. El aparato escolar contribuye a reproducir las relaciones sociales de producción asegurando la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa (Op cit, 254).

C) Bourdieu y Passeron (1977), sostienen que en el orden capitalista todo está dispuesto para el triunfo escolar de aquellos que por nacimiento poseen un gran *capital cultural*. Su teoría de la *reproducción* se sustenta en el axioma básico que desarrollan sobre la violencia simbólica: “todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas” (Op cit, p 44).

Bourdieu y Passeron deducen de ese axioma una relación entre acción pedagógica (AP), autoridad pedagógica (AuP), trabajo pedagógico (TP) y sistema educativo (SE), y lo confrontan con los conceptos de “arbitrariedad cultural dominante”, “violencia simbólica”, “capital cultural” y “habitus”.

La AP dicen, designa lo que es digno de ser transmitido por el simple hecho de ser lo legítimamente establecido por la “arbitrariedad cultural dominante”, y de esta transmisión se encarga la autoridad pedagógica (AuP) que ejerce, sobre los grupos o clases un derecho de violencia simbólica por delegación.

La AP en una formación social determinada está en función de la “arbitrariedad cultural dominante” y su éxito depende del “capital cultural”, o bienes culturales que se transmiten en la familia, cuyo valor está en función de la distancia entre la arbitrariedad cultural impuesta y la arbitrariedad cultural por la acción pedagógica familiar.

El TP es el trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir un *habitus* o formación duradera, como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse y de perpetuar, en las prácticas, los principios de la arbitrariedad interiorizada (Op cit, p 72).

El otro concepto del que se valen Bourdieu y Passeron para explicitar su teoría sobre la violencia simbólica es el de “sistema de enseñanza institucionalizado (SE)”. Ellos dicen que «todo SE debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir una arbitrariedad cultural de la que no es el productor y cuya reproducción contribuye al mantenimiento de las relaciones entre los grupos o las clases” (Op cit, p 95).

El SE garantiza un cuerpo de agentes encargados de asegurar la inculcación a través de una formación homogénea y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes con los cuales codifica, homogeneiza y sistematiza el mensaje escolar, rutinizándolo. Asegura igualmente, la producción y reproducción de las condiciones institucionales del desconocimiento de la violencia simbólica que ejerce.

D) Samuel Bowles y Herbert Gintis (1985), sostienen que la desigualdad educativa en el capitalismo no radica en deficiencias de tipo individual, tal como teoriza la visión liberal meritocrática de la educación, sino en la estructura de la producción y en las relaciones de propiedad.

Estas relaciones comprenden los patrones de dominación y subordinación del proceso de producción, la distribución de la propiedad de los recursos productivos y los grados de distancia social y solidaridad entre los distintos segmentos que componen la población trabajadora. El aseguramiento de la estabilidad de estas relaciones se consigue por la ley y por el poder coercitivo; pero es clave afectar e influir la conciencia de los trabajadores y de los hijos de éstos para perpetuar, validar y asegurar el buen funcionamiento de las instituciones económicas. “La reproducción de las relaciones sociales de la producción depende de la reproducción de la conciencia” (Op cit, p 146).

Según Bowles y Gintis, las instituciones educativas contribuyen de cuatro maneras a la consecución de los objetivos de la clase dominante en la política educativa:

- inducen las capacidades cognoscitivas y técnicas requeridas para un rendimiento laboral adecuado;
- legitiman la desigualdad económica;
- recompensan y etiquetan las características personales que son relevantes para la movilidad social y,

- refuerzan la conciencia estratificada en la que se funda la fragmentación de las clases económicamente subordinadas.

Respecto de los cambios educativos, Bowles y Gintis, sostienen que son respuestas ligadas al proceso de acumulación del capital. De esta forma, lo que caracterizaría al progresismo en la educación no sería sino la racionalización del proceso de la reproducción de las clases sociales en la vida industrial moderna; y, la difusión de la educación masiva, es el resultado del conflicto de clases. Los cambios educativos han desempeñado históricamente el papel de sustituto de la reforma económica y no de complemento de la misma, razón por la cual la posibilidad de reformas revolucionarias en el ámbito de la educación surgirá de la contradicción tanto dentro del sistema escolar cuanto de la sociedad en general (Op cit, p 176).

E) Basil Bernstein, realizó investigaciones que le permitieron comprender la relación entre el sistema educativo y la estructura de clases sociales. La escuela para él, desempeña un papel en la reproducción de las desigualdades de clase social, género, raza, región y religión. A través de la observación sistemática estableció una relación entre lenguaje y clases sociales, planteando su teoría de los códigos lingüísticos. Sostiene que los estudiantes de clase alta y media, poseedores de códigos elaborados, superan a los estudiantes provenientes de la clase trabajadora, que fracasan en sus estudios en un proceso de selección arbitrario y naturalizado.

Como puede advertirse las “teorías de la reproducción” plantean la cuestión general del papel de la educación en la sociedad y, desde las corrientes que han sido revisadas, ese papel no sería sino conservador y reproductivo de las estructuras de clase y la desigualdad.

En la sociedad peruana de hoy, para el tratamiento de la educación en general y de la oferta y demanda de *educación a distancia*, las “teoría de la reproducción” aquí reseñadas ofrecen aportes importantes dada la complejidad que asume el desarrollo capitalista entre nosotros y la simbiosis impuesta por las tecnologías de información y comunicación al funcionamiento del sistema educativo, haciéndolo concurrente con el proceso de desarrollo desigual de las fuerzas productivas en la ciudad y el campo. En este proceso, la educación hecha información y comunicación digitalizada, está desplazando a la acción pedagógica y de ese modo la reproducción social va adquiriendo un dinamismo inusual, incluso en las áreas más alejadas de la geografía.

Esto advierte que cuando se habla de *educación a distancia* con soporte tecnológico de avanzada, de lo que se trataría es de una acción de *reproducción social* en tiempo real y sin las deficiencias inherentes a la formación docente, al burocratismo administrativo del sector y, autonomizándose de la influencia del subsistema familiar y del trabajo. De este modo, se estarían modificando los valores, actitudes y comportamientos que son aprendidos e interiorizados en el medio familiar, encaminando a las nuevas generaciones hacia salidas distintas al desarrollo endógeno de sus realidades sociales. Esto es, produciendo la *reproducción* esperada por el capital: someter

las demandas y las necesidades sociales así como las exigencias concretas de los padres y estudiantes a variables de mercado que no controlan.

En esta tesis, la *teoría de la reproducción* constituye uno de los soportes conceptuales clave para el estudio interpretativo de la oferta y demanda de *educación a distancia*, impuesta por el BM.

Siguiendo el axioma de Bourdieu y Passeron esta institución financiera, en tanto “arbitrariedad cultural dominante”, designa lo que es digno de ser transmitido, encargándose de esta transmisión, la Autoridad pedagógica (AuP) representada por el ministerio de educación, que ejerce, sobre los grupos o clases sociales del área rural, un derecho de violencia simbólica por delegación, y que se *reproduce* en función del “capital cultural” y el “habitus” de los actores sociales implicados.

2.2.10 Sobre “capital cultural”

En esta tesis, el concepto de *capital cultural* ha sido operacionalizado para dar cuenta de las diferencias que presentan los estudiantes de países empobrecidos respecto de:

Su origen de clase y pertenencia familiar, que se identifica como *capital cultural incorporado*

Los aprendizajes en la estructura cognitiva, afectiva y actitudinal, producto de la escuela desde el nivel inicial hasta el instituto superior o la universidad (y a lo largo de la vida) y que se constituyen en los bienes culturales de que dispone cada quien y con los que interactúa en diferentes situaciones o le es facilitado innovar, modificar, crear, es lo que se identifica como *capital cultural objetivado*.

Las imágenes representación de la institucionalidad existente en el entorno inmediato y mediato existente en la estructura cognitiva, afectiva y actitudinal de cada quien y que tiene la posibilidad de percibir y valorar, criticar, contribuir a modificar, recrear o innovar, es lo que se identifica como *capital cultural institucionalizado*.

Extracción de clase u origen social, aprendizajes formales e imágenes representación de la institucionalidad existente (física, humana y social) es lo que aquí se asume como *capital cultural*. Dicho de otra manera, el *capital cultural* de cada quien está determinado por la familia, la escuela, la sociedad.

Al parecer, nada nuevo, aunque sí, una ruptura con los supuestos inherentes a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, la ampliación de la cobertura, la igualdad de oportunidades, las escuelas eficaces, el incremento de los presupuestos, la creación de infraestructura, la capacitación docente, los materiales, la tecnología, el “capital humano”.

Respecto del *capital cultural incorporado* que tiene que ver con lo que Brunner llama “*efecto cuna*” (2010) y que alude a la extracción social y pertenencia

familiar, las siguientes son algunas de las variables tenidas en cuenta para efecto de la contrastación exigida por la investigación empírica que sustenta esta tesis. También se señalan algunas variables de las operacionalizadas para los otros dos tipos de *capital cultural*.

Capital cultural incorporado

Condiciones económicas familiares

- Ingreso per cápita de los padres;
- Ingreso familiar
- Ocupación de los padres

Escolaridad de los padres

- Nivel y grado educativo
- Analfabetismo (absoluto, funcional)
- Monolingüismo
- Bilingüismo

Estructura familiar

- Nuclear, monoparental (papá, mamá), extensa

Situación familiar

- Hábitat
- Capital social de la familia: amistades y naturaleza de las relaciones, pertenencia a instituciones y organizaciones del barrio, de la comunidad
- Edades de los adultos presentes en el hogar,
- Presencia de hermanos

Clima familiar

- Frecuencia e intensidad de interacciones positivas del infante durante su desarrollo
- Ocasiones y frecuencia de interacción familiar (conversación con los padres), asuntos que se tratan: familiares, sociales, deportivos, culturales, educativos, políticos
- Situaciones de violencia (castigo)
- Actitudes, valores, religiosidad

Salud familiar

- Estado de salud de los padres
- Condiciones de salud del hogar
- Salud de la madre durante el o los períodos de período de gestación
- Distancia intergenésica de los hijos
- Lactancia materna

Entorno familiar

- Localización del hogar: urbana, rural, urbano marginal
- Características del entorno: situaciones de violencia, inseguridad, drogadicción prostitución, narcotráfico

Condiciones materiales del hogar

- Infraestructura, tipo de construcción, calidad de la vivienda, grado de hacinamiento, habitaciones, instalaciones

Condiciones para el estudio:

- Ambiente propio, escritorio, luz natural y eléctrica, ventilación, independencia, instalaciones

Bienes culturales

- Bienes culturales para el estudio: libros, diccionarios, mapas, maquetas, imágenes, computadora, conexión a Internet, radio, grabadora, televisor, conexión a cable
- Bienes culturales familiares: mobiliario, enseres, equipos, biblioteca
- Lecturas habituales de los padres
- Programas de radio y televisión habituales de los padres, la familia

Socialización familiar

- Interacción con el trabajo (tipo de tareas, edad en que las asumió, responsabilidades, órdenes, castigo)
- Interacciones tempranas con los padres, con los pares según género y calidad de las mismas¹¹
- Acompañamiento de los padres a los hijos en sus problemas cotidianos
- Ayuda de los padres en el desarrollo de tareas escolares: disposición, atención, conocimientos, tiempo dedicado

Lenguaje

- Adquisición y desarrollo del lenguaje: edad, condicionamientos personales, familiares, sociales
- Existencia de brechas cognitivas y socioemocionales¹² en la adquisición del lenguaje.

Capital cultural objetivado

Socialización temprana fuera del hogar

- Tipo de institución Wawasi, Pronoei (local, ambientes, mobiliario, aseo, organización, autoridad)
- Experiencias, recuerdos

¹¹ Algunos entendidos atribuyen el inicio de la socialización a los contactos físicos permanentes con la madre (u otro familiar o cuidador/a) desde el nacimiento. Esto incluiría dormir con los padres hasta los dos años, lactancia materna a demanda, acompañamiento al gateo, atención al llanto sin emitir juicios ni invalidarlas, potenciar sus expectativas cooperativas, alentar un fuerte instinto de autoconservación. Esto no supone que el infante sea el centro de atención permanentemente, pero sí que sienta que es tenido en cuenta y que sus necesidades son atendidas. Todo esto potenciaría su autoestima e independencia. Las observaciones que acompañaron al estudio, advierten que los infantes en el área rural, salvo casos extremos, encuentran en la madre todo cuanto aquí se describe. Pero el *capital cultural* incorporado no es sólo contacto físico permanente, asumido intuitivamente.

¹² El medio ambiente, las características de la familia y el hogar y, en particular, el estatus socio-económico de los padres influyen sobre el desarrollo del instinto del lenguaje, dice Brunner citando a S. Pinker, *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*, New York: Harper Perennial, 1995

Aprendizaje de la lecto-escritura

- Método, libro, útiles básicos

Aprendizaje de la matemática

- Método, libro, útiles básicos

Formación básica (primaria, secundaria)

- Tipo de institución (local, aulas, orientación, ventilación, infraestructura,
- Elección de la escuela (cómo y quién lo hizo)
- Distancia del hogar
- Formas de movilización

Interacción escolar

- Imagen-representación de la escuela
- Asistencia
- Puntualidad
- Normas
- Reglamentos
- Toma de decisiones
- Participación

Clima escolar

- Primeros profesores
- Primeras experiencias cognitivas, procedimentales, actitudinales
- Interacción con profesores
- Castigo
- Interacción con sus pares según género
- Preocupación y asistencia de los padres (papá, mamá) a las actividades escolares de los hijos
- Pertenencia y participación de los padres a las organizaciones escolares
- Castigo

Capital cultural institucionalizado

Imágenes-representación

- Del hogar: padres, hermanos, otros familiares
- De las instituciones locales y sus autoridades: policía, serenazgo, posta médica (profesionales de la salud), juzgado, municipio
- De las instituciones regionales
- De las instituciones nacionales y sus autoridades
- De la escuela: localización, infraestructura, aulas, orientación, ventilación, profesores, áreas, cursos
- De los programas y proyectos en la escuela (Municipios escolares, Defensorías escolares, otros, participación, obligatoriedad)
- De la violencia institucionalizada (narcotráfico, terrorismo, ejército, policía, delincuencia, crímenes, robos)

Al respecto, resulta ilustrativo reparar en las conclusiones del “Informe Coleman” del año 1966 referidos por Báez (1994), sobre todo teniendo cuenta el país de su procedencia, y el hecho que es desde allí desde donde las instituciones financieras y de cooperación imponen a nuestros países los mitos sobre la calidad de la educación, la igualdad de oportunidades, la educación como un derecho humano, así como la necesidad de mayores inversiones para la infraestructura educativa y más recientemente, para la reconstrucción de “colegios emblemáticos”.

Dice Báez (Op cit, p 3), “La Ley de Derechos Civiles de 1964 preveía en EE.UU. la realización de un estudio sobre la desigual oportunidad educativa con la que contaban los niños de diferente raza y *status* socioeconómico (SSE). Su finalidad era justificar la reforma educativa con la que se pensaba afrontar el conflicto y la desigualdad social.

El objetivo del estudio, encargado a James Coleman (EEUU, 1926-1995), era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

La muestra estaba compuesta por más de medio millón de alumnos y por unos 60.000 profesores pertenecientes a 4.000 escuelas de todo el país. Los alumnos contestaron pruebas estandarizadas de rendimiento y aptitud. Los profesores contestaron una encuesta sobre su propio historial y su experiencia educativa. Los datos sobre los recursos incluían un amplio rango de variables, desde los salarios hasta el número de libros disponibles en el centro.

El resultado más sorprendente del Informe Coleman, publicado en 1966, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, una vez controlado el efecto del status socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, la experiencia del profesorado, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento.

Se halló que los alumnos de los mismos centros mostraban mayores diferencias entre sí que los matriculados en colegios distintos. Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que *el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos*. En síntesis, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico” (Cursivas del tesista)¹³.

¹³ La crítica a este enfoque puede resumirse en el cuestionamiento del modelo economicista implícito: no se trata tanto de si la escuela logra lo que debería alcanzar, cuanto de cómo se relacionan sus recursos con sus resultados. En este sentido cabría preguntarse, ¿cuál es la relación pertinente y válida (para no usar el término eficaz) en condiciones de orfandad inicial producto del origen familiar y la clase social de pertenencia, para el caso de los pobres y pobres extremos?.

El propio Brunner (Op cit, p 3) lo corrobora cuando dice que existe un amplio consenso respecto del hecho que la mayor influencia sobre los resultados escolares de los alumnos medidos por pruebas estandarizadas corresponde a las condiciones del hogar (es decir, los antecedentes familiares, o lo que él mismo llama el “*efecto cuna*”). Queda claro, entonces que tras los resultados de logro escolar se encuentra el origen familiar y que la intensidad de este vínculo no disminuye a lo largo de los años de escolarización; más aún, el mayor porcentaje de variación de resultados entre escuelas se explicaría por diferencias en el trasfondo familiar, lo cual indicaría el escaso efecto independiente que tendría la escuela, el currículo, el profesor (y su capacitación), los métodos y los afanes desplegados por nuestros gobiernos en el mejoramiento de la calidad educativa, los sistemas de evaluación y acreditación, la carrera pública magisterial, la capacitación docente, la formación continua.

Brunner se pregunta (Op cit, p 4), si el *efecto cuna* da cuenta de un 50% o más de la diferencia total explicada del rendimiento de los alumnos, según establecen los estudios pertinentes, ¿qué contribución hace el denominado efecto escuela?. Coleman en su estudio reportó que entre 5% y 9% de la varianza total del logro individual de aprendizaje de los alumnos se debía a variables de escuela únicamente, y otros estudios giran en torno a un 10%.

Visto hasta aquí lo que serían las influencias del *capital cultural incorporado* y del *capital cultural objetivado*, quedaría por deslindar la influencia que ejerce el *capital cultural institucionalizado* dentro del cual se desenvuelven las instituciones educativas por donde transcurre la vida estudiantil de un sujeto. Brunner (Ibidem), hace referencia a los resultados de la prueba internacional PISA 2000, que habría puesto en evidencia que las variables institucionales (medidas en esa prueba) pueden llegar a explicar alrededor de un 25% de la varianza en el logro de los estudiantes de diferentes países en los exámenes de comprensión lectora, matemática y ciencia.

Brunner (Ibidem) sostiene que el *efecto cuna* constituye el punto de partida para el entendimiento del *capital cultural* pues sostiene que respecto del desarrollo de nuestra arquitectura cerebral, la evidencia apunta al hecho de una continua interacción entre la base genética y el medio ambiente en que las personas nacen. Son las experiencias tempranas las que determinan si la arquitectura cerebral en desarrollo de un niño proveerá de una fundación fuerte o débil para todo el futuro aprendizaje, comportamiento y salud.

El cerebro, dice, se compone de miles de millones de circuitos neuronales altamente integrados [...] que están “cableados” (*wired*) bajo las influencias interactivas de la genética, el medio ambiente y la experiencia. Los genes determinan qué circuitos se forman pero la experiencia del niño moldea esa formación. Los niños se desarrollan en un medio ambiente de relaciones que comienzan dentro de su familia, se extienden hacia su comunidad y es afectada, más ampliamente, por recursos sociales y económicos (Op cit, p 8).

Esto quiere decir que el período entre el nacimiento y los tres años es un tiempo particularmente intenso de rápido crecimiento cognitivo, lingüístico, social, emocional y motor. Por ejemplo, se inicia un explosivo crecimiento del vocabulario alrededor de los 15-18 meses que continúa hasta los años del preescolar.

Hechas estas precisiones, se advierte la estrecha correspondencia que guardan los factores de clase y origen familiar, la escuela y las imágenes representativas, no sólo en los rendimientos de aprendizajes válidos¹⁴ sino en el desarrollo de capacidades socialmente necesarias. Se infiere igualmente que el factor tecnología de información y comunicación (TIC) que sustenta la *educación a distancia*, impuesta sobre una realidad secular que acusa serias deficiencias en los capitales culturales examinados, no constituye la respuesta a los bajos rendimientos, a la inexistente calidad educativa y a la inequidad social.

La historia de la educación en áreas rurales advierte por un lado, que las escuelas, por “eficaces” que puedan llegar a ser, no sólo no pueden superar las limitaciones de origen de los infantes y adolescentes que pasan por sus aulas, sino que su contribución es nula frente a las desigualdades sociales existentes.

Y esto no equivale a confundir niveles de análisis, asimilando la política social a la acción pedagógica. Lo que hace es establecer el claro deslinde entre la realidad social existente y el mito de que el cambio educativo se alcanza con brindar oportunidades de logros futuros a los estudiantes (haciendo abstracción de su *capital cultural*), con docentes capacitados y bien remunerados, mejores materiales e infraestructuras modernas; y, sobre todo, con entrar en el mundo globalizado y ser parte de los avances que la tecnología pone a nuestro alcance.

Por otro lado, la educación rural pone en evidencia que la gran mayoría de los maestros que se desempeñan en los diferentes niveles educativos, arrastran por su origen de clase y pertenencia familiar, así como por su educación básica y superior, deficiencias de *capital cultural* difícilmente superables que se transmiten a las generaciones de estudiantes al margen de la voluntad y el empeño de muchos. Esta es, además, una constatación de cómo opera el proceso de *reproducción* vehiculizada por la educación y la pedagogía.

2.2.11 UNESCO y la educación a distancia

A. Misiones y funciones de la educación superior

En 1998, con ocasión de dar a conocer la Declaración final de la I Conferencia mundial de educación superior, la UNESCO, estableció como misiones y funciones fundamentales de la educación superior:

¹⁴ Aquéllos que van más allá de mediciones estandarizadas en las que, incluso estudiantes procedentes de clases empobrecidas, demuestran resultados impresionantes por el tipo de reactivos que implican y la habilidad para aleatorizar respuestas, o simplemente por conocer de antemano o durante el proceso mismo de la evaluación, las respuestas correctas, como viene ocurriendo en el actual proceso de concurso para la carrera pública magisterial.

“Formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad (UNESCO, 1998, Art 1a).

“Realizar en todo los países reformas en profundidad para responder a la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante, y establecer políticas de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber” (Ibid, Art 9a)

“Diversificar los modelos de educación superior y las modalidades para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda con miras a la educación a lo largo de toda la vida, que suponga que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente” (Ibid, Art 8a).

“Procurar nuevos tipos de establecimientos de enseñanza postsecundaria, públicos, privados y no lucrativos, que ofrezcan una amplia gama de posibilidades de educación y formación: títulos tradicionales, cursillos, estudios a tiempo parcial, horarios flexibles, cursos en módulos, enseñanza a distancia con ayuda” (Ibid, 8b).

“Reformular los planes de estudio, utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, faciliten el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y propicien la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia” (Ibidem).

B. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación: de la visión a la acción

Para llevar estos planteamientos a la acción, la UNESCO establecía que eran necesarios “nuevos métodos pedagógicos, nuevos materiales didácticos, nuevos métodos de examen y, fundamentalmente, aceptar que eran las nuevas tecnologías de la información el instrumento idóneo debido a los rápidos progresos que adquirían en la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos y a que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y amplían el acceso a la educación superior” (Ibid, p, 2; Art, 9c).

En el capítulo “De la visión a la acción”, establecía que los establecimientos de educación superior deberían dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través de:

a) la constitución de redes, las transferencias tecnológicas, la formación de recursos humanos, la elaboración de material didáctico, el intercambio de experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, y el acceso de todos al saber;

b) la creación de nuevos entornos pedagógicos desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, que favorecieran el progreso social y económico, la democratización y otras prioridades sociales importantes; y, sobre todo, aseguraran el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, a través de redes regionales continentales o globales, en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales;

c) la facilitación a la cooperación internacional, el acceso a las infraestructuras en este campo y el fortalecimiento y difusión de las TIC en toda la sociedad (Ibid, Art, 12)

Con relación a la gestión y financiamiento de la educación superior establecía con meridiana claridad que era "indispensable fomentar la cooperación Norte-Sur con miras a lograr una financiación apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo" (Ibid, Art 13).

En el Artículo 15a, sostenía la necesidad de auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo para que la educación y la formación en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución..."

C. Las acciones prioritarias y los derechos reservados para la UNESCO

En el plano de las acciones prioritarias, la UNESCO establecía, entre otras, la necesidad de:

"Reforzar la investigación sobre la educación superior por medio de mecanismos como el Foro UNESCO/UNU sobre la enseñanza superior y las Cátedras UNESCO de educación superior" (Ibid, 6i);

"Generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberán procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos" (Ibid, 8).

En el acápite 9d, establecía que las instituciones de educación superior deben abrir el acceso a los educandos adultos creando oportunidades para el aprendizaje flexibles, abiertas y creativas.

En el capítulo III, sobre “acciones que deberán emprenderse en el plano internacional, en particular por iniciativa de la UNESCO”, esta organización se reservaba el derecho de promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y de compartirlo, conjuntamente con las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales que actúan en el campo de la educación superior y los Estados mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral y la comunidad universitaria (Ibid, 11).

La UNESCO se reservaba igualmente el derecho de garantizar los acuerdos de cooperación internacional entre los establecimientos de educación superior de los países industrializados con establecimientos homólogos de países en desarrollo, y en la adopción de iniciativas para promover el desarrollo de la educación superior en todo el mundo, fijando objetivos concretos que puedan plasmarse en resultados tangibles. Una de las modalidades consistiría en ejecutar proyectos en las diferentes regiones, redoblando esfuerzos por crear o consolidar centros de excelencia en los países en desarrollo, especialmente mediante el Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO, fundándose en las redes de instituciones de enseñanza superior nacionales, regionales e internacionales (Ibid, 12).

La UNESCO, garantizaba la participación de voluntarios universitarios (profesores recién jubilados o jóvenes universitarios en principio de carrera) que desearan enseñar e investigar en establecimientos de educación superior de países en desarrollo (Ibid, 13).

Junto con la Universidad de las Naciones Unidas (UNU) y las Comisiones Nacionales, las diversas organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, la UNESCO se constituía en un foro de reflexión sobre los temas de la educación superior con el objeto de:

- i) preparar informes actualizados sobre la situación de los conocimientos relativos a los asuntos de la educación superior en todas las regiones del mundo;
- ii) promover proyectos innovadores de formación e investigación (...) a lo largo de toda la vida;
- iii) poner de relieve la función de la enseñanza superior para la educación cívica, el desarrollo sostenible y la paz, y
- iv) crear una base de datos sobre experiencias e innovaciones satisfactorias, que podrían consultar los establecimientos que tropiezan con problemas a la hora de reformar la educación superior;

d) reforzar la cooperación internacional e intensificar los esfuerzos para crear o fortalecer centros de excelencia en los países en desarrollo para la educación para la paz, la resolución de conflictos, los derechos humanos y la democracia.

D. El proyecto sobre la educación superior virtual y a distancia

En el año 2001, el Instituto internacional para la educación superior en América latina y el Caribe IESALC, inició su Programa Observatorio sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, con el objeto de contribuir a la producción y difusión de informaciones y conocimientos sobre la educación superior, respondiendo a una de las misiones esenciales del Instituto (IESALC-UNESCO, s/f, p 1).

Cinco años antes, en mayo de 1996, en Kingston-Jamaica, cuando aún funcionaba el Centro regional para la educación superior en América latina CRESALC (hoy IESALC), los ministros de educación de América latina y el Caribe, suscribían el “Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”, elaborado por el secretariado de la UNESCO, en 1995. Este documento, en su acápite XX, establecía “la internacionalización de la educación superior respondiendo al carácter universal del aprendizaje y la investigación, los actuales procesos de integración económica y política y la creciente necesidad de entendimiento intercultural” (Resumen ejecutivo, en Yarzabal, 1996, 10; Ramos, 2010).

En 1998, en la I Conferencia mundial de educación superior realizada en la sede de la UNESCO en París, siguiendo los lineamientos del Plan de acción definidos por esta organización en 1996 en La Habana-Cuba, los mandatarios de todos los países del mundo, suscribían el acuerdo que establece “el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación para fines educativos” (UNESCO, 1998).

Para contribuir a desarrollar lo que esto implicaba, resolver su problemática y mejorar la calidad de la educación superior en la región, el IESALC emprendió en el año 2002 un proyecto sobre la educación superior virtual y a distancia en la región, el cual se insertó en su Programa Marco denominado Observatorio Sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe que venía funcionando desde el 2001.

La UNESCO empezó desde entonces, un proceso intenso de promoción y desarrollo de redes y organizaciones de cooperación internacional, en el campo de la informática y la telemática educativas. Entre éstas se cuentan la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), surgida en el año 1989 y que aún se mantiene activa, con sede en la Universidad de Coimbra- Portugal y que reúne alrededor de 350 instituciones miembros, la mayoría universidades. En sus inicios, RIBIE se dedicó exclusivamente a la informática educativa. Con el advenimiento de la WWW como servicio telemático integrador, se ha orientado a la promoción de la educación virtual por las redes telemáticas.

También la UNESCO ha impulsado y controla el funcionamiento de:¹⁵

La Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), que agrupa la mayor parte de las instituciones iberoamericanas dedicadas a la educación a distancia o interesadas en ella.

La Organización Virtual Educa, que es uno de los foros de concertación profesional sobre educación virtual más importante de Iberoamérica con iniciativas tanto del mundo académico como empresarial a través de conferencias anuales en el ámbito iberoamericano sobre la educación virtual. A esta organización pertenece la “Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE)” que se autodefine como una “red de redes” y funciona como el sistema regional de almacenamiento y circulación de contenidos educativos a través de portales educativos creados en los diferentes países. En el Perú, es el portal “Perú Educa”, adscrito a la Dirección general de tecnologías del ministerio de educación. A través de este portal se desarrollan planes y programas de “educación a distancia” para instituciones educativas, docentes y estudiantes. “Perú educa” y sus programas están financiados con préstamos del BID, quien además otorga los préstamos para la compra de productos, servicios, mantenimiento y manipulación mediática a los “aliados estratégicos” de “Perú educa” y del propio ministerio. Entre otros, Microsoft corporation, IBM corporation, Telefónica, Intel, Oracle education, Universidad de Harvard, Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo AECID, Fundación One laptop for child (OLPC) de EEUU, Centro internacional de investigación para el desarrollo (IDRC) de Canadá.

La Organización Universitaria Interamericana (OUI) que a través de su Colegio de las Américas (COLAM) promueve la Red Interamericana de Formación en Educación y Telemática (RIFET)), de menor alcance que otras, pero con contenidos y actividades especializadas.

El Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) creado en 1991 y que agrupa unas 200 instituciones de educación superior.

UNIVERSIA, que es una organización dedicada al desarrollo de la cooperación interuniversitaria en general y de la educación virtual en particular. Dispone de diez portales interconectados en un número igual de países iberoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Portugal, Perú, Puerto Rico y Venezuela. Se diferencia de las anteriores instituciones por ser un portal de portales, que canaliza la cooperación intra e interuniversitaria, con acceso a recursos de información distribuidos entre las 635 universidades miembros de UNIVERSIA y espacios de comunicación entre estudiantes y personal

¹⁵ La magnitud de cualquier listado no está determinado por el número sino por la extensión y características que asume cada organismo, institución o red en el mundo. Cada institución creada después de los encuentros de ministros de Estado o de presidentes, así como por la iniciativa privada de grupos o de personas gracias a “benefactores” vinculados al mercado de las tecnologías o de las finanzas, so pretexto de la investigación y el desarrollo y que es inducida o protegida por la UNESCO, constituye un sistema que cubre el planeta. Sus orígenes pueden estar en España, Canadá, EEUU, Holanda, Alemania, pero su radio de acción y penetración lo constituyen fundamentalmente América latina, África y Asia. Todas funcionan en alianza estratégica con las más grandes corporaciones del mercado de las tecnologías de la información y comunicación y de la manipulación mediática.

académico en general. El concepto de membresía es también diferente en UNIVERSIA. Básicamente, UNIVERSIA ofrece servicios académicos y una plataforma común e integrada de cooperación a las universidades, a cambio de que estas también suministren servicios a la comunidad de universidades.

La Cátedra UNESCO sobre Educación a Distancia (CUED), que opera desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.

La Cátedra UNESCO sobre e-learning de la Universidad Abierta de Cataluña (Silvio, s/f, 13-14).

Todas estas organizaciones y portales son parte de la nueva institucionalidad que promueve la educación superior a distancia y virtual. Su magnitud no está en el número, sino en la extensión y características que asume cada organismo, institución o red en el mundo. Creadas éstas después de los encuentros o cumbres de ministros o de presidentes y jefes de Estado, o por iniciativa privada gracias al apoyo de “benefactores” para promover la investigación, la educación y el desarrollo, todas han sido y son inducidas y protegidas por la UNESCO, y constituyen un sistema que cubre el planeta. Sus orígenes pueden estar en España, Canadá, o EEUU, pero su radio de acción y penetración lo constituyen fundamentalmente América latina, África y Asia. Todas funcionan en “alianza estratégica” con las más grandes corporaciones del mercado de las tecnologías, de las finanzas y de la manipulación mediática.

2.2.12 La cátedra UNESCO

Desde 1997 la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia creada por ley del gobierno español en 1972), ostenta la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED) cuyos objetivos fundamentales son: la promoción de la investigación, formación, información y documentación en el campo de la educación a distancia.

Entre las actividades que desde al año 2000 viene desarrollando, figuran la puesta en marcha del Centro Iberoamericano de Recursos para la Educación a Distancia (CIREAD), la Lista de Discusión Cuedistancia (CUED-L), la Red de Estudiosos de la Educación a Distancia en el ámbito Iberoamericano (REEDI), el Boletín Electrónico de Noticias sobre Educación a Distancia (BENED) y el Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (Máster EAAD).

La Cátedra UNESCO participa en actividades de formación y asesoramiento y promueve, auspicia y colabora en destacados congresos internacionales sobre la temática de la educación a distancia, proyectando a toda Iberoamérica sus diferentes actividades, sus grupos de discusión sobre educación virtual y a distancia con especialistas iberoamericanos y sus diversos recursos de información y conocimiento para la investigación y la acción.

Tanto la CUED como la propia UNED, asumen la divulgación de los mitos de la educación a distancia que constituyeron motivo de las indagaciones de las que da cuenta esta tesis. Utilizan para este efecto el “Boletín electrónico de noticias de educación a distancia BENED”.

2.2.13 Sobre calidad

Desde que las instituciones financieras y los organismos de cooperación deciden el qué, cómo, cuándo y cuánto de la educación en los países que “respetan” los acuerdos suscritos en las conferencias y cumbres, también se ocuparon de introducir el concepto de *calidad* como el parámetro al que deberían acercarse los resultados de sus préstamos.

Lo cierto es que no existe una definición a la vez unificada y actualizada de lo que es *calidad*. La mayoría de las definiciones se concentra en la parte operativa: cómo medir la calidad y con qué estándares. Por otro lado, existe un fuerte énfasis en la imagen mercantil y gerencial de la calidad, la cual puede ser útil, pero resulta insuficiente.

Las largas listas que en el mundo empresarial dan cuenta de lo que se debe entender por calidad, insisten en tres consideraciones básicas: mercado, precio, consumo. Un bien o un servicio tiene calidad cuando logra posicionarse en el mercado frente a sus competidores, cuando el precio permite obtener ganancias, y cuando la gente lo consume. De acuerdo con esto la calidad tendría dos aspectos esenciales: (a) satisfacción de las demandas del consumidor, y (b) correspondencia con un estándar preestablecido.

Sobre calidad de la educación existen infinidad de definiciones, que al ser analizadas dan cuenta de que cada quien postula lo que cree, desde la situación particular que confronta. Así, un director que tienen que ver con la gestión y administración de una institución educativa definirá la calidad a partir de sus referentes empíricos (y no necesariamente cognitivos); igual ocurrirá con un docente de aula, un ministro, un presidente, un padre o una madre de familia, y los propios estudiantes. De manera general, se dice que definir la calidad es un propósito imposible de lograr, que la calidad no debe intentar definirse sino describirse en sus componentes fundamentales. La calidad hay que verla para reconocerla.

Siendo la *educación a distancia*, el objeto de estudio de esta tesis y su problema, la oferta y demanda referidas a ese objeto, lo que importa es dar cuenta de una conceptualización que permita aproximarse a la calidad asumiéndola como una categoría relativa a la vez social, histórica, axiológica y evaluativa pero, al mismo tiempo dual, compleja, normativa y holística. Quizás en este sentido, la definición de la ANNUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) de México, sea la definición más aproximada. ANNUIES entiende la calidad como eficiencia en los procesos, eficacia en los resultados y congruencia y relevancia de éstos con las expectativas y demandas sociales; es decir, impacto y valor de sus contribuciones con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad (ANNUIES, 2003).

Lo que no constituyen aproximaciones válidas y mucho menos definiciones, son las orientaciones tautológicas o voluntaristas que sobre la calidad es usual encontrar en las definiciones de los organismos internacionales y en la de los

epígonos de la *educación a distancia*. Por ejemplo, la UNESCO (1998), dice que es la “adecuación del ser y el quehacer a su deber ser” (sic). Por su parte, la Cátedra UNESCO, en un alarde de lo que es una arbitrariedad terminológica enuncia “diez puntos” (sic) como “los instrumentos (sic) de la “calidad” (García, 2009) que aseguraría la educación a distancia:

- Fundamenta las prácticas en sólidas teorías pedagógicas,
- Reconoce la vigencia de los clásicos principios pedagógicos,
- Esta preparada para el cambio,
- Vence las resistencias personales,
- Acomete procesos de investigación que refuerzan las propuestas de cambio.
- Forma a los equipos docentes y a todo personal involucrado,
- Planifica cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación
- Somete a las instituciones, programas, cursos y docentes a procesos permanentes de evaluación de la calidad.
- Participa institucional y personalmente en redes
- Argumenta sobre la EAD ante líderes institucionales, sociales y políticos.

Se trata, simplemente, de un listado de enunciados a-posteriori que no encuentran solidez argumentativa en la literatura especializada existente. Válidos, quizás, para efectos de la “representación simbólica” de la oferta en *educación a distancia*, pero insustanciales como “oferta material”.

2.2.14 Sobre equidad

Los orígenes de los compromisos políticos con la idea de una educación equitativa y de mejor calidad “para todos” se encuentran en las diferentes declaraciones promovidas por las instituciones financieras y los organismos de cooperación internacional como la Conferencia de Jomtien, Dakar, las Cumbres de las Américas, las Cumbres Iberoamericanas, Media Década del Foro Consultivo Internacional Educación para Todos, Promedlac IV (PREAL), IESALC-UNESCO entre otras.

En todas estas reuniones, que dieron marco a las reiteradas declaraciones de siempre, los jefes de Estado asumieron, una y otra vez, el compromiso de llevar a cabo políticas compensatorias e intersectoriales y programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja, para “crear” las condiciones para que toda la población tenga oportunidades de recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica”. Loable intención que en lo que va de la historia del BM y de la UNESCO, o de la USAID y el BID, que son sus promotores, espera aún la oportunidad de poder concretarse alguna vez.

Braslavsky y Cosse (2003), refiriéndose al mismo punto de la equidad dicen que en la posibilidad de comprender y resolver las cuestiones de la equidad educativa, subsisten tres dificultades.

La primera es que no abundan estudios comprensivos de los múltiples factores explicativos de los déficits en la equidad educativa de sistemas educativos particulares que den cuenta tanto de las condiciones de educabilidad que el entorno social impone, como de las variables políticas intervinientes para operar sobre esa realidad y de los propios programas desarrollados para combatir la inequidad. Los abordajes se limitan a uno solo de estos factores, y su valor resulta siendo parcial (Op, cit p 2).

La segunda dificultad es que hay pocas evaluaciones sistemáticas de las políticas y proyectos específicos implementados. En muchos países parece haber poca conexión entre la información disponible y los equipos que definen políticas. En parte, esa desconexión puede explicarse por el hecho de que el bagaje de información estadística, que abarca cientos de variables, no ha sido procesada de forma tal de producir un recorte analítico que aporte al debate de cuáles políticas son necesarias hoy en día y cuáles son sus impactos previsibles (Ibidem).

La tercera dificultad se refiere a que ya no es suficiente, como hasta hace pocas décadas, la transmisión de conocimientos y un cierto bagaje de habilidades y competencias que sólo requerían una cierta actualización a lo largo de la vida laboral, así como un proceso de socialización cuyas pautas centrales vienen dadas desde la sociedad. Los egresados del sistema deben contar no sólo con un cuerpo de conocimientos y habilidades actualizado, sino además estar en condiciones de incorporar nuevos conocimientos y competencias en su práctica laboral para tener opción de mantener ocupaciones con un ingreso que les permita una digna satisfacción de sus necesidades básicas. Esto, resulta ineludible en un contexto en el cual, el desarrollo tecnológico y la exacerbación de la competencia internacional está provocando, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados, un proceso continuo de reducción de puestos de trabajo y de incremento de la calificación requerida.

Si duda el aporte que hacen estos autores resulta ilustrativo de uno de los enfoques que ubica el problema al interior de los países, perdiendo de vista el entorno institucional dentro del cual se inscriben las políticas educativas desde hace más de un siglo. Del mismo modo, el análisis sugiere la idea de que en términos de equidad, ya no es sólo necesario un determinado tipo de habilidades y competencias requeridas por el entorno laboral sino que es urgente incorporar nuevos conocimientos y competencias para tener opción no sólo de un ingreso digno sino de poder enfrentar la exacerbación del desarrollo tecnológico y la competencia internacional y ponerse a salvaguarda del proceso continuo de reducción de puestos de trabajo y de las exigencias de calificación requerida. Y aquí, los autores incurren en el sesgo de asumir la equidad como la homogenización de habilidades y competencias en función del patrón tecnológico impuesto por el desarrollo capitalista en su fase actual de desarrollo.

La CEPAL (2002), por su parte, diferencia tres tipos de equidad:

Equidad pre-sistema, en tanto capacidad para absorber la demanda educativa de usuarios que se incorporan al sistema educacional procedentes de muy variadas condiciones ambientales, familiares y culturales.

Equidad intra-sistema, que alude a la homogeneidad en la calidad de la oferta educativa que debería existir entre instituciones educativas que atienden a estudiantes de distintos estratos socioeconómicos y en diversos contextos espaciales.

Equidad post-sistema, en referencia a la capacidad de inserción productiva y de desarrollo social y cultural que tienen los egresados de distintos niveles educativos de acuerdo con su procedencia socioeconómica.

Lo que dice la CEPAL, no guarda diferencia alguna con las “intenciones” de todos los otros organismos de las Naciones Unidas ubicadas en la perspectiva de lo que se debe hacer o garantizar, soslayando el problema de las condiciones materiales y sociales en las que encuentra su origen la inequidad y que en esta tesis se identifican con el *capital cultural* de los llamados “usuarios”.

Lo dicho es igualmente válido para todas aquellas aproximaciones, vinculadas también a los organismos internacionales, que han hecho clásica la conceptualización de la equidad educativa como “igualdad de oportunidades”, en el punto de partida y en el punto de llegada.

La igualdad de oportunidades en el punto de partida, dicen alude a la igualdad en el acceso, implica fundamentalmente que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo; aquí, la medida de la cobertura del sistema resulta decisiva.

La igualdad de oportunidades en el punto de llegada, se refiere a que todos los estudiantes puedan alcanzar resultados semejantes; el concepto de equidad queda estrechamente ligado al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de ésta (Braslavsky y Cosse, 2003).

Como puede verse tanto las posiciones oficiosas (como las de Braslavsky y Cosse), como las oficiales de CEPAL y otros organismos de la ONU, tratan el problema de la equidad, con más o menos palabras, como un problema de acceso y permanencia escolar, de cobertura y culminación, pretendiendo ignorar que estas variables independientemente o puestas en relación, deben su razón de ser a situaciones económicas y sociales concretas y a políticas, planes, programas y proyectos que no las deciden los gobiernos, pero que al ser ejecutadas por éstos, generan mayor complejidad y postergan el abordaje real de la inequidad, haciéndola funcional a la *reproducción* de las situaciones que determinan su origen. Las inequidades existentes en nuestras sociedades no pueden sustraerse de la realidad social de la pobreza, la desocupación y la migración que genera procesos extensivos de exclusión de la población de niños, adolescentes y jóvenes en el Perú como en el resto de América latina y el Caribe.

Esta realidad, confrontada con la *educación a distancia* y sobre todo con la extensión de la tecnología artefactual de información y comunicación, hace más inequitativa la sociedad, a la par que genera “equidades” que la hacen cada vez más ingobernable y violenta. Parafraseando a Bourdieu (1966), se puede decir que la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales de capital cultural en desigualdades de aprendizaje, más tarde, de éxito escolar y, simultáneamente, en desigualdad social.

2.2.15 Sobre validez

Usualmente el concepto de validez se aplica a la consistencia de un instrumento utilizado para la colecta de datos en evaluación o en investigación. Para los propósitos de esta tesis, el concepto será utilizado para dar cuenta de los fundamentos epistemológicos de las teorías, principios, finalidades e ideas de la *educación a distancia*.

En este sentido algo tiene validez porque tiene, y se le reconoce, la cualidad de poseer un valor determinado científica y/o socialmente, o la capacidad para realizar el valor que se supone ha de tener. En el caso de la *educación a distancia*, se trata de reconocer su valor científico y social o su capacidad para alcanzar el valor de ser una alternativa válida para superar los problemas de la educación nacional.

Una teoría, un principio, una idea adquiere un valor de verdad, cuando la comunidad científica los reconoce así. En el caso de la *educación a distancia*, hay quienes le han atribuido validez a sus planteamientos y se podría decir que existe tal reconocimiento. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el reconocimiento de validez teórico y metodológico, viene desde áreas del conocimiento científico y no desde lo que alguien cree, considera o piensa por muy académico que sea; mucho menos desde los meta lenguajes o desde el discurso cuasi-religioso y mágico de la *educación a distancia* o la tecnología de última generación.

Bibliografía consultada para el Capítulo II

Althusser, Luis

(1971) *La revolución teórica de Marx*. Sexta edición. Siglo XXI editores, S.A., México.

(1975) *Escritos*. Laia. Barcelona- España.

ANCED (2011)

“Educación a distancia. Universidades on line de Perú”. Asociación nacional de educación a distancia. Listado de universidades públicas y privadas ordenadas por departamento.

<http://www.altillo.com/universidades/peru/online>

ANR (2011)

Directorio Universitario 2011. Edición a cargo de Asamblea Nacional de Rectores oficina de Imagen Institucional. Correo electrónico: rpp@anr.edu.pe

Baudelot, Ch y Establet, R (1976)

La escuela capitalista en Francia. 2da edición. Siglo XXI, Madrid-España.

Bôrje, Holmberg (1985)

Educación a Distancia: Situación y Perspectiva, Editorial Kapeluz.

Bourdieu, P y Passeron J.C. (1977)

La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona-España

Bourdieu, Pierre

(1979) “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.

(2008) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores, 8ª edición, Madrid España pp 108-124

Bowles, S y Gintis, H (1985)

La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI, Madrid-España

Bravo, Carlos (2002)

"El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad". Revista de ciencias humanas- Universidad Tecnológica de Pereira UTP. N° 30. Colombia pp 1-20

Braslavsky, Cecilia, Cosse, Gustavo (2003)

“Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación” Congreso Calidad, equidad y educación. Donosita, 28 y 29 de agosto.

Brunner, José (2010)

“Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela”. Mesa redonda II Lengua y educación. V Congreso internacional de la lengua española. Valparaíso- Chile.

CEPAL (2002)

Panorama social de América Latina 2001-2002. Santiago-Chile.

Cohen, E; Schiefelbein, E; Wolff, L; Schiefelbein, P (2000)

¿Hacia dónde va el gasto público en educación? Logros y desafíos. La búsqueda de la eficiencia. CEPAL, División de desarrollo social. Serie políticas sociales Volumen I. Santiago de Chile

Cerezo, José y Luján, José (1998)
“Filosofía de la Tecnología”. Revista Teorema, Vol XVII/3.

Contreras, Ruth, Alpiste Francesca y Eguía, José (2006)
“Aprendizaje combinado”. Teoría Vol 15. Universidad de Bio Bio, Chillan Chile, pp 111-117

D’Alessandre, Vanesa (2010)
“Adolescentes que no trabajan ni estudian”. Sistema de información de tendencias de educación en América latina SITEAL Cuaderno 04-París.

Domínguez, Guillermo y Lozano, Luz (2003)
“El concepto de calidad y su evolución”, Instituto Nacional de Empleo (INEM) de España, *Calidad y formación: binomio inseparable*, INEM Publicaciones, Madrid.

Escaño, José y Gil María
Cómo e enseña y cómo se aprende. Cuadernos de educación. 4ta edición. Universitat de Barcelona. Editorial Horsori. Barcelona-España.

Galarza, Luis (1996)
“El estudio independiente en una visión sistémica de la educación a distancia”. Ávila, P. y Morales, C. (Eds.) ILCE-OEA-PROMESUP. , México pp 21-35.

García Aretio, L
(1993) “Un modelo de evaluación de instituciones de enseñanza a distancia”.
I Seminario sobre metodología pedagógica. UNED, Madrid. pp 123-134

(1990) *Objetivos y funciones de la educación a distancia.* Actas del congreso internacional de filosofía de la educación. UNED, Madrid, pp 44-48)

(1987) “Hacia una definición de educación a distancia”. Asociación iberoamericana de educación a distancia. Año 4 N° 18. UNED, Madrid. Pp 1-4

(2002) *La educación a distancia: de la teoría a la práctica.* 2da edición. Editorial Ariel S. A.

Gil, José (1998)
La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. Las teorías de la reproducción: En <http://labyrinth.uma.es>

Giroux, Henry (1985)
“Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-55

Garaudy, Roger (1970)
Introducción al estudio de Marx. 1ª edición en español. Ediciones Era, S.A., México.

Hughes, Jenny (et al) (2009)

Recursos didácticos para la creación de contenidos para entornos de Aprendizaje (Manual de aula de e-learning para docentes). Bruselas.

IESALC-UNESCO (s/f)

La educación superior virtual en América latina y el Caribe. Libro digital Extraído y recensionado el 03-08-10 de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/EducVirtual.pdf>

Keegan, D. (1996)

Foundations of Distance Education. Third edition. London: Routledge.

Lamberte, Alejandra (s/f)

“Redefinición del perfil del docente en la modalidad a distancia en educación”. Universidad del Salvador USAL. Bs As-Argentina.

Litwin, Edith (2000)

La educación a distancia: Temas para el debate de una nueva agenda educativa. Amorrortu editores, Buenos Aires-Argentina.

Mancero, Xavier (2001)

“La medición del desarrollo humano: elementos para un debate”. CEPAL. División de Estadística y Proyecciones Económicas, Santiago de Chile.

Martínez, Catalina (1988)

Los sistemas de educación superior a distancia. La práctica tutorial de la UNED. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia/Instituto de Ciencias de la Educación, 1988. (Colección Estudios de Educación a Distancia, no.4).

Moore, M. (1989)

"Editorial: Three types of interaction". *American Journal of Distance Education*. Vol. 3, núm. 2, pág.1-6.

Montiel, Gisela

(2001) “Un estado del arte de la investigación en educación a distancia”. Antologías 1. Centro de investigación en matemáticas. Universidad Autónoma de Guerrero-CIMATE UAG-México pp 9-14

Paukner, Fraño (2007)

“La pedagogía en Kant”. *Aparte Rei* 52. Revista de Filosofía pp. 1-4

Pérez, Ángel (2006)

“A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad”. Universidad de Málaga, España. En: Sacristán, G. (Comp) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*”. Ediciones Morata S. L. Madrid-España. Capítulo V pp 95-108.

Peters, O. (1989)

"The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialisation and distance teaching". *Open Learning*. Vol. 4, núm. 3, pág. 3-8.

Ponce de Haro, Jonathan (2010)

"Hacia un itinerario de aprendizaje sólido para el teleformador: el programa EVA". *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya. España.

Popper Karl(1991).

La sociedad abierta y sus enemigos. Editorial Paidós, Barcelona.

(2009) "Balance Educación a distancia" Decanato de estudios a distancia. Universidad Católica Cecilio Acosta UNICA. Maracaibo-Venezuela

(2009) "Objetos de aprendizaje y escenarios".UNICA, Maracaibo-Venezuela

(2010) "El marco doctrinario de la educación superior en América latina y el Caribe". Universidad César Vallejo, Chiclayo-Perú. (1ª versión 2006). 38pp

Ramón Óscar (2007)

"Del eLearning al uLearning: la liberación del aprendizaje". Educaterra. *Sociedad de la información España*, pp 1-8

Roldán, Olivia (2005)

"La educación superior abierta y a distancia". ENLACE Revista digital. Secretaria de gobierno. México, Año 3Nº 2 pp 1-17

Sánchez, María (1998)

"El papel de las ofertas en la producción de las demandas". THEORIA Proyecto Crítico de Ciencias Sociales. Universidad Complutense de Madrid-España pp 1-10 http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sistema_educativo.htm.

Silvio, José

(2000)La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior en tecnología? Editorial IEALC-UNESCO, Caracas Venezuela 414 pp

(2006) "Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Publicación de la Cátedra UNESCO de e-learning. Vol. 3 - Nº 1, 14pp.

Trinidad, Rocío (2003)

"La tecnología ¿solución para mejorar la calidad educativa rural?" Instituto de Estudios Peruanos IEP, Lima-Perú

UNESCO

(1995) "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior" Conferencia General de la UNESCO. París- Francia.

(1996) “Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América latina y el Caribe”. La Habana-Cuba (del 18 al 22 de noviembre 1996).

(1998) “Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Declaración mundial”. París, Francia, octubre 5 al 9 octubre 1998.

(2010) “Llegar a los marginados: Informe de seguimiento de la EPT en el mundo” París-Francia.

Vargas, Jaime (2000)

“La educación a distancia ¿de qué se trata?”.Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.Volumen 5. Número 1. 2009. pp. 29-37. México.

Velandria, Carmen (2009)

“Propuesta de estándares de calidad para los Estudios a Distancia en la UNICA”.
Extraído y recensionado el 12-04-10 de cvelandria@unica.edu.ve

Villalobos, Nelly (1981)

"Algunas consideraciones sobre el concepto de universidad abierta". Ponencia presentada en Conferencia Latinoamericana de Educación Superior. Costa Rica, p16-19

Capítulo III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipificación de las investigaciones

La investigación del problema uno se abordó desde un enfoque hermenéutico buscando describir e interpretar el pensamiento de la acción social que promueve, financia e instrumenta la *institucionalidad* del *nuevo orden mundial*. Entender como pensamiento y acción se enlazan en un sentido de supremacía del poder, asentado en la tradición judeo-cristiana.

Se utilizó como procedimiento metodológico la sistematización en sus tres momentos constitutivos; estudio de síncreis, análisis crítico y teorización deseable.

El estudio de síncreis utilizó la recensión de documentos, artículos, ensayos, investigaciones tal cual fueron concebidos por sus autores o instituciones, conjuntando datos en una trama histórica con arreglo al propósito previsto en el estudio.

El análisis crítico buscó contrastar la información recensionada con los enfoques críticos de diversos estudios sobre el tema del *nuevo orden mundial*, y las teorías de la *reproducción*.

La teorización deseable implicó poner la información trabajada en la perspectiva del estudio propuesto y de su validez y pertinencia teórica, buscando la interpretación actual del sentido de la información tratada por sus motivos (Ramos, 1995b).

De lo que se trató fue de obtener un conocimiento organizado de la realidad social, identificada como “global”, y de la estructura productora de la ideología para su sustento, a través de la educación. Descubrir y reconstruir las creencias y convicciones de la institucionalidad del Poder definidas como reales y que escapan a la observación cotidiana. Esto, debido a su carácter muchas veces fragmentario y con frecuencia contradictorio, pero siempre orientado a perpetuar, con distintos grados de claridad y nitidez, los motivos y fines de la acción dominante.

La investigación dos, sobre la interpretación de los resultados del “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”, adhirió a un enfoque descriptivo-interpretativo en cuanto a su génesis, marco de referencia, finalidades, componentes teóricos, metodológicos, institucionales y comunales; cualitativo-hermenéutico en cuanto a los contenidos de los materiales escritos y audiovisuales utilizados y a las percepciones de los agentes y actores implicados; y cuantitativo-interpretativo en lo que toca a sus principales metas, con énfasis en la de rendimientos de aprendizaje en Comunicación y Matemática. Para esto, se usó un diseño cuasi-experimental con grupos no equivalentes (experimental y de control).

Antes

Después

Grupo experimental con Plan Piloto	----	X1
Grupo de control sin Plan Piloto	----	Y1

El grupo experimental lo constituyó una muestra de estudiantes matriculados y asistentes de los Centros Educativos de Educación Secundaria Rural a Distancia del Plan Piloto (CPED), según centros poblados seleccionados aleatoriamente entre los 101 que constituían la población total (Ver tabla de identificación de las muestras, acápite 3.3).

El grupo de control o comparación lo conformó una muestra de estudiantes matriculados y asistentes de los centros educativos de educación secundaria presencial (CEP) ubicados en los distritos a los que pertenecen los CPED. Su selección tuvo en cuenta los criterios siguientes: número equivalente al del grupo experimental, pertenencia a centros educativos rurales de educación secundaria presencial ubicados en contextos similares a sus pares del grupo experimental, género y edad, procedencia familiar con características similares.¹⁶

No en todos los casos se cumplieron las previsiones referidas a número, género y edad, habida cuenta la heterogeneidad poblacional escolar en áreas rurales y al hecho de que en los CPED la distribución etaria, no se ajustaba a las normas establecidas para el caso de los CEP presenciales, pues en algunos casos se trataba de estudiantes que habiendo abandonado los estudios por diferentes causas habían decidido “volver a estudiar”. En otros casos, el número de mujeres o de hombres estudiantes no eran coincidentes con los del grupo experimental o viceversa. El estudio, en este sentido, aporta un elemento de juicio a tenerse en cuenta cuando se pretenden evaluaciones con grupo de comparación. La enseñanza es que para conformar grupos de comparación no basta con tener establecidas las variables, mucho menos pretender convertir este supuesto en una exigencia, porque no en todos los casos se puede cumplir el supuesto asumido.

En el paso previo a su diseño, supuso la sistematización documentaria y bibliográfica de los antecedentes del “Plan”, de su ejecución (incluyendo los reportes e informes de su implementación y monitoreo) y de sus autoevaluaciones y evaluaciones externas. También el inventario de las percepciones de los agentes institucionales implicados en la realización del “Plan” y de informantes clave vinculados con la etapa de su implementación. Todo, con el propósito de tener mejor claridad del qué hacer, por qué, para qué y cómo. Se utilizó el análisis de contenido y las entrevistas en profundidad, como técnicas básicas.

Para la contrastación de los resultados dentro del propósito interpretativo se utilizó las teorías del *capital cultural* y de la *reproducción social*, como

¹⁶ Para determinar el “tamaño de las muestras” se utilizó el total de estudiantes asistentes, según grado, tanto en los centros educativos del “Plan” como en los “presenciales”. No se aplicó ni tablas ni fórmulas. Los instrumentos fueron aplicados al número total de estudiantes por grado, tanto en los CPED como en los CEP. En puridad el concepto de “muestra” fue aplicable a la determinación del número de CPED (23 de los 101) y a su selección aleatoria.

referentes para poder descubrir, captar e interpretar la validez y pertinencia de la oferta impuesta de *educación a distancia* en áreas rurales.

3.2 Proceso de trabajo

Desde el punto de vista metodológico esta tesis disiente del antagonismo artificioso que polariza de un lado, el enfoque cuantitativo, y de otro, el cualitativo. Por la naturaleza del problema que aborda, se usaron métodos, técnicas e instrumentos de las dos metodologías. En general, esto implicó un proceso de:

- Sistematización de información secundaria documental y bibliográfica para la construcción del objeto de estudio y operacionalización del problema de estudio y el marco teórico.
- Teorización en gabinete hermenéutico e interpretativo, propios de la metodología cualitativa con énfasis en el análisis de contenido.
- Contacto y colecta de datos primarios de informantes clave y agentes implicados en el objeto y problema de estudio.
- Procesamiento, análisis e interpretación de estos datos con enfoque cualitativo.
- Trabajo de campo y colecta de datos de las unidades de observación implicados en el problema.
- Procesamiento, análisis e interpretación de datos utilizando técnicas e instrumentos propios (aunque no privativos) de la metodología cuantitativa y de la estadística, y de la metodología cualitativa.

El trabajo implicó un permanente ejercicio de *triangulación* aplicado al uso de metodologías, técnicas e instrumentos, distintos (pero no excluyentes), a fin de lograr la mirada integral de la temática propuesta, de sus contenido manifiestos y latentes en el macro contexto internacional.

La previsión de métodos (en tanto caminos a seguir), de técnicas (en cuanto maneras de aproximarse a la realidad y a las prácticas de los actores), de instrumentos (en cuanto a guías, cuestionarios, pruebas, tests, textos) respondió a exigencias y decisiones algunas previstas y otras que se fueron adecuando en el transcurso de la colecta de datos.

3.3 Identificación de las muestras

Para el problema uno, la muestra fue emergente. El tamaño de los documentos y bibliografía a ser consultada no se decidió previamente, sino conforme se desarrolló la investigación. La muestra, en todo caso, se estableció por "saturación". No hubo necesidad de mayor documentación o bibliografía cuando éstas dejaron de ser novedosas, respecto de los hallazgos relevantes para el tópico en estudio. Se usó igualmente el muestreo "teórico" para determinar la representatividad conceptual del material seleccionado (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

Para el problema dos, la muestra fue la que ilustra la siguiente tabla¹⁷:

Tabla

Categorías	CPED Gpo Exp		CEP Gpo Control	
	P	M	P*	M
		101	23	---
Estudiantes 2º				
H	---	135	---	134
M	---	144	---	138
T	1644	279	---	272
Estudiantes 4º				
H	----	121	---	96
M	----	120	---	75
T	1568	241	---	171
Tutores				
H		40		
M		33		
T		73		
Padres Familia				
H	---	191		
M	---	201		
T	---	392		
Autoridades				
H	---	98		
M	---	18		
T	---	116		

P: Población

M: Muestras

*No existían estadísticas disponibles

3.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas empleadas fueron la encuesta, la observación, la entrevista, las técnicas proyectivas. Los instrumentos, el diario de campo, el cuestionario, las pruebas de conocimientos y de capacidades, las guías de entrevista y de observación.

El cuaderno de campo

Se usó para registrar datos procedentes de la observación directa participante que sirvieron para potenciar el análisis reflexivo sobre las variables y establecer las relaciones previstas.

Las pruebas de conocimientos

¹⁷ Para una mayor especificidad de las muestras sobre todos los actores implicados en el estudio ver Anexo 1-Muestras.

Se utilizaron para generar datos sobre dominios conceptuales, competencias y capacidades previstas para 1º y 3º grado aplicadas a estudiantes que cursaban el 2º y 4º al momento de la investigación. Se elaboraron a partir del análisis de contenido de los aprendizajes esperados y las estructuras de contenidos de las Áreas de Comunicación y Matemática. Fueron validadas con un grupo piloto y por juicio de expertos.

Observación participante

Facilitó el proceso de colecta de datos empíricos dentro de los propios grupos de estudio. Permitió concretar de manera directa, descripciones de situaciones, hechos, eventos, sujetos, ambientes, hábitats, *hábitus*, *campos*, interacciones, vivencias, facilitando su comprensión. Se utilizó como instrumento el “cuaderno de campo” y guías semiestructuradas.

Entrevista

Permitió obtener información sobre percepciones, opiniones, puntos de vista y experiencias de las personas y grupos implicados en la colecta de datos a fin de establecer grados de dispersión y puntos de vista prototipos o representativos de las diversas posturas existentes sobre las cuestiones planteadas. Permitieron identificar el capital cultural objetivado e institucionalizado frente a su realidad económica y social, su formación, las instituciones, la ciencia y el conocimiento. Brindaron la posibilidad de identificar las inclinaciones de los estudiantes frente a la innovación y el cambio antes, durante y después de sus estudios. Como instrumentos se utilizó tanto las guías de entrevista abiertas, semiestructuradas y estructuradas; estas últimas para precisar información relevante.

Grupos de discusión

Se utilizó para obtener las percepciones y creencias de los agentes y actores sobre las variables y categorías propuestas y permitir su redefinición y ajuste. Los grupos se constituyeron con participantes de diferente extracción y posición social, edad, género, actividad ocupacional, grado y nivel de instrucción, especialidades profesionales. Su número varió entre 5 a 6 participantes. El reclutamiento se ajustó a la disponibilidad de tiempo y a la motivación de los actores sociales. Se recurrió para este efecto a las autoridades comunales, a los tutores y a informantes clave.

Análisis de contenido

Se empleó en la interpretación de textos, documentos, libros y material de entrevistas, en función a criterios variables y categorías establecidas para el problema 1 y 2.

Permitió la observación y producción de datos, el análisis e interpretación y la posibilidad de hacer inferencias válidas en función del contexto¹⁸.

Sirvió para realizar observaciones textuales y no textuales; esto es, para diferentes tipos de expresión como en el caso de las percepciones, opiniones, pareceres, sentimientos, actitudes en alusión a realidades y prácticas específicas, reveladoras de sentido y de significado, y para generar datos cuantitativos y cualitativos siguiendo procedimientos sistemáticos.

Fueron asumidos dentro de la técnica del análisis de contenido los mensajes comunicativos verbales, escritos, auditivos, visuales, a fin de efectuar operaciones analíticas que enriquecieran una interpretación fundamentada.

Análisis de datos

Se utilizó para interpretar los datos obtenidos, tanto cuantitativos como cualitativos, a fin de establecer las relaciones previstas entre las variables involucradas en los problemas propuestos. Aplicado a la interpretación de datos cuantitativos, permitió contrastar información procesada y otorgar validez a los hallazgos.

Instrumentos¹⁹

Ficha etnográfica: para su aplicación en las comunidades de la muestra
Guía y matrices para sistematización documentaria
Guía de entrevista semiestructurada para padres de familia, autoridades, tutores, alumnos
Guía de observación de desempeño para tutores
Cuestionario para tutores itinerantes
Guía de observación de asesoría tutorial
Guía de observación de infraestructura, equipamiento e instalaciones
Guía y matrices para análisis de contenido de textos y cuadernos de trabajo
Pruebas para evaluar rendimientos en Comunicación y Matemática

Bibliografía consultada para el Capítulo III

Andréu, Jaime (s/f)

“Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada”. Fundación Centro Estudios Andaluces. Universidad de Granada. España. Extraído y recensionado el 15/03/2004 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Bachelard, G (1972)

La formación del espíritu científico. 2ª edición Siglo XXI. Buenos Aires-Argentina

Blumer, H (1982)

El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método. Hora D.L. Barcelona-España

¹⁸ Todo análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste... el investigador social puede reconocer el significado de un mensaje o un dato, situándolo dentro del contexto social en el que ocurre (Krippendorff, citado por Andréu, s/f, p 3).

¹⁹ Ver anexos: 2,3,4.

- Bourdieu y Passeron (1975)
El Oficio del Sociólogo: presupuestos epistemológicos. Siglo XXI. México.
- Descartes, R. (1974)
Discurso del método. Losada. Buenos Aires-Argentina
- Dilthey, W (1994)
El mundo histórico, FCE, México.
- Durkheim, Emile (1979)
Las reglas del método sociológico, La Pleyade, Buenos Aires
- Eco, H (1983)
Cómo hacer una tesis. Quinta edición. Gedisa, Barcelona-España
- Elías, N (1994)
El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. FCE. México
- Garfinkel, H (2006)
Estudios en etnometodología. Traducción de Hugo Pérez. 1ª edición. Anthropos. Bogotá-Colombia
- Giddens, A (1987)
Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas, Amorrortu, Buenos Aires-Argentina
- Glaser, B. y N. Strauss (1967)
The Discovery of Grounded Theory, Aldine press, Chicago. Cap. III: “El muestreo teórico”, Traducción Mimeo.
- Goetz, J. y M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Editorial Morata, Madrid.
- Goffman, E (1981)
La presentación de la persona en la vida cotidiana Amorrortu. Buenos Aires.
- Habermas, J (1989)
Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Buenos Aires.
- Kosik, K (1967)
Dialéctica de lo concreto. Ed. Grijalbo. México.
- Krippendorff, K. (1990)
Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós. España
- Krueger, A (1991)

El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Pirámide. Madrid-España.

Khun , T (1982)

La estructura de las revoluciones científicas, FCE, México.

Parsons, T (1966)

El sistema Social. Revista de Occidente, Madrid.

Popper, K.

(1980) *La lógica de la investigación científica.* Tecnos. Madrid-España

(1983) *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico.* Paidós, Barcelona-España

(1991) *La sociedad abierta y sus enemigos.* Paidós, Barcelona-España.

Taylor, S. y R. Bogdan (1986)

Introducción a los métodos cualitativos, Editorial Paidós, Buenos Aires.

Lakatos, I (1989)

La metodología de los programas de investigación científica, Alianza Editorial, Madrid.

Mead, G. H (1968)

Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Buenos Aires.

Mejía, E. (2005)

Metodología de la investigación científica. 1ª edición Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.

Piaget, J, Lazarsfeld, P, Mackenzie W y otros (1982)

Tendencias de la investigación en las ciencias sociales, Alianza Editorial-UNESCO, Madrid.

Ramos, R (1995a)

Investigación Social:Teoría y Práctica. CELATS, Lima-Perú.

_____ (1995b)

“Sistematización documentaria” SMAS asesores-ITACAB Convenio Andrés Bello, Lima-Perú.

Schütz, A

(1972) *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva.* Editorial Paidós, Buenos Aires-Argentina.

(1977) *El problema de la realidad social.* Amorrortu, Buenos Aires.

Skinner, B.F.(1972)

Más allá de la libertad y la dignidad. 1ª edición. Editorial Fontanella S.A. Barcelona-España

Strauss y Corbin (2002)

Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Cap 13 “El muestreo teórico”. Editorial universidad de Antioquia. Medellín-Colombia

Von Wright, G (1979)

Explicación y comprensión. Alianza Editorial. Madrid-España.

Wolf, M (1994)

Sociologías de la vida cotidiana, Cátedra, Madrid, 1994.

Romo, M y Castillo, C (2002)

“Metodologías cualitativas aplicadas al estudio de la nutrición”. Instituto de Nutrición y Tecnología de los Alimentos (INT)

Referencias documentales

Ministerio de educación- Perú (Minedu)

(1998) “Plan Piloto del Proyecto de educación a distancia EDIST”.

(1999) “Plan operativo Institucional”

(2000) “Plan operativo institucional ”

(2001) “Plan operativo institucional”

(2002) “Plan operativo institucional”

(2003) “Plan operativo institucional”

(2004) “Plan operativo institucional”

(2004a) “Términos de referencia para la evaluación externa del Plan piloto de educación secundaria a distancia. Lima-Perú

(2008) “El modelo pedagógicos del programa de educación rural a distancia” Dirección general de tecnologías educativas-Educación a distancia.

OEI-Servicio Informativo Iberoamericano (2000)

“Educación virtual para zonas rurales del Perú”

Proyecto Huascarán-Minedu

(2002) “Informe Final de Evaluación de Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”.

(2002a) “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia- Resultados de la evaluación por estrato. Primer grado

(2002b) “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia - Resultados de la evaluación por estrato. Segundo grado

(2003a) “El proyecto Huascarán”.

(2003b) “Proyecto de educación secundaria rural a distancia: Sistematización de experiencias”.

Ayala, Ana y Díaz, Marco

(2002) “Resultados de la evaluación por competencias de las áreas de Matemática, Comunicación, Ciencia, Tecnología y Ambiente y Ciencia Sociales Primer Grado”.

(2002a) “Evaluación por competencias de las áreas de Matemática, Comunicación Ciencia, Tecnología y Ambiente y Ciencias Sociales del Primer Grado”.

(2002b) “Evaluación por áreas: 1º y 2º grado”

(2002c) “Evaluación: Lengua vernacular Primer grado.

(2002d) “Evaluación de oro de las cuatro pruebas: Matemática, Comunicación, CTA y Ciencias Sociales, primer y segundo grado”.

(2002e) “Evaluación por género. 1º y 2º grado”

2002f) “Los resultados de la evaluación / Documento de análisis de resultados”.

SMAS Asesores (2001)

“Informe de evaluación de contenidos. Libro y Cuaderno Telesaber 2ª grado Cuarto bimestre”. Lima-Perú.

Carreras, Piera (2002)

“Evaluación del material educativo Telesaber 2do. Bimestre - Tercer grado de secundaria”. Lima.

Mena, Martha (2001)

“Evaluación de materiales impreso. Taller de elaboración de materiales, Reporte final. Lima-Perú.

Masayoshi Akahori (2003)

“The effects of instructional Video in Distancia Learning in secondary schools in Perú”. Toin University of Yokohama.

Capítulo IV DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para noviembre del 2010, el Grupo del Banco Mundial (en adelante, GBM) tenía previsto terminar la preparación de la nueva estrategia para el sector de educación de todos los países que, como el Perú, financian sus gastos de inversión con los fondos provenientes de esta macro institución reguladora de las políticas nacionales en educación y en todos los sectores de la vida económica, social y política. (Banco Mundial, 2010).

Para este efecto, el Banco Mundial realizó en Lima el 28 de abril del 2010 una reunión con representantes del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Básica, Foro Educativo, GRADE, Tarea, la Pontificia Universidad Católica del Perú, IPAE, y otros grupos involucrados en el sector de educación en el Perú, con la finalidad de recoger sus opiniones e ideas en cuanto a los principales desafíos educativos que se presentarán en los próximos diez años, sobre la base de las enseñanzas recogidas de las estrategias anteriores. La nueva estrategia 2010-20 definiría y moldearía lo que será la educación en el Perú durante la gestión del nuevo gobierno.

Este tipo de reuniones las realiza el BM como parte de un proceso amplio de consultas alrededor del mundo para recoger insumos para la preparación de la nueva Estrategia de Educación (2010-2020), y fortalecer su labor de “apoyo” a los países en el logro de objetivos educativos prioritarios, tales como la demanda de educación secundaria, el mejoramiento de la calidad del aprendizaje, la transmisión de capacidades necesarias a los jóvenes para el crecimiento y el desarrollo, el fortalecimiento de las instituciones y los sistemas educativos, la medición de los resultados y los impactos, y el respaldo a la recolección y difusión de datos sobre experiencias concretas en el sector de educación (Op cit, p 2).

Para quienes entendemos la educación, sus reformas y sus erráticas políticas desde un enfoque abierto a lo que es y ha sido nuestra dependencia de poderes constituidos más allá de nuestras fronteras, la intromisión del BM -en lo que debiera ser una decisión nacional-, no es sino la continuidad de una historia que se reconstruirá en este sub capítulo. La idea básica es dar cuenta de la *institucionalidad* que otorga sentido y significado a los procesos económicos, políticos y sociales internos de nuestros países, incluida la educación, en el marco de lo que históricamente ha sido definido como el *nuevo orden mundial* liderado por los Estados Unidos de Norteamérica.

4.1 La *institucionalidad del nuevo orden mundial* y la educación

El *nuevo orden mundial* se expresa en una *institucionalidad* cuyos orígenes datan desde el término de la primera guerra mundial con cambios que se han ido produciendo de acuerdo con el desarrollo histórico del capitalismo y de las relaciones internacionales entre el país hegemónico surgido de ésa y de la

segunda guerra mundial, con los países de Europa, Asia, Africa y América latina²⁰.

Fue precisamente, el “Acuerdo de Bretton Woods” el que permitió a los Estados Unidos de Norteamérica, encuadrar la economía del mundo dentro de las previsiones que estableció para “ordenar” el mundo bajo su hegemonía, como país triunfante y único beneficiario de las dos guerras.

La educación, como parte de la superestructura de una formación social, se ha inscrito siempre, en la lógica del proceso global de las relaciones sociales capitalistas para asegurar su *reproducción*. La *educación a distancia*, no se excluye de este razonamiento. Desde lo que aquí se sostiene, responde a una etapa diferente del desarrollo histórico de las fuerzas productivas y asegura un proceso más abierto y extensivo de *reproducción social*, al propio tiempo que compulsivo y rápido, gracias a los avances de la telemática, la informática, la robótica.

4.1.1 Los “14 puntos” y el anuncio del *nuevo orden mundial*

Un primer antecedente histórico del surgimiento de la *institucionalidad* del y para el *nuevo orden mundial*, lo constituye el discurso de “Los 14 puntos” del presidente Woodrow Wilson, redactado al final de la Primera guerra mundial y en el que este mandatario hace un llamado a las naciones europeas en conflicto para que detengan el fuego y den paso a la reconstrucción del continente.

Pronunciado en el Congreso de su país el 08 de enero de 1918, advertía la conformación de un *nuevo orden mundial* que asegurara el control absoluto de los mares por parte de EEUU, la inexistencia de barreras económicas para la expansión de su comercio, y el rol de gendarme mundial a través de la “sociedad” de naciones aliadas triunfantes en la guerra (Wilson, 1918).

4.1.2 La “Conferencia de Paz de París de 1919”

Un segundo antecedente, dando continuidad a los “14 Puntos”, lo constituye la “Conferencia de Paz de París de 1919”, que compartieron los dos primeros ministros de Francia e Inglaterra, Georges Clemenceau y Lloyd George, respectivamente, con el presidente norteamericano Woodrow Wilson. Aquí se aprobó la nueva configuración geográfica del mundo tras el reparto de territorios de Europa entre las potencias aliadas triunfantes en la primera guerra mundial. Se discutió igualmente la propuesta del Presidente Wilson sobre la “sociedad de naciones” (antecedente de lo que sería después la Organización de las Naciones Unidas) que, aun cuando no fue aprobada por el congreso

²⁰ Los antecedentes de la *institucionalidad* a la que se alude han sido fijados para efectos de esta tesis, a fines de la primera guerra mundial, pero probablemente se remontan al momento mismo en que nació en los “puritanos” invasores del territorio norteamericano el mito del “Destino Manifiesto” (a comienzos del siglo XVII), o a 1823 cuando la doctrina de “América para los americanos” escrita por John Quince Adams fue atribuida al ex-presidente Monroe, o a 1904, año del “Corolario Roosevelt” que dejó establecido el derecho norteamericano de intervenir en cualquier país americano “desquiciado” que amenazara los derechos o propiedades de ciudadanos o empresas estadounidenses.

norteamericano, controlado por los republicanos opuestos a Wilson, quedó como la idea matriz del “pensamiento” demócrata.

4.1.3 El RIIA y el CFR

Un resultado, poco divulgado, de la “Conferencia de Paz de París de 1919”, fue el acuerdo alcanzado por un grupo de industriales y banqueros ligados a los grupos más poderosos del acero, el petróleo, los servicios inmobiliarios, los medios de comunicación y la educación²¹, sobre la constitución del “Instituto Anglo-estadounidense de Asuntos Exteriores” para estudiar los problemas internacionales con el fin de prevenir futuras guerras.

Firmado en el Hotel Majestic de la capital francesa, este acuerdo vendría a probar que los intereses económicos y políticos de más largo alcance, no son los que discuten los jefes de gobierno, sino quienes detentan el poder industrial y financiero y controlan el comercio internacional. Son estos quienes determinan el sentido de la economía, la política, la ideología, la educación. Los acuerdos de los gobernantes pasan por la decisión de sus respectivas instancias legislativas y esto, las supedita a la oposición de turno. Quienes comparten los mismos intereses económicos, independientemente de la rama a la que pertenezcan, consiguen dar fuerza de ley a sus intereses, gracias al poder que les otorga el controlar la base material sobre la que se sustenta el Estado y sus representantes de turno.

La idea del “Instituto Anglo-estadounidense de Asuntos Exteriores” se concretaría poco tiempo después con la creación, por separado, del “Instituto Británico de Asuntos Internacionales” en Londres en julio de 1920, y con la fundación en 1921, del “Consejo de Relaciones Exteriores” (CFR, por sus iniciales en inglés), con sede en Nueva York.

En 1926, el “Instituto Británico de Asuntos Internacionales” recibió su Royal Charter o Carta Real de incorporación al Reyno, con derechos legales y privilegios, convirtiéndose en el actual “Instituto Real de Asuntos Internacionales” (RIIA, por sus iniciales en inglés).

Desde entonces estas dos instituciones, tienen un rol determinante en las decisiones de poder de sus dos países sobre la economía y la política mundial; al punto de estimarse que es allí, donde se digitan a los respectivos gobernantes de EEUU e Inglaterra, y desde donde se imponen a los que protegerán sus intereses tanto en los países invadidos por sus fuerzas

²¹ Entre las más representativas y longevas se cuentan: Milner, JP Morgan, Rockefeller, Carnegie y Lazard Brothers. Alfred Milner era, además, uno de los cinco miembros del Gabinete de Guerra del Primer ministro británico Lloyd George. Por su parte la Carnegie Corporation de Nueva York, ha sido y sigue siendo una de las instituciones gravitantes en la educación norteamericana y para el aseguramiento de su extensión en el mundo. En los últimos años lidera programas de educación a distancia, reformas de educación, educación y rendición de cuentas, desarrollo infantil temprano, educación cívica, capital humano, evaluación basada en evidencias en educación superior, y otros (<http://www.carnegie.org>). Del mismo modo la Fundación Rockefeller tiene gran incidencia en la educación de su país, África y América latina. En general, los más altos directivos de las instituciones referidas, tienen una voz decisiva en la toma de decisiones sobre educación e instrucción dentro de la institucionalidad del *nuevo orden mundial*.

armadas como en los que adhieren al modelo capitalista y son considerados aliados o socios (Lozano,1996).

4.1.4 El Council on Foreign Relations (CFR)²²

De acuerdo con la información difundida en su página web, el Consejo de Relaciones Exteriores (CFR), se identifica como una organización independiente, no partidista, de reflexión, puesta al servicio de sus miembros, funcionarios gubernamentales, ejecutivos de negocios, periodistas, educadores, estudiantes, líderes cívicos, religiosos y ciudadanos, con el fin de ayudarles a comprender mejor el mundo y las opciones de política exterior que enfrentan los Estados Unidos y otros países. Cuenta con programas especiales para promover el interés y ampliar los conocimientos de próximas generaciones de líderes de política exterior. Convoca reuniones cerradas y exclusivas en su sede en Nueva York, también en Washington DC y en otras ciudades, para altos funcionarios gubernamentales, miembros del Congreso, líderes mundiales, pensadores prominentes y miembros del CFR para discutir y debatir los principales asuntos internacionales, fomentar la investigación independiente, producir artículos, informes, libros, celebrar mesas redondas sobre temas de política exterior y recomendar políticas concretas.

Fue constituido en 1921, de conformidad con la ley del Estado de Nueva York. El presidente de su Consejo de Administración dirige las operaciones diarias. Actualmente ocupa este cargo Carla A. Hills, presidente y director ejecutivo de Hills & Company. Comparten la dirección del Consejo, Robert E. Rubin, director y presidente del comité ejecutivo de Citigroup, Richard E. Salomon, presidente de Empresas Mecox, y Richard N. Haass²³. Todos han ocupado cargos importantes de gobierno tanto en la administración demócrata de Clinton como en la de los dos George Bush.

El CFR tiene tres tipos de miembros: “miembros de vida”, “miembros de plazo”, y los “miembros corporativos”. Aproximadamente 4.300 “miembros de vida” se reparten casi por igual entre Nueva York, Washington DC, y el resto de los EEUU. Son líderes en el gobierno, los medios de comunicación, los negocios, las finanzas, el mundo académico, y una amplia gama de organizaciones no gubernamentales ONGs, sin fines de lucro. Los “miembros de plazo” tienen una permanencia de cinco años y pueden llegar a ser “miembros de vida”. Las

²² La información básica sobre las instituciones de las que se da cuenta en los siguientes apartados provienen de sus respectivas páginas web y de la contrastación de esta información con estudios realizados por diversos especialistas. La elaboración aquí presentada es de entera responsabilidad del tesista.

²³ Richard Hass ha sido director del CFR y de Planificación de política del Departamento de Estado, asistente especial de George W Bush, director principal para asuntos del Cercano Oriente y sur de Asia, coordinador de política para Afganistán y el proceso de paz en Irlanda. Forma parte del personal de seguridad nacional de los EEUU y mantiene el rango de embajador confirmado por el Senado de ese país. Ha sido distinguido con el Premio de Honor por el Departamento de Estado y con la Medalla Presidencial y de los Ciudadanos por sus contribuciones en las operaciones de invasión a Irak. Ha ocupado cargos en Carnegie Corporation y ostenta cátedras en las universidades de la red “Ivy” (La Hiedra), como Harvard, Oxford, Georgetown, dicta conferencias en colleges e institutos especializados en asuntos estratégicos. Tiene publicados cerca de veinte libros sobre política exterior, asuntos estratégicos y negocios de los EEUU. Ocupa el cargo de Presidente del CFR desde el 2003. (<http://www.cfr.org/bios/3350>).

“membresías corporativas” la tienen altos ejecutivos de las principales empresas norteamericanas.

Los candidatos al CFR deben ser ciudadanos de EE.UU o residentes permanentes con una solicitud de ciudadanía pendiente. Los candidatos son propuestos formalmente por escrito por un miembro y apoyado por un mínimo de otros tres miembros. Calidad, diversidad y equilibrio son los principales objetivos buscados por CFR en la composición de sus miembros. La lista de miembros figura en la versión publicada de su informe anual²⁴.

Se dice que el CFR no es parte del gobierno de EE.UU ni de las Naciones Unidas, ni de otras organizaciones como el “Instituto Real de Asuntos Internacionales RIIA” o la Comisión Trilateral, sin embargo, en todas estas instituciones las personalidades que las integran, o sus invitados, se intercambian permanentemente y todas mantienen vínculos muy estrechos con el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), con la Organización mundial de Comercio (OMC), con la Organización de las Naciones Unidas y sus órganos ejecutivos como la UNESCO, UNICEF la Organización mundial de la Salud OMS, sus programas vinculados con la pobreza, el medio ambiente, el calentamiento global, y sus institutos especializados para la agricultura, la minería, la industria. Es más, el CFR así como todas las instituciones vinculados con el *nuevo orden mundial* que han sido investigadas para esta tesis, tienen programas, expertos y proveedores de información de base en todos los países del mundo y para todas las áreas del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Se dice igualmente que el CFR no es una organización secreta y que desde el principio, ha publicado los resultados de sus grupos de estudio y grupos de trabajo, así como un Informe anual. Además, los becarios y los miembros del CFR suelen escribir libros, revistas y artículos de revistas, y artículos de opinión que aparecen en periódicos como el New York Times, Washington Post, Wall Street Journal y Los Angeles Times. Lo curioso es que todos los propietarios y directores, de estos medios y de otros de difusión internacional, pertenecen al CFR.

El CFR dice no "ungir" funcionarios de gobierno, pero sí realizar un gran esfuerzo para atraer a los individuos que demuestran una dedicación significativa, experiencia y éxito en profesiones relacionadas con la política exterior estadounidense y los asuntos mundiales, y animarlos para ayudar en su misión y otras actividades.

El CFR es apoyado por una amplia gama de individuos y donantes institucionales. En concreto, la mayor tasa de donaciones proviene de las empresas, fundaciones y donaciones individuales. Las donaciones de los miembros constituyen "el Fondo de Contribuciones Anuales", que se suma a los gastos anuales. El Consejo publica una lista de donantes cada año. Las cotizaciones son deducibles de impuestos en la medida permitida por la ley.

²⁴ El informe anual, se puede solicitar al correo electrónico communications@CFR.org.

El CFR patrocina el trabajo independiente de organizaciones y especialistas de todo el mundo, para la producción de informes (dentro de las directrices políticas y los resultados esperados), sobre los temas más importantes de política extranjera. Compila lo mejor de lo que está disponible de otras fuentes de análisis, opinión, discursos, transcripciones y documentos de origen. Suministra información al día y análisis sobre los acontecimientos mundiales y la política exterior estadounidense en su página web, CFR.org. Tiene un público objetivo a diario cada vez mayor.

En lo que a educación se refiere el CFR enfatiza a través de sus informes, estudios, noticias, otorga becas de estudio para el desarrollo de capital humano en función del incremento de la productividad. Las deficiencias en estos dos aspectos son, a juicio de sus entendidos, los que contradicen los avances de libre mercado y de crecimiento económico en América latina. (Sweig-Rockefeller, 2010).

El CFR tiene varios eventos abiertos durante todo el año que caen bajo el rubro de "reuniones". Estas cuentan con un único orador, generalmente un funcionario de gobierno de los EE.UU, un dignatario extranjero, o el autor de un nuevo libro, y un moderador. El orador podrá pronunciar un discurso sobre un tema de política exterior o participar en una conversación con el moderador. Por otra parte, una reunión puede presentar un panel de expertos y un moderador que examinan un asunto determinado. Estas reuniones suelen durar una hora, incluido un período destinado a las preguntas del público. Muchas reuniones del CFR ocurren sobre una base de "no-atribución" para fomentar la franqueza entre los participantes que pueden ser reacios a expresar ideas nuevas o en desarrollo. Casi el cincuenta por ciento se llevan a cabo de forma "on-the-record", con transcripciones en el sitio web del CFR, CFR.org.

Sólo los miembros del CFR pueden asistir a las reuniones. El público puede acceder a transcripciones, webcasts, videos y audio. Las transcripciones son previamente seleccionadas. Están generalmente disponibles entre 24 a 48 horas después de una reunión (CFR, 2010).

El CFR publica el "Foreign affairs"²⁵, la revista más importante de los asuntos internacionales y política exterior de los EE.UU. A esta publicación muchos analistas identifican como la voz del "Poder" de los Estados Unidos porque lo que aquí se hace público es lo que finalmente hará o ha hecho el gobierno. Tiene una edición en castellano que se llama "Foreign Affairs Latinoamérica" encargado de "ofrecer un espacio abierto para la discusión de temas actuales de carácter internacional, de gran interés para el mundo y, en particular, para América Latina. Esta edición contiene textos publicados en "Foreign Affairs", que son traducidos al español. Se edita en México como resultado del esfuerzo conjunto entre el CFR y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). Está posicionado como un influyente foro que refleja la visión mundial sobre Latinoamérica, privilegiando el pensamiento norteamericano. Tiene una edición

²⁵ [h://www.foreignaffairs.com/ttp](http://www.foreignaffairs.com/ttp)

en papel que se edita cada tres meses con un tiraje de ocho mil ejemplares, y una página web en la que se reproduce sus contenidos y es de acceso libre (Foreign affairs latinoamérica, 2010).

Estudios de periodistas e investigadores le atribuyen al CFR, vinculaciones con la masonería, los iluministas, los grupos ultraconservadores de la alianza judeo-cristiana. Un argumento de fuerza para este señalamiento lo constituye el hecho de que la propuesta del *nuevo orden mundial* remite sus orígenes a estas sectas y grupos.

4.1.5 El CAP dentro del CFR

Toda la aparente transparencia del CFR se contradice al tomar conocimiento de lo que es su verdadera actuación e ingerencia en los asuntos internos de los países, sean éstos favorables o no al modelo de economía de mercado. De esa ingerencia se encarga el “Centro para la acción preventiva” (CAP) cuya misión es “prevenir, desactivar o resolver conflictos letales en el mundo y expandir el cuerpo de conocimiento sobre la *prevención de conflictos*” (CFR, 2010). Para esto, cuenta con un foro en el cual representantes de gobiernos, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, corporaciones y sociedad civil, se reúnen para desarrollar estrategias operacionales y oportunas para “promover la paz” en situaciones específicas de conflicto, con prioridad en países o regiones que afectan intereses estadounidenses y donde los recursos del CFR pueden significar una diferencia. Con este fin el CAP:

- Reúne “Comisiones de acción preventiva independiente”, integradas por miembros y empleados del CFR, y por expertos internacionales para elaborar estrategias prácticas y realizables de *prevención de conflictos*, confeccionadas a la medida de los hechos del conflicto particular.
- Emite Informes especiales del CFR para responder con rapidez a situaciones de conflicto en desarrollo y formular recomendaciones oportunas y concretas sobre políticas que el gobierno estadounidense, la comunidad internacional y actores locales pueden utilizar para limitar el potencial de violencia letal.
- Compromete al gobierno estadounidense y a los medios informativos en Estados Unidos en esfuerzos de *prevención de conflictos*. Los miembros de la comisión se reúnen con funcionarios gubernamentales y miembros del Congreso de Estados Unidos para enterarlos de los hallazgos y recomendaciones del CAP, facilitar contactos entre funcionarios estadounidenses y actores locales y externos absolutamente necesarios, y crear conciencia entre los periodistas sobre posibles focos de conflicto en el mundo.
- Construye redes con organizaciones e instituciones internacionales para complementar y aumentar la influencia establecida del CFR sobre la arena política estadounidense e incrementar el impacto de las recomendaciones del CAP.
- Aporta una fuente de pericia sobre prevención de conflictos que comprende investigación, estudios de caso y enseñanzas aprendidas de conflictos pasados que políticos y ciudadanos privados pueden utilizar para prevenir o mitigar futuros conflictos letales (CFR, 2010).

Esto advierte claramente que para el CAP-CFR, considerado como uno de los *think tank*²⁶ del *nuevo orden mundial*, la definición del concepto de *prevención de conflictos*, alude a todo evento que ponga en riesgo los intereses norteamericanos en áreas en conflicto. Tal, y no otro, es el sentido y significado que tienen los planes, programas y proyectos que manejan los organismos multilaterales (ONU, OEA, OEI) y las Instituciones financieras internacionales (GBM, USAID) en Honduras, Haití, Colombia, Venezuela, Perú, Bolivia, Cuba, Irán, Afganistán, Palestina, de acuerdo con la documentación sistematizada y analizada proveniente de los reportes emitidos por los expertos y consejeros del CFR.

“...frente a los conflictos, es vital que Estados Unidos trabaje activamente con socios regionales para garantizar la continuidad de la forma democrática de gobierno y alentar un diálogo productivo entre el gobierno y la oposición organizada” (Gamarra, 2007, citando palabras de Richard N. Haass Presidente del CFR).

Este trabajo a decir de Gamarra (Op, cit, p 37) implica, entre otras estrategias: alentar a los vecinos directos del país “en conflicto” a acercarse al gobierno y a la oposición en un esfuerzo por llevar a todas las partes a la mesa de negociaciones, elevar el profesionalismo de los ejércitos mediante los programas de “Adiestramiento y Educación Militar Internacional” (IMET, por sus siglas en inglés), profundizar el compromiso de la sociedad civil con la democracia, mostrar flexibilidad en temas como el combate al narcotráfico, alejarse de la retórica politizada antes de definir “líneas rojas” específicas que supongan suspender los tratados comerciales, aislar al país conflictivo, incrementar la inestabilidad política y la perturbación social, manipular el proceso de certificación internacional sobre drogas, poner en vigor sanciones como recortes de la ayuda bilateral, vetos a préstamos de instituciones financieras internacionales y exclusión del acceso a acuerdos de mercado, como el de “Preferencia comercial y persecución al narcotráfico en la región andina ATPDEA” (por sus siglas en inglés).

Para el CAP, lo que una estrategia no puede descuidar antes y durante los conflictos, es mantener y profundizar el apoyo a iniciativas democráticas y a la sociedad civil a través de programas y proyectos en salud, educación, derechos humanos, estudio y capacitación de docentes, de futuros dirigentes vecinales, de poblaciones indígenas y nativas, de líderes religiosos y

²⁶ Sustentados en la idea de que el progreso humano y la democracia así como la resolución de los problemas sociales depende de la generación sistemática de conocimientos y nuevas ideas, los *think tanks* pueden considerarse como la *institucionalidad* del pensamiento sobre el *nuevo orden mundial*; verdaderos “gabinetes estratégicos” productores del pensamiento geopolítico-estratégico para la toma de decisiones. El término tiene su origen en las agencias gubernamentales que investigaban sobre cuestiones bélicas y de políticas públicas durante la Segunda guerra mundial, para ser implementadas durante y después de la contienda. En ese entonces, se trataba de equipos de expertos en diversos campos (armamento, ciencia, economía, administración pública, relaciones internacionales) que trabajaban de forma secreta y cuya labor era desconocida por el personal ordinario. Hoy, manteniendo el mismo perfil, se trata de la *institucionalidad* perteneciente a las élites económicas, políticas y militares, de presión, para definir el curso de la historia.

comunitarios, asignando fondos a través de USAID pero cuidando, a la vez, el “marketeo” de la misión de esta institución, del FMI, el BM, el BID, a fin de contrarrestar la ofensiva de alternativas como la ALBA, UNASUR, o la presencia de médicos y maestros cubanos en la región. (Gamarra Op cit, p 39 y ss).

4.1.6 Cómo opera el CAP: La USAID

Históricamente los organismos encargados de canalizar, financiar e instrumentar las decisiones del CAP-CFR, son la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus instituciones y programas dependientes, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), las embajadas norteamericanas en cada país del mundo y las instituciones financieras internacionales IFI, entre las que cabe destacar, aparte del GBM, a la Agencia internacional para el desarrollo de los estados Unidos (USAID por sus siglas en inglés).

La historia de USAID se remonta al Plan Marshall de reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial y al Punto cuatro del Programa de ayuda a los países pobres de la Administración Truman. Desde 1961, es la agencia principal de intervencionismo directo de EE.UU en nuestros países, directamente dependiente de la Secretaría de Estado del gobierno norteamericano. Desde entonces ha distribuido más de 200.000 mil millones de dólares en “ayudas” militares y económicas a los países donde ejerce su dominio en protección de los intereses norteamericanos. Utiliza para este efecto diferentes modalidades de “ayuda” como préstamos para el desarrollo, asistencia técnica, fondos para emergencias y, sobre todo, apoyo militar-político con énfasis en estrategias de espionaje, desestabilización e intervención armada estadounidense, en base a su “manual represivo confidencial”.²⁷

Opera en el Africa subsahariana, Asia, América latina y el Caribe, Europa y Eurasia y el Oriente Medio decidiendo, financiando, dirigiendo y controlando planes, programas y proyectos vinculados con el desarrollo de la agricultura, la democracia y gobernabilidad, el crecimiento económico y el comercio, la educación y las universidades, el medio ambiente, las alianzas mundiales para preservar el *nuevo orden mundial*, la salud y la asistencia humanitaria, y los llamados “programas de corte de la cruz”, identificados como de “corte transversal” para construir la democracia y la paz, proporcionar servicios esenciales en las comunidades marginadas, apoyar con militares norteamericanos para asegurar una coherente reconstrucción y estabilización, diseñar programas que aborden mejor las causas y consecuencias de los conflictos violentos, otorgar becas de investigación competitiva a través de la Cooperativa de investigaciones para el desarrollo (CDR) en convenio con el gobierno de Israel, desarrollar programas urbanos para mejorar las condiciones de vida de los pobres y de las generaciones futuras, preservar el desarrollo ecológico, favorecer el uso racional de los recursos hídricos del mundo (una

²⁷ “Manual”, que fue puesto en evidencia por el actual gobierno boliviano rescatando una revelación hecha por el periódico “Hoy” en su edición del 23 de noviembre de 1978.

prioridad de la política norteamericana), diseñar programas con la participación de las mujeres (USAID, 2010).

Trabaja en estrecha colaboración con organizaciones voluntarias privadas, (ONGs), organizaciones indígenas, universidades, empresas estadounidenses, organismos internacionales, gobiernos, y agencias de gobierno de los EE.UU y Europa. Mantiene relaciones de trabajo con más de 3.500 compañías privadas norteamericanas.

Define su actuación como “un negocio”, el mismo que incluye oportunidades de empleo, carreras y, sobre todo educación. En este sentido, cabe destacar el rol activo en el proyecto de “Educación para Todos (EPT)”, impulsando su extensión con sus propios recursos y a través de la promoción de mesas de donantes para asegurar el progreso acelerado de la universalización de la educación primaria²⁸.

La USAID cuenta con una sede en Washington-DC, y con “oficinas de campo” en todo el mundo; las mismas que dan cuenta de “su fuerza”. (Op, cit). En el Perú tiene su propia representación y su web site que “ha sido desarrollado y diseñado para informar a las personas de este país, de los Estados Unidos y el mundo sobre las actividades y logros de la asistencia que el gobierno de los Estados Unidos proporciona al Perú” (USAID-Perú, 2010).

La “Misión” USAID en el Perú, financia, asiste y maneja, entre otros, los siguientes programas:

- El llamado “Umbral Anticorrupción” (MCC por sus siglas en Inglés), acordado entre el gobierno peruano y el de Estados Unidos, el Ministerio del Interior y la Agencia de los EE.UU, desde el 2008. Este programa tiene como objetivo apoyar los esfuerzos del gobierno del Perú por controlar la corrupción en la administración pública por medio del mejoramiento de los sistemas y procesos administrativos, el fortalecimiento de la aplicación de la ley, y el incremento del conocimiento ciudadano sobre los efectos nocivos de la corrupción para la gobernabilidad del país.
- Usos alternativos a la coca ilícita a través de proyectos de infraestructura, asistencia técnica para nuevos cultivos (cacao, café, frutas) de exportación y oportunidades de negocios individuales.
- Manejo sostenible de bosques y protección de la biodiversidad para el estricto cumplimiento del capítulo de medio ambiente del Convenio de Cooperación del Tratado de Libre Comercio con los EE.UU.
- Fortalecimiento del desempeño de instituciones clave y organizaciones del sector salud, la descentralización de sus servicios, el mejoramiento de los sistemas públicos de distribución de medicinas y de la capacidad de vigilancia y respuesta frente a enfermedades infecciosas como la malaria, tuberculosis y VIH/SIDA, la asistencia a nivel comunitario a personas pobres y grupos indígenas para mejorar su estado de salud y fomentar prácticas y comportamientos saludables.

²⁸ En sociedades donde se impone la hegemonía del desarrollo capitalista y la explotación de la fuerza de trabajo, la extensión de la educación básica, resulta funcional a su *reproducción*.

- Mejoramiento de la responsabilidad y efectividad de los gobiernos regionales y locales seleccionados, a través del diálogo constructivo con los grupos de ciudadanos.
- Crecimiento económico sostenido en base al comercio y un mayor acceso al mercado mundial para micro, pequeñas y medianas empresas.
- Reducción de la pobreza a través de la expansión de oportunidades para que los peruanos de ingresos bajos participen en la economía internacional.
- Ingerencia directa en los gobiernos nacionales, regionales y locales en áreas como las aduanas, los registros de negocios, los planes regionales de exportación y las concesiones de infraestructura.
- Tratado de Libre Comercio entre los EE.UU. y el Perú.
- Acceso a la educación rural en escuelas de primaria en dos de las seis regiones productoras de coca
- Elaboración de políticas nacionales y regionales (USAID-Perú, 2010).

Algunos de los llamados “socios” peruanos (algunos identificados con nombres en inglés) que trabajan con USAID, son los siguientes:

- A.B. PRISMA
- ABT Associates - Promoviendo Alianzas y Estrategias
- ABT Associates - Programa Umbral de Inmunizaciones
- Academy for Educational Development (AED) - AprendeDes
- Academy for Educational Development (AED) - Comun@s
- ADRA Perú
- Agencia Peruana de Cooperación Internacional - APCI
- Associates in Rural Development, Inc. (ARD) - Programa Pro Descentralización
- Programa de Agua y Saneamiento (conjuntamente con el BM)
- Iniciativa Lavado de Manos (conjuntamente con el BM)
- CARE Peru
- Caritas del Perú
- Centro de Conservación, Investigación y Manejo de Áreas Naturales - CIMA
- Centro de Información y Educación para la Prevención del Abuso de Drogas (CEDRO)
- Chemonics International - Calidad en Salud
- Chemonics International (Proyecto PDAP)
- Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA)
- Consejo Nacional de Educación
- Conservación Internacional
- Consultandes
- Constella Futures
- Fondo de las Américas
- Futuras Generaciones
- International Finance Corporation (IFC)
- International Republican Institute (IRI)
- Management Systems International
- Ministerio del Ambiente
- Ministerio de Educación (MED)

- Ministerio de Salud (MINSA)
- MSH, Leadership, Management and Sustainability
- Nathan Associates, Inc.
- Presidencia del Consejo de Ministros
- Presidencia del Consejo de Ministros - Programa Umbral de la Corporación del Desafío del Milenio
- PROFONANPE
- Small Enterprise Assistance Funds (SEAF)
- Sociedad Peruana de Derecho Ambiental
- STEM/SERNANP
- The Nature Conservancy (TNC)
- Universidad Peruana Cayetano Heredia, Casa Honorio Delgado Centro Andino
- World Wildlife Fund-WWF- (Op cit.)

4.1.7 Las instituciones subsidiarias de la USAID: La NED, el IRI y otras

La NED

Aparte de su modalidad directa de intervención, la USAID opera también a través de instituciones subsidiarias como la “National Endowment for Democracy” (NED) que cada año hace más de 1000 donaciones en apoyo a proyectos de grupos no gubernamentales que están al servicio de “objetivos democráticos de los EEUU”, en más de noventa países de todo el mundo.

Desde su creación, en 1983, la NED, identificada también como “La Fundación” se precia de haberse mantenido en la vanguardia de las luchas democráticas y de haberse constituido en una institución multifacética con recursos e intercambios intelectuales para activistas, practicantes y estudiosos de la democracia en todo el mundo.

En el Perú esta organización financia instituciones que van desde las vinculadas con los procesos electorales como “Transparencia”, hasta la llamada “Universidad coherente” destinada a animar a los estudiantes universitarios para supervisar la gestión financiera y la toma de decisiones de las universidades públicas del Perú, pasando por institutos, coordinadoras, comisiones diocesanas, centros, ONGs, consultores individuales, asociaciones y otros (NED-Perú, 2010).

El IRI

Otra institución subsidiaria es el “Instituto Internacional Republicano” (IRI por sus siglas en inglés) que se identifica como una organización sin fines de lucro, no partidista, preocupada por los avances de la libertad y la democracia a nivel mundial, mediante el desarrollo de los partidos políticos, las entidades cívicas, las elecciones abiertas, el gobierno democrático y el Estado de Derecho.

En el Perú, apoya y financia la ley de reforma de los partidos políticos desde el año 2003; viene ejecutando, desde el 2007, el programa titulado *Todos*

Hacemos Política con énfasis en el apoyo a los grupos regionales surgidos en la última década; financia programas del JNE, la ONPE y el Congreso de la República; tiene acuerdos con todos los partidos políticos existentes y apoya económicamente a los partidos políticos Perú Posible y Restauración Nacional, entre otros; financia igualmente, proyectos con jóvenes, minorías étnicas, mujeres, candidaturas de representantes al congreso de los departamentos de Piura, Arequipa, Loreto y otros. Brinda apoyo financiero y asistencia técnica a páginas web en quechua.

El Freedom House

Otra institución igualmente merecedora del apoyo económico de USAID como directamente del Banco Mundial, y de otras instituciones financieras norteamericanas es "Freedom House" para canalizar fondos a proyectos y programas de la "sociedad civil" y a movimientos sociales con el propósito de infiltrarlos en los países donde se supone que los intereses norteamericanos pueden ser afectados.

El IPOA

La "Asociación Internacional de Operaciones de Paz" (IPOA, por sus siglas en inglés) es otra institución que se distingue por representar a más de sesenta compañías privadas especializadas en el negocio de las llamadas "operaciones humanitarias en países peligrosos", tales como la Xe/Blackwater o la Triple Canopy, que son verdaderas empresas de exterminio selectivo y masivo actualmente operando en Nigeria, Yemen, Somalia, Arabia Saudita, Irak, Colombia, e incluso en países que confrontan catástrofes "naturales" como Haití o Pakistán.

4.1.8 El CFR en Europa y el mundo

El CFR cuenta con filiales en Europa agrupadas en el "Consejo Europeo de Relaciones Exteriores" (EFCR por sus siglas en inglés), fundado el 2 de octubre de 2007 en Lisboa, y llega a América latina a través de la respectiva sección española de esta organización. El EFCR se define como "el primer *think tank* paneuropeo cuyo objetivo es promover una política exterior más coherente y firme en defensa de los valores que unen a Europa y EEUU". El EFCR, cuenta con sedes en Berlín, Londres, Madrid, París, Roma, Sofía y Varsovia y entre sus objetivos centrales se cuentan:

- Desarrollar una política exterior europea más coherente y decidida con el fin de afrontar los crecientes desafíos mundiales como el cambio climático, la pobreza, la proliferación nuclear y el aumento del extremismo violento;
- Cooperar de forma más estrecha en el seno de las organizaciones multilaterales, como la ONU, el Banco Mundial, el FMI y la OMC.
- Lograr que sus ayudas y relaciones comerciales -incluidos los doce mil millones de euros de la Política Europea de Vecindad y los veintidós mil millones de euros destinados a ayudas para el Tercer Mundo en el marco del

Acuerdo de Cotonú- estén más vinculadas a la introducción de reformas políticas en los países beneficiarios; y

- Hacer uso de todos los recursos disponibles con el fin de defender los valores europeos, e incluso como último recurso, el uso de sus fuerzas armadas para así evitar el genocidio o las catástrofes humanitarias en el continente europeo y en el resto del mundo (EFCR, 2007)

“El acuerdo de Cotonú” (ciudad y puerto importante de África occidental), fue firmado el 23 de junio de 2000 por un período de 20 años, y prevé revisiones cada cinco años. La primera ocurrió en 2005. Están exceptuadas de revisión las disposiciones relativas a la cooperación económica y comercial que las regula y controla la Organización Mundial del Comercio (OMC) y busca que los Estados ACP²⁹ participen plenamente en el comercio internacional.

“El Acuerdo de Cotonú” tiene por objeto promover y acelerar el desarrollo económico, social y cultural de los países de África, el Caribe y el Pacífico (ACP), contribuir a la paz y la seguridad y fomentar un entorno político estable y democrático. Tiene entre sus pilares de desarrollo económico la inversión y el desarrollo del sector privado, las políticas y reformas macroeconómicas y estructurales, las políticas sectoriales para el desarrollo de la industria, el comercio, el turismo y el sector de los conocimientos tradicionales. Entre sus pilares sociales y para el desarrollo humano, figuran la mejora de los sistemas educativo, sanitario y de nutrición y los aspectos relacionados con la juventud y el desarrollo cultural.

Se gobierna a través de un Consejo de ministros integrado por miembros del Consejo de la Unión Europea y de la Comisión Europea y por un miembro del Gobierno de cada país ACP, y se reúne una vez al año (o más a menudo) por iniciativa de la Presidencia y, si es necesario, en diferentes ámbitos geográficos. La Presidencia es ejercida alternativamente por un miembro del Consejo y por un miembro del Gobierno de un Estado ACP y adopta decisiones que son de obligatorio cumplimiento por las partes y delegadas para su ejecución y control a los Comité de Embajadores en cada país.

Constituye una versión neocolonial de la Unión Europea (UE) con los llamados países ACP que se inició en 1964 con la firma del primer Convenio de Yaoundé (capital de Camerún-África central) y continuó con los cuatro Convenios de Lomé (capital de Togo en el golfo de Guinea en la costa suroccidental de África) entre 1975 y el 2000.

La Convención de Yaoundé fue un acuerdo de intercambio comercial y cooperación firmado entre la “Comunidad económica europea” con 18 ex-colonias europeas del África. Era una extensión del llamado “Fondo europeo de desarrollo creado en 1957 por el Tratado de Roma. El “Fondo” tenía como

²⁹ Los Estados ACP lo integran ex-colonias de países europeos en África, el Caribe y el Pacífico. Resulta ser una Asociación de países para el cumplimiento de los Acuerdos de Cotonú. Actualmente lo conforman 79 Estados.

objetivo central asegurar el suministro de materias agrícolas y mineras de las ex-colonias a la CEE, en virtud de los “vínculos históricos” que los unían.

Los Convenios de Lomé surgen con la entrada de Inglaterra en la Comunidad europea y tuvieron como propósitos crear mecanismos de “compensación” frente a las mermas en los ingresos obtenidos por las ex-colonias por la explotación de té, café cacao, bananas, azúcar, ganado vacuno y lanar. Igualmente, propiciar inversiones en infraestructura y contra la desertificación y las sequías.

4.1.9 La “Carta del Atlántico”

Firmada el 14 de agosto de 1941 por el presidente norteamericano Franklin D. Roosevelt y el primer ministro británico Winston Churchill a bordo del buque británico Príncipe de Gales en el Océano Atlántico, es otro de los antecedentes importantes para dar continuidad a la historia de la *institucionalidad* oficial del *nuevo orden mundial*. Establecía que EEUU e Inglaterra:

- No buscaban ningún engrandecimiento territorial o de otro tipo
- No deseaban ver ningún cambio territorial que no esté de acuerdo con los votos libremente expresados de los pueblos interesados.
- Respetaban el derecho que tienen todos los pueblos de escoger la forma de gobierno bajo la cual quieren vivir, y desean que sean restablecidos los derechos soberanos y el libre ejercicio del gobierno a aquellos a quienes les han sido arrebatados por la fuerza.
- Se esforzarían, respetando totalmente sus obligaciones existentes, en extender a todos los Estados, pequeños o grandes, victoriosos o vencidos, la posibilidad de acceso a condiciones de igualdad al comercio y a las materias primas mundiales necesarias para su prosperidad económica.
- Deseaban realizar entre todas las naciones la colaboración más completa, en el dominio de la economía, con el fin de asegurar a todos las mejoras de las condiciones de trabajo, el progreso económico y la protección social.
- Esperaban, tras la destrucción total de la tiranía nazi, ver establecerse una paz que permitiera a todas las naciones vivir con seguridad en el interior de sus propias fronteras y garantizara a todos los hombres de todos los países una existencia libre sin miedo ni pobreza. Una paz así permitiría a todos los hombres navegar sin trabas sobre los mares y los océanos.
- Consideraban que, en espera de poder establecer un sistema de seguridad general, amplio y permanente, todas las naciones del mundo, tanto por razones de orden práctico como de carácter espiritual, deberían renunciar totalmente al uso de la fuerza, puesto que ninguna paz futura puede ser mantenida si las armas terrestres, navales o aéreas continúan siendo empleadas por las naciones que la amenazan, o son susceptibles de amenazarla con agresiones fuera de sus fronteras.
- Ayudarían y fomentarán todo tipo de medidas prácticas que aliviaran el pesado fardo de los armamentos que abrumba a los pueblos pacíficos.

El sentido de este documento no era otro que el llamado al nuevo alineamiento que imponían las dos potencias vencedoras en la segunda guerra mundial. Todos deberían desarmarse y renunciar al uso de la fuerza, menos ellos; todos

deberían colaborar a fin de asegurar condiciones de trabajo, progreso económico y protección social funcionales al nuevo sistema que se imponía; todos deberían aceptar las bases del orden democrático, los derechos soberanos y el libre ejercicio del gobierno, pero igualmente el derecho de las dos potencias al comercio y a las materias primas.

La Carta del Atlántico ratificaba, además, el derecho a la libertad de los mares que los EEUU había planteado como un objetivo estratégico de su política exterior entre “Los 14 puntos”; la convicción del desarme de los vencidos, y el establecimiento de un amplio y permanente sistema de seguridad internacional que luego vendría a ser el Sistema de Seguridad Nacional de los EEUU.

4.1.10 Los “Acuerdos de Bretton Woods”: Breve historia

Tres años después de la firma de la “Carta del Atlántico” en la que Inglaterra y los Estados Unidos expresaban su voluntad hegemónica compartida, tuvo lugar la “Conferencia Monetaria y Financiera de las Naciones Unidas”, realizada en el complejo hotelero de Bretton Woods, en New Hampshire, entre el 01 y el 22 de julio de 1944. Aquí se dio nacimiento oficial al *nuevo orden mundial* después de la II guerra mundial y a la *institucionalidad* oficial básica para su consolidación³⁰.

El Poder norteamericano estableció las reglas para las relaciones comerciales y financieras entre los países del mundo; se decidió la creación del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento BIRF (hoy conocido como Banco Mundial-BM), del Fondo Monetario Internacional (FMI), y se determinó el uso del dólar como moneda internacional. El BM y el FMI empezaron a controlar las políticas del mundo a partir de 1946, en todos los órdenes de la vida social. De este modo, quedó establecida la base financiera de la *institucionalidad* oficial del *nuevo orden mundial* y la puesta a su servicio.

Pero, quedó igualmente establecido quien sería el país que hegemonizaría la construcción de ese *nuevo orden mundial* por encima, incluso, de declaradas alianzas. No otro fue el objetivo del sometimiento de su socio inglés a través del desmantelamiento del “Sistema de preferencias imperiales y del área esterlina”.

Este sistema, formalizado en la Conferencia de Ottawa en 1932, otorgaba prioridad a las colonias para que vendieran sus productos básicos a Gran Bretaña a cambio de preferencias para los fabricantes británicos en sus respectivos mercados.

³⁰ Se identifica aquí como *institucionalidad* oficial básica, a ese enorme aparato burocrático que lo constituyen todas las instituciones financieras y de cooperación internacional llamada “multilateral”. Guarda diferencias con la *institucionalidad* que conforman las instituciones destinadas al pensamiento del *nuevo orden mundial* y a la toma de decisiones, y que se identifican como *think tanks*. Existe aparte, la *institucionalidad* de las llamadas ONGs, responsables de instrumentar la cooperación internacional llamada “bilateral”.

El Área Esterlina, creada en 1937, era un grupo de colonias y dominios británicos que ataron sus monedas a la libra esterlina y mantenían todas o gran parte de sus reservas, en la moneda británica.

Dentro del “*nuevo orden económico*” hegemónico por el dólar, esto podía ser una limitación para el control de los mercados cambiarios. Por eso, EEUU, olvidando sus acuerdos, convirtió a Inglaterra, que ya venía de ser una fuerza mundial agotada por la guerra, en un país igualmente dependiente de la órbita norteamericana (Rajamoorthy, 2004).

Breve historia

Al término de la segunda guerra mundial, EEUU emergió como la economía más fuerte del mundo, gracias a su rápido crecimiento industrial y a la fuerte acumulación de capital por la venta de armas a uno y otro país comprometido en la guerra.

Previendo la eventualidad de una depresión como la de los años 29 debido al fin de la producción bélica, el presidente Roosevelt planteó la creación de un orden de posguerra para asegurar la expansión del mercado norteamericano y de su poderío bélico más allá de sus fronteras. Retomó lo dicho en los “14 puntos” por su antecesor, y por él mismo en la “Carta del Atlántico”, e impuso al mundo la liberalización del comercio mundial, asegurándole a los Estados Unidos un mercado abierto para las exportaciones norteamericanas y el acceso sin restricciones a los mercados de materias primas en el mundo.

A la Conferencia de Bretón Woods, asistieron 44 naciones. En aquel entonces, la mayoría de las naciones del tercer mundo que aún eran colonias europeas no tuvieron representación propia. La mayoría de los representantes de estas naciones, eran de América latina con regímenes bajo la influencia y el control del poder norteamericano. Los países del bloque soviético participaron de la Conferencia, pero no ratificaron los acuerdos. China lo hizo a través de la representación del régimen del Kuomintang, pero posteriormente se retiró, tras el triunfo de la revolución maoísta en 1949. India lo hizo como parte de la delegación británica, dada su condición de colonia. Sin embargo, fue uno de sus delegados, el que planteó que “un flujo predominante de materia prima y comestibles en una dirección y de productos altamente manufacturados en la otra, no constituía un comercio internacional realmente equilibrado...sólo prestando más atención a las necesidades industriales de países como la India, se podría alcanzar un equilibrio real y racional” (Bretton Woods, 1944). Alemania, Japón e Italia que formaron parte de los países del eje, estaban prácticamente derrotados. Las naciones de Europa occidental aún eran campo de batalla y se encontraban en crisis. En esas condiciones, Estados Unidos, que producía la mitad del carbón mundial, 2/3 del petróleo, más de la mitad de la electricidad, barcos, automóviles, armamento y maquinaria pesada, se erigió como la potencia que impuso su diseño económico escrito por Harry Dexter White, frente a la propuesta inglesa diseñada por John Maynard Keynes.

El plan Keynes se apoyaba en la creación de un órgano internacional de compensación, que sería capaz de emitir una moneda internacional (Bancor)

vinculada a las divisas fuertes y canjeable en moneda local por medio de un cambio fijo. A través de ese mecanismo los países con excedentes financiarían a los países deficitarios, vía una transferencia de sus excedentes. De esta manera se tendría la ventaja de hacer crecer la demanda mundial y de evitar la deflación, beneficiándose todos los países.

La clave de esta propuesta era que los países acreedores y los deudores estarían obligados a mantener una balanza comercial equilibrada y, en caso de incumplimiento, a pagar intereses sobre la diferencia. El plan tenía visos igualitarios pues permitiría que los intereses comerciales más poderosos no podrían distorsionar la balanza comercial por causa de una exportación ininterrumpida de los productos que fabricaran, pero EE.UU que poseía el 80% de las reservas mundiales de oro y era un país fuertemente acreedor, no quería estar obligado a gastar su superávit comercial en los países deudores. El Plan Keynes no convenía a sus intereses; y, aprovechando su mayor influencia política y la situación vulnerable de su aliado británico, necesitado de créditos americanos para superar los efectos de la guerra, logró que su propuesta fuera desechada.

Estados Unidos impuso, además, la determinación de las cuotas de los países miembros del Fondo Monetario, lo que le permitió, y permite aún, el poder de votación y control. Una vez asegurado el control de las cuotas, fue fácil para EEUU establecer la sede del BM y del FMI en su territorio. Gran Bretaña pidió que al menos una de ellas se estableciera en Europa, pero no tuvo éxito. Keynes, al ver la enorme influencia que iba a tener EEUU en estas instituciones intentó en vano que los directores ejecutivos del FMI fueran funcionarios de tiempo parcial subordinados a bancos centrales nacionales. EEUU impuso que fueran funcionarios a tiempo completo subordinados a las propias instituciones cuyo control tenía asegurado. Lo único que Keynes logró fue que un representante belga fuera elegido presidente del FMI, y desde entonces EEUU y Europa se han repartido las jefaturas de los dos organismos internacionales del control económico mundial.

4.1.11 Los objetivos de Bretton Woods: El FMI y el Banco Mundial

El principal objetivo del sistema de Bretton Woods fue poner en marcha un *nuevo orden económico mundial* manejado por los EEUU, para dar estabilidad a las transacciones comerciales a través de un sistema monetario internacional con tipo de cambio sólido y estable fundado en el dominio del dólar. Para ello se adoptó un patrón oro-divisas. EE.UU se arrogaba el derecho de mantener el precio del oro en 35,00 dólares por onza y se le concedió la facultad de cambiar dólares por oro a ese precio sin restricciones ni limitaciones. Al mantenerse fijo el precio del dólar, los demás países deberían fijar el precio de sus monedas con relación a éste, y de ser necesario, intervenir dentro de los mercados cambiarios con el fin de mantener los tipos de cambio dentro de límites de fluctuación aceptables.

El FMI

Otro de los objetivos de Bretton Woods fue, y es, obligar a los países a que cuando tuvieran déficits en sus balanzas de pago, deberían financiarlos a través de las reservas internacionales o mediante el otorgamiento de préstamos que concede el FMI. Para eso fue creado.

Acceder a esos préstamos, implica de parte del país solicitante, “concordar” sus políticas económicas con el FMI. Al hacerlo, todas las demás políticas en el orden social (educación, salud, trabajo, seguridad social, infraestructura), productivo (minería, agricultura, pesquería, ganadería, construcción, comercio, turismo), demográfico (población), político (Estado e instituciones) y cultural (identidad, arte, información), deben “ajustarse” a lo establecido desde el punto de vista monetario.

El Grupo del Banco Mundial (GBM)

Los préstamos que cada país solicita al FMI sólo pueden ser destinados a cubrir los déficits temporales de balanza de pagos, y cada país deudor tiene un plazo de pago de tres a cinco años (préstamos de mediano plazo).

De ser necesaria cualquier asistencia a largo plazo, la misma debe ser solicitada al Banco Mundial, o a las instituciones financieras dependientes de su administración como, la Asociación Internacional de Fomento (IAF por sus siglas en inglés), la Corporación Financiera Internacional (IFC por sus siglas en inglés), el “Organismo multilateral de garantía de inversiones” (OMG), el Centro internacional de arreglo de diferencias relativas a inversiones (CIADI). Todas estas instituciones forman el llamado Grupo del Banco Mundial (GBM).

La IAF, “otorga préstamos sin interés y donaciones para programas que fomenten el crecimiento económico, reduzcan las desigualdades y mejoren las condiciones de vida de la población de los países más pobres”.

La IFC, “otorga préstamos, capital accionario, financiamiento estructurado, instrumentos de gestión de riesgos y servicios de asesoría para fortalecer el sector privado en los países en desarrollo” (IAF, 2010; IFC,2010)³¹.

El OMG, (creado en 1988) “promueve la inversión extranjera en países subdesarrollados y otorgar garantías a los inversionistas contra pérdidas ocasionadas por riesgos no comerciales como expropiaciones, inconvertibilidad

³¹ Creada en 1956, la constitución del IFC fue el primer paso que dio la comunidad internacional para fomentar la inversión del sector privado en las naciones en desarrollo. Por su parte, la IAF fue creada en 1960 y desde entonces ha acumulado deudas de los países prestatarios por un monto de doscientos veintidós mil millones de dólares. Al observar la estructura de sus préstamos sólo el 2 y el 8% están destinados a la industria y agricultura, respectivamente. Esto explicaría por qué, no obstante definirse como préstamos para el crecimiento económico, todos los países “beneficiarios” (mayoritariamente africanos), se mantienen en peores condiciones de pobreza. La principal fuente de recursos financieros de esta institución, proviene de los pagos de deuda que hacen los propios países “beneficiarios”, en una suerte de círculo perverso.

de moneda, restricciones de transferencias, guerras o disturbios, con cargo a las aportaciones de los 175 países miembros”(OMG, 2010).

El CIADI, fue creado en 1966 para “resguardar la inversión extranjera en los países subdesarrollados y brindar servicios de conciliación y arbitraje de diferencias”. Cuenta con 144 países miembros (CIADI, 2010).

Originalmente identificado como “Banco internacional de reconstrucción y fomento”-BIRF-, el Banco Mundial, fue creado junto al FMI, y son las dos instituciones financieras clave del *nuevo orden mundial*, definido en la conferencia de Bretton Woods. Forman parte de la estructura tecnocrática de la Organización de las Naciones Unidas.

Su historia se remite al proceso de financiamiento y administración del proceso de reconstrucción de la Europa destruida por la guerra y a la creación de múltiples instituciones dependientes que actualmente instrumentan la casi totalidad de la vida económica, social, política y cultural de los países del tercer mundo a través de “préstamos para proyectos de inversión y préstamos para políticas de desarrollo” (BM, 2010).

4.1.12 La readecuación de la *institucionalidad del nuevo orden mundial*: La “Casa de Chatham” y el “Club de Bilderberg”

Tras el proceso de surgimiento de la *institucionalidad* oficial o multilateral del *nuevo orden mundial*, en el marco de la “Carta del Atlántico” y de los “Acuerdos de Bretón Woods”, los años 50-60 del siglo pasado, fueron testigos de los procesos de *readecuación* de los organismos que venían siendo los centros de producción del pensamiento fundamental para la construcción del *nuevo orden mundial*. Específicamente del “Instituto Real de Asuntos Internacionales” (RIIA) y del “Consejo de Relaciones Exteriores” (CFR) establecidos en 1919 y 1921, respectivamente, aunque el RIIA empezó a llamarse así desde 1926, fecha en que recibió su Carta Real. Los años 70, fueron el tiempo de creación de la Comisión Trilateral, que vino a sumarse al ámbito de acción de los *think tanks* del *nuevo orden mundial*³².

El proceso de readecuación, respondía a la necesidad de hacer del RIIA y del CFR, instituciones más cerradas y exclusivas para la toma de decisiones, la fijación de políticas y el diseño de estrategias concretas para los gobiernos de las respectivas áreas de influencia y dominación norteamericana. Decisiones, políticas y estrategias para ser implementadas por las instituciones financieras internacionales (IFIs), y puestas en marcha por los organismos burocráticos de

³² En esta tesis se sostiene que, ya desde la Primera guerra mundial, hubo una inteligencia “*think tank*” detrás de “Los 14 puntos”, del “Tratado de París” y de los “Acuerdos de Bretton Woods”. Desde entonces, esa “inteligencia” está diseminada por el mundo a través de instituciones privadas de investigación tanto civiles como militares y religiosas, universidades, medios de comunicación, científicos, literatos, políticos, periodistas, induciendo a gobiernos y gobernantes a garantizar no sólo la seguridad nacional norteamericana, sino el orden del mundo en base a los presupuestos del mercado y el fundamentalismo judeo-cristiano.

las Naciones Unidas³³, la UNESCO, la Organización Mundial de Comercio (OMC), la OCDE la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

La “Casa de Chatham”

En 1954, el Instituto Real de Asuntos Internacionales (RIIA), pasó a ocupar la Casa Chatham (Chatham House) en la Plaza San James en el centro de Londres pasando, desde entonces, a identificarse de este modo. Las discusiones que lleva a cabo se norman por la famosa “Regla de Chatham” que regula el tratamiento de las discusiones y de la información que se produce en su interior. Esta regla ha sido igualmente adoptada por diferentes instituciones del mundo. Establece la prohibición de expresar hacia afuera cualquier punto de vista institucional o de política internacional que se trate al interior. Se le han hecho adecuaciones en 1992 y en el 2002.

La Casa Chatham, no es una organización gubernamental, pero tiene como miembros corporativos a algunas dependencias gubernamentales de su país de origen y financia proyectos específicos del gobierno inglés en diferentes partes del mundo (Chatham House, 2010).

El “Club de Bilderberg”

Coincidiendo con el año en que el RIIA se establecía en la Casa de Chatham adoptando una fisonomía más encubierta, la “Conferencia de Bilderberg” inauguró sus funciones en 1954, en el hotel homónimo de la ciudad holandesa de Oosterbeeck. El encargado de aperturar la primera conferencia, cumpliendo la decisión adoptada por David Rockefeller, fue el por entonces príncipe Bernardo de Holanda. Fue convocada con el objeto de implementar una asociación inter-atlántica que fomentara los lazos de cooperación y desarrollo económico entre Europa y Estados Unidos.

Conocido también como el “Club Bilderberg”, representa una formalidad secreta para las deliberaciones del “Consejo de Relaciones Exteriores” (CFR) norteamericano, aunque suele aparecer como una institución plural. De cualquier forma, quienes forman parte del CFR, lo son también del “Club”. Este es el encargado de llevar a cabo las conferencias anuales del CFR a la que acuden unas 130 personalidades (entre socios permanentes e invitados) del mundo financiero, económico, militar, político, diplomático y de la educación, la comunicación e información, para discutir los problemas del mundo y consensuar alternativas de solución. Entre 1954 y el 2010, tiene realizadas 55 conferencias. Sólo en 1976, la conferencia prevista se suspendió debido al escándalo del millonario soborno de la Lockheed Corporation al Príncipe Bernardo, para favorecer la compra de aviones de esa corporación por el gobierno Holandés.

³³ Para el caso de la educación, la ciencia y la cultura en general, y de la *educación a distancia* en particular, el organismo tecnocrático, es la UNESCO.

Desde su fundación ha reunido a los más altos representantes de la política, la banca y las finanzas occidentales, en los eventos anuales que se realizan en estricto secreto y sin ninguna información hacia al exterior. Hasta el ocurrido en Grecia en mayo del 2009 (previamente a las medidas de ajuste estructural impuestas por el FMI a este país), y el de Barcelona en España en junio del 2010 (antes del “paquete” laboral anunciado por el gobierno de Rodríguez Zapatero), la existencia del “Club” era prácticamente desconocida. Es recién con las facilidades que brinda la web, que el mundo toma conocimiento sobre su representatividad y la trascendencia de sus reuniones. Esto, gracias al trabajo de seguimiento realizado por analistas, investigadores y periodistas independientes. Algunos de éstos, identifican al Club de Bilderberg como una especie de congreso mundial o de sociedad secreta, que reúne a los líderes mundiales para adoptar decisiones que trascendiendo las soberanías nacionales permitan articular políticas en el sentido del *nuevo orden mundial* (Estulin, 2005; Martínez, 2010; Machado, 2008). Otros, han tratado de vincularlo con la masonería y el iluminismo (Martín, 2007). Lo cierto es que su fundación está asociada al financiamiento proporcionado por David Rockefeller y la familia Rotschild, vinculados con la secta masónica y los Iluminatti, respectivamente³⁴.

A las conferencias del Club, rodeadas de hermetismo y la seguridad acuden representantes de las NNUU (como el ex secretario general Kofi Annan, igualmente secretario del Comité Directivo del Club), de la OMC, de la OCDE de las instituciones financieras internacionales (IFIs) como el FMI y el BM, de las grandes corporaciones económicas como la British Petroleum (BP) comprometida con el derrame de gas y petróleo en el golfo de México, del grupo Rockefeller, de los mayores bancos vinculados al poder financiero y de seguros inmobiliarios como el Citigroup Inc, el Bank of America, el Morgan Chase; los ex presidentes George Bush (padre e hijo) y Bill Clinton de Estados Unidos y Tony Blair de Inglaterra; los ex secretarios y secretarios de defensa y estado de los Estados Unidos como Collin Powell, Donald Rumsfeld, Condoleza Rice e Hillary Clinton; los ex presidentes conservadores de Francia, los presidentes de los gobiernos de la UE, personalidades como Henry Kissinger y Bill Gates, las reinas de Holanda y de España, los más altos dirigentes del gobierno español, del partido popular de la oposición y el propietario del Grupo español PRISA que controla la cadena C de radio y televisión y el diario El País; los presidentes y vicepresidentes de los bancos Santander y BBVA españoles, altos dignatarios de la Organización del Atlántico Norte-OTAN, el dueño de la empresa Ericsson de Suecia productora de partes para armamentos de guerra, representantes de las empresas Mitsubishi, Siemens, Bayer, Nokia, Lufthansa, Nestlé, Ericsson, Fiat, Coca Cola, Pepsi Cola, General Motors, France Telecom, Danone, Heineken y Danish Oil and Gas Corporation; los directores y principales columnistas de diarios como “The

³⁴ La congregación de los “iluminados” o Perfectibilistas de Baviera (Alemania), pretendían la abolición de las monarquías y la instauración de un *nuevo orden mundial* basado en una moneda única, la desaparición de los nacionalismos, de la iglesia católica y la instauración del ateísmo oficial. Los Rotschild, por su parte, promovieron y financiaron la creación del Estado de Israel y son actualmente defensores del sionismo. Quizás por esto se atribuye a los judíos de ultraderecha, la concepción del *nuevo orden mundial* bajo la hegemonía de una religión no revelada de retorno a Moisés, y en la que cabría la posibilidad de una alianza judeo-cristiana.

Washington Post”, “The New York Times”, “The Wall Street Journal”, “Die Zeit”, “Corriere Della Sera” y “Financial Times”, del diario “El País”; los más altos directivos de la Fundación Telefónica, de la editorial Santillana, de la Cadena Fox de cine y televisión y de la cadena CNN (Martín, 2007, Oliveres, 2009).

La importancia que tiene mencionarlos, es porque se trata no sólo de instituciones, empresas y personalidades que han estado o están vinculadas con la vida económica, política y cultural de nuestros pueblos, sino porque a través de sus representadas, ejercen una influencia decisiva en el ámbito de la educación a través del diseño de proyectos y de su financiamiento con cargo a nuestra deuda externa, del mercado de los libros y software, del manejo de redes de información y comunicación y de los llamados programas de responsabilidad social empresarial que se vienen implementado en el país en todas las regiones y ámbitos donde las empresas norteamericanas o europeas operan con sus inversiones³⁵.

4.1.13 La OMC Organización Mundial de Comercio

En las reuniones de Bretton Woods se consideró la necesidad de crear un tercer organismo económico mundial, que iba a llamarse Organización Internacional de Comercio, pero no se concretó. Sus funciones las asumió en 1948, el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT), que luego se convertiría en la hoy poderosa Organización Mundial del Comercio OMC, que no sólo regula el comercio mundial bajo la hegemonía de los EEUU, sino todas las actividades económicas y sociales del mundo, incluyendo, obviamente, la educación, las telecomunicaciones, la informática.

El GATT fue impulsado como un organismo orientado a recomponer la política y economía mundial sobre la base de la estabilidad de los mercados y un sentido de *comunidad mundial*. De este modo se evitarían los errores del proteccionismo económico de los años 20 y 30 (OMC, 1998). Pese a ser suscrito por sólo 23 países, fue asumido como el elemento clave para la seguridad económica mundial, junto al FMI y al BM, creados paralelamente.

Cincuenta años después y tras varias rondas y reuniones para su adecuación, el GATT se convirtió en la actual Organización mundial del comercio (OMC) en abril de 1994, en la asamblea de Marrakech (Marruecos-África del norte) absorbiendo todas las funciones del GATT.

La OMC lleva realizadas cinco “conferencias mundiales ministeriales”: la de Singapur entre el 09 y 13 de septiembre de 1996; la de Ginebra entre el 18 y 20 de mayo de 1998; la de Seattle del 30 de noviembre al 03 de diciembre de 1999; la de Doha-Qatar, del 9 al 14 de noviembre de 2001; la de Cancún entre el 19 y 14 de septiembre de 2003.

³⁵ El Grupo Santander y la Fundación Telefónica, son dos de las instituciones impulsoras del Espacio europeo de educación superior (EEES), para impulsar el desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento, y del *Libro blanco de la universidad digital 2010* cuyo propósito es servir de marco de referencia y orientación para la modernización tecnológica de las universidades y latinoamericanas.

El análisis de las declaraciones finales de cada una de estas conferencias ministeriales, permite dar cuenta del rol que ejerce la OMC en la configuración de la llamada *nueva economía mundial* junto al FMI y al BM. Para la OMC ese nuevo orden se configura alrededor de tres grandes propósitos a los que todas las economías del mundo deben contribuir:

- La producción y comercialización de bienes y servicios se organiza a nivel mundial
- La producción, productividad y competitividad se centran en la información y el conocimiento
- La *red*, es el sistema de organización y gestión del comercio de bienes y servicios a nivel mundial (OMC, 2010).

El sentido y significado, no sólo de la economía, sino también de la sociedad, la política, la educación y la cultura, queda así marcada por una orientación funcionalista y pragmática de la interacción entre nuestros pueblos y el Poder institucional que instrumentan el FMI, el BM y la OMC, con las organizaciones operativas de las NNUU como UNESCO, UNICEF, la OMS, y sus programas para la lucha contra la pobreza, la protección del medio ambiente, el calentamiento global, la defensa de la tierra y otras.

- La OMC entiende el mundo como un todo y sus acciones tienen un ámbito de aplicación sin límites. Para esta organización, no existe incompatibilidad alguna entre liberalización del comercio y protección del medio ambiente que tanto preocupa a los países dueños de la mayor riqueza natural en el planeta. Se trata, asegura, de “dos estrategias para alcanzar un desarrollo sustentable a nivel mundial” (Op. cit). Dicho de otro modo, nuestros países, los más ricos del planeta, en cuanto a recursos naturales y biodiversidad, no tienen porque preocuparse de su protección y defensa, sino de liberalizar su explotación y exportación, para asegurar que estas prácticas se hagan permanentes en el tiempo para satisfacer las necesidades –no de nosotros-, sino de quienes manejan la economía mundial. La OMC asume la función de garantizar esto, pues se trata de un sistema universal basado en normas adoptadas “por consenso” entre los representantes de los gobiernos que lo integran” (Op. cit). Las dos terceras partes de sus integrantes, son actualmente países “en vías de desarrollo”, y podría pensarse que son estos los que “consensúan” las decisiones adoptadas por la OMC y, por lo tanto, quienes con sus decisiones afectan la estabilidad del planeta. Sin embargo, esto no es así, pues son las instituciones financieras y operativas del *nuevo orden mundial* las que a través de las presiones que ejercen sobre los representantes de los países en vías de desarrollo, imponen el “chantaje” de *país menos favorecido (pmn)* para lograr los consensos. El hecho de ser considerado “pmn”, abre la posibilidad a los países pobres, de hacerse merecedores de alguna “ayuda” especial. Las instancias para ver estas situaciones son las “conferencias ministeriales” que sucesivamente se han pasado expresando su “preocupación” por la situación de pobreza y depredación que sufren los “pmn”, sin adoptar solución alguna en lo que va de los quince últimos años de la OMC desde su instalación formal en reemplazo del GATT en 1995. Lo que si han conseguido es imponer la inexistencia de barreras económicas en

esos países para la expansión de sus respectivos comercios, y la protección de sus respectivos mercados asegurando un flujo de intercambio entre pares.

- Para la OMC, como para el FMI y el BM que constituyen la estructura institucional básica a través de la que se instrumenta el Poder financiero-industrial, en la etapa actual del desarrollo capitalista, las industrias de la información y la telecomunicación cumplen una función clave en el desarrollo y expansión dinámica de la economía mundial y contribuyen positivamente al crecimiento económico y al bienestar “mundiales”. Las TICs, hacen posible que “el tiempo y la distancia se contraigan” favoreciendo el comercio global y la creación de capacidades (OMC, 1996).

La “globalización” y su instrumento mediático “la red”, desmaterializan las fronteras, los territorios, los Estados-nación (incluso para los que no tuvimos oportunidad de construirlo). Al hacerlo, y gracias al control que sobre uno y otro mito ejercen los países desarrollados, estos aseguran el manejo del conocimiento y de la innovación para el incremento creciente de sus productividades, la ampliación de los ciclos económicos expansionistas y la imposición de procesos agresivos de desregulación económica y de nuevos mercados, a fin de evitar efectos inflacionarios. Otra vez, pero ahora desde esos mitos, se impone la racionalidad pragmático-funcionalista, que evoca los fundamentos del positivismo evolucionista, para entender la economía, la sociedad y las relaciones sociales.

- Dentro del *nuevo orden mundial* advierte la OMC, los países que lo integran³⁶ deben cuidarse de producir *fricciones* respecto de las normas que son establecidas por estricto “consenso” entre “todos” sus integrantes. El elemento clave que según la OMC evita las fricciones, es “olvidar” que la economía tiene lugar en el espacio y en el tiempo. En este sentido, las actuales transacciones económicas que tienen lugar a través de la “red” reducen considerablemente la fricción que produce la intermediación de espacios (físicos entre países) y de tiempo (presente y futuro). La “red” no sólo “desaparece las distancias”, sino que al hacerlo, “desmaterializa la economía”, la vacía de contenido espacial y temporal. Nadie es dueño de nada. Esta es la condición ineludible para incorporarse a la “nueva economía” (OMC, 2010; comillas, del tesista).

Esta triple racionalidad tiene como motivo mediático el de la “globalización” que fomenta la idea de que hoy, como nunca antes, la economía mundial se encuentra cada vez más inter-relacionada y que todos nos debemos al propósito del crecimiento económico y de la sustentabilidad mundial. Para asegurar esto, los mercados necesitan mayores logros de flexibilización y apertura, de deslocalización de la producción y de alianzas y fusiones de empresas para asegurar la creciente competencia mundial (Kevin, 1996, comillas del tesista).

³⁶ El Perú es miembro de la OMC desde el 01 de enero de 1995; el mismo año en que se estableció en reemplazo del GATT.

4.1.14 El “Consenso de Washington”: racconto y políticas consensuadas

Si bien en la década de los 30, algunos países de América latina ya habían iniciado la experiencia de “industrialización dirigida por el Estado”, viéndose incluso beneficiadas con la II Guerra, otros países permanecieron bajo férreas dictaduras militares. La experiencia de industrialización hacia adentro terminaría a fines de los 60. Momento en el que se abrían paso procesos de reforma en algunas de las economías relegadas (Bolivia, Perú, Ecuador, Panamá), dirigidos por militares identificados como “nacionalistas”, mientras las economías centroamericanas permanecían aún bajo gobiernos dictatoriales.

Las experiencias de reformas estructurales conducidas por gobiernos militares, así como la socialista en Chile, terminaron en la década de los 70. Nada de lo ocurrido, sin embargo, debe llevar al equívoco de pensar su ocurrencia al margen de las políticas definidas por las instituciones financieras internacionales (IFIs) nacidas en Bretton Woods para instrumentar el *nuevo orden mundial* tras la II Guerra.

Así, las estrategias definidas por esas instituciones como la Alianza para el Progreso que más tarde fuera redefinida por la llamada Pax Americana, a raíz del triunfo de la revolución cubana, y que se extendió hasta los años 80, fueron el marco dentro del cual se inscribieron los procesos militares y el socialista de Allende.

A partir de los 90, del siglo pasado, la “Ayuda oficial al desarrollo” (AOD), conducida por las IFIs y desde 1995 también por la OMC, cambiaría totalmente de sentido y significado.

Definen el nuevo período, la crisis de la deuda iniciada a fines de 1970 y el desplazamiento de las experiencias de economía estatal de los países de la órbita soviética que, para algunos, no sólo acabó con la Guerra Fría, sino que significó el fin de la historia (Fukuyama, 1989).

Es en este contexto que surge el llamado “Consenso de Washington” cuyo nombre obedece a los acuerdos adoptados por las IFIs para implementar los programas de ajuste estructural en los países deudores, a fin de remontar su situación de crisis y asegurar su inserción en el comercio mundial. También se le conoce con el nombre de “Agenda de Washington”, “Convergencia de Washington” o “Agenda Neoliberal”.

Su origen se atribuye al economista inglés John Williamson, y fue impulsado por el FMI y el BM. Participaron igualmente en su redacción, el Comité de la Reserva Federal de los EEUU, miembros neoconservadores del Congreso de ese país, y los *think tanks*, neo-conservadores del CFR. Está orientado a la formulación de políticas económicas para forzar cambios estructurales en Latinoamérica, concordantes con el *nuevo modelo de la economía mundial* de mercado.

Breve racconto

Luego del triunfo norteamericano en la segunda guerra mundial, el “bienestar” empieza a ser entendido no sólo como resultante del crecimiento económico y de la evolución del PBI per cápita, sino como crecimiento económico acompañado de políticas redistributivas. Se sostiene que la política económica acompañada de políticas sociales, son las que en conjunto producen el bienestar esperado en variables como pobreza, desigualdad y desarrollo humano, y en indicadores que tienen que ver con educación, salud e infraestructura básica. Las políticas económicas deben ser sectoriales, con una presencia importante del Estado en su configuración y en la orientación de las políticas sociales. Éstas se concebían bajo el principio de universalidad, es decir, para todos.

En América latina, sin embargo, la adopción del paradigma del “Estado de Bienestar”, no fue necesariamente acompañado del mantenimiento de los equilibrios económicos fundamentales, como el del equilibrio fiscal. De este modo las políticas expansivas generaron desorden económico, crisis recurrentes y, finalmente procesos hiperinflacionarios como los que tuvo el Perú al final del primer período de gobierno de Alan García, o como los que enfrentaron Uruguay, Argentina, Brasil que, no obstante haberse incorporado tempranamente al modelo de “bienestar”, a diferencia de Perú y Bolivia, compartían una misma realidad estructural de desigualdad. En el caso peruano, además, no sólo tuvo una implementación tardía y errática, sino que se superpuso a destiempo a las viejas estructuras semif feudales y neocoloniales que ni los cambios estructurales entre 1968-75 pudieron revertir. En todo caso, se trató de la adopción de un modelo impuesto por las IFIs, sobre estructuras tradicionales que abrieron paso a las crisis de la deuda y a las “guerras sucias”, en tiempos diferentes de ocurrencia.

A fines de los ochenta, el mundo entra en la redefinición del *nuevo orden mundial* como consecuencia de la desintegración de las economías que formaban parte del bloque soviético. Frente a este nuevo escenario y al desorden económico, la inestabilidad social y la crisis de gobernabilidad de las economías subdesarrolladas, las IFIs, imponen el paradigma del mercado llamado a “ordenar” el mundo y en particular las economías de nuestra región, la política y la sociedad. Todo plasmado en sólo diez exigencias de obligatorio cumplimiento llamado, como se ha visto, el “Consenso de Washington”.

Este cambio de paradigma marcó un giro sustantivo en la política: de una centralidad de la acción estatal, hacia una centralidad del mercado. De las políticas económicas sectoriales a las políticas económicas generales que no privilegian un determinado sector.

Una situación inversa ocurre, sin embargo, con las políticas sociales. Bajo el paradigma del Estado de Bienestar, las políticas sociales se postulaban como universales, al margen de que se cumplieran o no. Bajo el “Consenso de Washington”, las políticas sociales son de corte selectivo, focalizadas, buscando concentrar los recursos del Estado en los denominados grupos vulnerables, grupos en situación de riesgo, debajo de la línea de pobreza o en pobreza extrema. El discurso del “bienestar” es ahora el de la “lucha contra la

pobreza”; es el discurso que invalida la preocupación por el desarrollo y la superación de la desigualdad social. Este era el sentido y el significado de los programas de ajuste estructural que sobrevivieron al “consenso”, como instrumentos de política global de las instituciones financieras internacionales. Sentido y significado dentro de los que hay que inscribir los planes, programas y proyectos en educación que las mismas IFIs imponen, a sabiendas de su inviabilidad, y que los gobiernos de turno celebran, en complicidad, como las verdaderas alternativas de calidad para el logro de la equidad.

Las políticas “consensuadas”

Entre el 6 y 7 de noviembre de 1989, las instituciones financieras internacionales (IFIs) conjuntamente con el Departamento del Tesoro y el Departamento de Estado de los Estados Unidos, aprobaron el “Consenso de Washigton” que se constituyó en el decálogo de las “exigencias” al que tenía que atenerse todo país que regulara su economía de acuerdo con “planes de ajuste estructural”, (como el ejecutado en nuestro país por los gobiernos que han venido sucediéndose desde 1990).

El “Consenso” es el referente macro dentro del que se inscribe, no sólo la reforma de la economía, sino todas las demás políticas orientadas a ordenar la *reproducción social* del modelo de mercado en todos los ámbitos de la vida social, política, cultural y educativa de todos los países sometidos a la dictadura de IFIs del *nuevo orden mundial*. Los principios, objetivos y metas de la “educación para todos” surgidos de las conferencias mundiales de Jomtién y Dakar en 1990 y el 2000, respectivamente, así como los de la educación superior de las dos conferencias mundiales de París en 1998 y el 2009, se inscriben en este marco.

De aquí la importancia de precisar las diez “exigencias” que se han convertido en el referente fundamental de orientación y realización económica, política y social de nuestros países.

1. Disciplina fiscal

El déficit presupuestario no debe ser tan grande como para recurrir a impuestos inflacionarios

2. Prioridades del gasto público

El gasto debe redireccionarse desde aquellas áreas que no producen beneficios económicos (subsidios indiscriminados) hacia áreas actualmente marginadas pero capaces de producir grandes beneficios y mejorar la distribución de los ingresos (salud, educación, infraestructura).

3. Reforma tributaria

Se debe ampliar la base tributaria y recortar las tasas impositivas marginales.

4. Liberalización financiera

Se debe dejar que las tasas de interés las establezca el mercado.

5. Tipos de cambio
Los tipos de cambio deben ser unificados y competitivos para estimular el crecimiento acelerado de exportaciones no tradicionales.
6. Liberalización del comercio
Las restricciones cuantitativas deben ser reemplazadas por aranceles. Estos deberán ir reduciéndose hasta oscilar entre el 10 y el 20%.
7. Inversión extranjera directa
Se debe suprimir las barreras que traben la entrada a las inversiones extranjeras. Es necesaria la igualdad de condiciones entre las empresas nacionales y las extranjeras.
8. Privatizaciones
Se deben privatizar las empresas estatales
9. Desregulación
Los gobiernos deben anular las restricciones al establecimiento de nuevas empresas para fomentar la competencia.
10. Derechos de propiedad
El sistema legal debe garantizar derechos de propiedad a bajo costo y accesibles al sector informal.

El interés de esta tesis no es analizar lo que ha sido el fiel cumplimiento de estas exigencias por parte de los sucesivos gobiernos peruanos desde 1990 a la actualidad, sino advertir la racionalidad de las “exigencias” tendientes a extender el papel de las fuerzas del mercado a todos los ámbitos del orden público y privado de nuestra sociedad y situar el proceso de evolución del rol del Estado en la toma de decisiones y la asignación de recursos (particularmente en lo que a educación se refiere). En este sentido, el “consenso” de Washington, so pretexto del desorden económico, la inestabilidad social y la crisis de gobernabilidad que venían atravesando las economías deudoras (como la nuestra), producto de la aplicación del modelo de “bienestar”, no es sino la imposición del nuevo modelo económico neoliberal. Dicho de otro modo, el modelo del “Consenso” venía a sustituir al paradigma del crecimiento económico que en su momento había planteado el economista británico Keynes y sostendría el norteamericano Kuznets³⁷ y donde el Estado tenía un rol interviniente importante, por un modelo de crecimiento macro económico regulado por el mercado y donde el Estado redefine su intervención en la economía, la política y la sociedad, desde parámetros más funcionales con el *nuevo orden mundial*.

³⁷ Simón Kuznets, economista nacido en Rusia, de origen judío, emigró a los 20 años a EEUU donde estudió en la Universidad de Columbia y trabajó en la de Pennsylvania, Hopkins y Harvard, todas de la red Ivy (La “hiedra”). Altamente influenciado por los acuerdos de Bretton Woods y los presupuestos teóricos vinculados a la teoría económica de Keynes, Kuznets sostenía la reducción tendencial de la desigualdad basado en la tesis de que en las fases iniciales del crecimiento económico, la distribución del ingreso es menos equitativa y sólo más tarde se hace más equitativa (tesis de la U invertida). De acuerdo con esta tesis primero es el crecimiento y después las políticas sociales, pero en uno y otro momento, el rol del Estado regulador es importante.

4.1.15 La “Comisión Trilateral”

La Comisión Trilateral es una organización internacional privada fundada en 1972, para fomentar una mayor cooperación entre los Estados Unidos (EEUU), la Europa de entonces y Japón. Actualmente esta relación es entre el bloque EEUU- México-Canadá que reúne 107 representantes, la Unión Europea (UE) con 150 representantes de 24 países y el bloque Asia-Oceanía-ASEAN³⁸- China-Hong Kong y Taiwán que suman 117 representantes.

En sus orígenes, los países integrantes de la Comisión representaban el 10% de la población mundial, pero controlaban el 80% de los recursos del planeta. Al igual que el CFR, la Casa de Chatham, y la Conferencia de Bilderberg, la Comisión Trilateral fue establecida por iniciativa de David Rockefeller y tuvo como ideólogo a Zbigniew Brzezinski (una de las personalidades más influyentes en la política norteamericana), que la definió como "el conjunto de potencias financieras e intelectuales mayor que el mundo haya conocido nunca...un sistema internacional para no verse afectado por los 'chantajes' del Tercer Mundo" (Calvo, 2006).

El nombre con el que originalmente se propuso su creación, fue “Comisión Internacional para la Paz y la Prosperidad” (International Commission of Peace and Prosperity), que luego devino en “Comisión Trilateral”. Se reúne dos veces al año pero tiene una vida activa secreta y también a través de su sitio web que ofrece a los estudiosos, investigadores y público en general el acceso a sus informes, y enlaces a los escritos de sus integrantes. Su preocupación central “es el estudio y diálogo sobre los problemas urgentes que enfrenta el planeta y las amenazas cambiantes debido al mundo más interconectado e interdependiente en que vivimos” (Trilateral, 2010).

El periodismo de investigación y algunos analistas tanto de EEUU como de Europa, le atribuyen a la Comisión, al igual que al RIIA, al CFR y al Club de Bilderberg, formar parte de las instituciones vinculadas con la conspiración orientada al fortalecimiento del *nuevo orden mundial* (Martín, Estulín, Oliveres, Op cit).

Los argumentos tienen que ver con el carácter secreto de sus deliberaciones y con la presencia de personalidades que conforman su dirección y que se repiten en las otras instituciones similares. Por citar algunos, David Rockefeller, Henry Kissinger, Bill Clinton, George Bush, Jimmy Carter, Dick Cheney, Alan Greenspan (Presidente de la Reserva Federal de los EEUU), Denis Sutherland (ex-director de la Organización Mundial de Comercio OMC y miembro de la Comisión Delors de educación de la UNESCO); Javier Solana (directivo de la UE), quienes han sido presidentes de la Trilateral en sus respectivos momentos; igualmente reúne a representantes de empresas y del gobierno español como Repsol-YPF, el Grupo Santander, Trinidad Jiménez del actual partido de gobierno (PSOE); de la literatura y el periodismo como Mario Vargas Llosa y Francis Fukuyama; de corporaciones internacionales como Bechtel, Caterpillar, Coca Cola, Cummins, Exxon, Fiat, Gibbs, Hewlett-Packard,

³⁸ Asociación de naciones del sureste asiático.

Mitsubishi, Nipón, Saint-Gobain, Shell, Sony, Steel Sumitono y Unilever; y de los bancos Chase Manhattan Bank, Rothschild y Lehmann.

Otro de los argumentos es que hasta hoy no se conoce el verdadero ideario de “La Comisión” y cómo éste ha ido modificándose en función del acontecer mundial, desde que fuera aprobado en secreto en 1975 en Kyoto-Japón. La información abierta da cuenta sobre hechos en el mundo y figuran como de responsabilidad de sus autores. Esta información puede ser fácilmente consultada por el público que maneje el inglés y conozca algo sobre el rol que cada uno de sus personajes tiene en la economía, la política, los negocios y el poder, así como sobre los orígenes y trayectoria de “La Comisión”. De lo contrario la literatura que se exhibe puede pasar como simples ensayos de gente que quiere compartir sus reflexiones. Por algo, el espacio web es definido como un lugar para “formar opinión”.

En tanto *think tank*, “La Comisión” produce información y conocimiento destinados a consolidar la estructura del Poder; esta producción es cerrada, secreta, no pública. Fórmula básica para poder entender cómo se instrumenta el proceso de *reproducción social*.

Rockefeller en su libro *La Comisión Trilateral y la planificación de la Élite para la administración Mundial*, (escrito por Holly Sklar, bajo su dirección), lo certifica cuando afirma: “Está todo puesto sobre la mesa...No hay nada que esconder”; y, refiriéndose al Trilateralismo, agrega: “es el esfuerzo de las elites gobernantes para manejar la dependencia y la democracia - en casa y en el extranjero” (Dauben, 2003).

4.1.16 Los “Documentos de Santa Fé”: antecedentes y contenido

Se denominan “Documentos de Santa Fé” a los informes producidos por expertos al servicio de la Agencia Central de Inteligencia (CIA por sus iniciales en inglés), que habilitan de información estratégica a los encargados de la toma de decisiones, en asuntos de política exterior, producción, comercio, medio ambiente, educación, medios de información y acciones especiales, para prever y/o frenar las amenazas a la seguridad nacional norteamericana en los países de América latina, sus gobiernos y sus instituciones.

Algunos antecedentes

En lo que va de la década de los 80’ a la actualidad, se han producido cuatro de estos informes. Cada uno está abocado al análisis y enjuiciamiento de la situación económica, política, comercial, industrial, medioambiental e ideológica del continente y de las amenazas que se ciernen sobre la seguridad y la estabilidad del subcontinente latinoamericano, considerado desde el mandato del “Destino Manifiesto” y el *nuevo orden mundial*, impuesto por los EEUU, como subcontinente geoestratégico y político militar, de pertenencia norteamericana³⁹.

³⁹ La información disponible escrita y virtual sólo da cuenta de los Documentos I, II y IV.

La CIA es, conjuntamente con la Agencia de Seguridad Nacional (NSA), el organismo adscrito al Departamento de Defensa del gobierno de los EEUU, encargada de la recopilación, análisis y uso de “inteligencia” producida por agentes especializados mediante el espionaje en el exterior; tanto de gobiernos como de empresas, organizaciones, institutos, universidades, corporaciones o individuos que puedan afectar la estrategia de seguridad nacional de ese país.

Es igualmente, la encargada de canalizar información producida por expertos pagados sobre asuntos de estrategia económica, política, educativa y cultural para la toma de decisiones sobre operaciones encubiertas, acciones paramilitares y acciones de política exterior a través de su División de Actividades Especiales.

La sede de la CIA está ubicada en Langley en el estado de Virginia. Junto a la Heritage Foundation (“el quinto tanque pensante más influyente de Estados Unidos”) y a la Carnegie Foundation forman parte de los *think tank* productoras del pensamiento ultraconservador norteamericano.

La CIA produce los “Documentos de Santa Fé”, la Carnegie el “Foreign Policy” y “Heritage Foundation” la revista y la web “Ayuntamiento” o Townhall.com, como lugar de expresión y difusión masiva del pensamiento ultraconservador norteamericano y mundial. Constituyen el armazón pensante más influyente de Estados Unidos y que proclama que la tarea de hoy es “poner de nuevo a la nación en el camino correcto de la lucha por la libre empresa, el gobierno limitado, la libertad individual, los valores tradicionales y la robusta defensa nacional norteamericana” (Heritage, 2010).

- Townhall.com es la web identificada como “la fuente # 1 de noticias conservador”, en la que los líderes conservadores confían desde hace quince años. Pertenece a la “red Salem”, y está dedicada a difundir noticias y comentarios políticos conservadores, de opinión conservadora y de enfoque crítico sobre temas de actualidad, los gobiernos demócratas y los liberales republicanos. Junto a la revista impresa “Ayuntamiento” que aborda el periodismo de investigación, informes detallados, entrevistas, noticias de negocios y finanzas, son los medios de mayor difusión e impacto conservador en los EEUU y el mundo (<http://townhall.com>).
- El “Foreign Policy” es una publicación editada por la “Fundación Carnegie” y que se distribuye en más de 120 países y en casi todos los idiomas. Fue fundado en 1970 por Samuel Huntington, quien fuera miembro conspicuo del Consejo de defensa nacional de los EEUU, asesor del presidente Johnson e impulsor de los ataques masivos a Viet Nam para obligar a sus soldados a abandonar sus posiciones, promotor de la Trilateral, director y profesor de Ciencias políticas y estudios estratégicos del Instituto John M. Olin de la universidad de Harvard, autor de los controvertidos libros *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* y *Quiénes somos: Los desafíos a la identidad nacional americana*. En el primero, sustenta la tesis de que la fuente fundamental de los conflictos en el orden global será el choque de civilizaciones, y en el segundo de que “la inmigración mexicana a los

EEUU dividirá a ese país en dos culturas y dos lenguas. Razón por la cual constituye un peligro para la identidad nacional norteamericana que por estar basada, fundamentalmente, en el protestantismo anglosajón, es opuesta a la falta de ambición y la aceptación de la pobreza como virtud necesaria para entrar al cielo que distingue a los mexicanos y en general a los del tercer mundo, a quienes para participar del sueño americano les hace falta soñar en inglés" (Huntington, 2005, 2004).

- El "Foreign Policy" tiene secciones especiales impresas y en Internet en todo el mundo. Para América latina está el "Foreign Policy edición española (FP)", editada por FRIDE⁴⁰. El FP-español, se identifica como "una revista que ha logrado imponerse con perfil propio en el panorama de habla hispana con alrededor del 50% de su contenido como producción propia, aunque conservando el estilo de la original". Dice, sin embargo, no ser una traducción de la original FP estadounidense y que intenta siempre sorprender al lector. (FP, 2010).
- El "Fondo Carnegie para la paz internacional" creado en 1910 gracias a la donación de Andrew Carnegie (un industrial de origen irlandés quien fundó la US Steel, productora de acero para EEUU y Europa), está especialmente dedicado a la paz y la educación, según pedido expreso de su benefactor. En 1914 la "Fundación" creó la "Academia de derecho internacional de La Haya", en la actual Holanda, que empezó a funcionar en 1923. Actualmente forma parte de la estructura de los *think tank* de la globalización; como tal, es influyente en la toma de decisiones sobre el mundo y América latina en particular. Edita libros, manuales, periódicos, textos, artículos que se distribuyen en formato impreso y mediante suscripción por correo. Cuenta con programas de ayuda y espacios web dedicados a todas las regiones del planeta.

El contenido de "Los Documentos"

Producidos con una perspectiva de cuatro años (coincidentes con el inicio de los periodos gubernamentales norteamericanos), los Documentos de Santa Fé se empezaron a elaborar en 1982. Han servido de pauta principalmente a los gobiernos republicanos, consiguientemente, sus enfoques son críticos con relación a las administraciones demócratas y a su manejo de la política exterior estadounidense, aunque los más altos dirigentes de uno y otro partido sean integrantes o invitados a las deliberaciones y acuerdos.

⁴⁰ FRIDE (Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior) es un *think tank* europeo, con sede en Madrid, que busca influir en las políticas y prácticas de actores estatales y no estatales en Europa y otros ámbitos internacionales sobre paz y seguridad, democratización, derechos humanos, desarrollo y acción humanitaria, mediante la investigación aplicada y la promoción de un debate informado y basado en valores de justicia e igualdad. Aspira a proporcionar ideas innovadoras que contribuyan a reforzar y mejorar el papel de Europa en la escena internacional. Para ello, cuenta con un equipo internacional cuya diversidad multidisciplinar es un valor añadido. Concentra sus actividades en la cooperación para el desarrollo, seguridad y conflicto, sistema internacional, democracia, derechos humanos y educación (<http://www.fride.org/>).

El Documento I de 1982, es un duro enjuiciamiento del gobierno Kennedy-Jonhson, con relación a la cuestión cubana y a la presencia soviética en latinoamérica. De igual manera se enjuicia el gobierno de Carter respecto del manejo del problema del Canal de Panamá, el acuerdo de Camp Davis (entre Israel y Egipto), las relaciones diplomáticas con China, el tratado SALT II con la Unión Soviética sobre limitación de armas estratégicas (que el ex-presidente republicano Ronald Reagan, desconoció e invalidó, posteriormente), la invasión soviética a Afganistán, la revolución sandinista en Nicaragua, y la política Carter de derechos humanos para enfrentar la problemática del tercer mundo (Santa Fé, 1982).

El Documento producido en los 90' es igualmente crítico con la tibieza con que el ex-presidente Clinton habría manejado el problema Palestino-Israelí; su apoyo al protocolo de Kyoto sobre protección del medio ambiente; la invasión de Kosovo; la ley Helms-Burton contra el régimen cubano, a pesar de sus alcances violatorios de las normas internacionales vigentes sobre autodeterminación, comercio, finanzas aprobadas por la propia Organización de las Naciones Unidas-ONU (Santa Fé, 1990).

El Documento del 2002, es un duro enjuiciamiento de la política de derechos humanos a la que se atribuye haber favorecido el fortalecimiento de la "izquierda" latinoamericana. Aborda, igualmente el trato indebido que tuvo el problema del Canal de Panamá y la presencia China en el control de los puertos de ese país; el narcoterrorismo y la ayuda para su erradicación que sólo ha favorecido al incremento de la corrupción en los países productores de coca; la influencia militar-civil que ha descuidado rescatar la influencia modeladora que tienen los militares norteamericanos en la educación y formación de los militares de los vecinos hemisféricos y en la vida política y cultural de estos países. Trata también la negligencia del gobierno en el aseguramiento de la disponibilidad de los recursos naturales del hemisferio para responder a las prioridades nacionales de los Estados Unidos; la ausencia de una política clara para enfrentar el problema de la legalización de las drogas y revertir su influencia; el trato poco eficaz del problema migratorio de América latina hacia Estados Unidos, especialmente del mexicano asociado al Acuerdo del Libre Comercio de América del Norte (NAFTA) de 1994; la ausencia de una actitud más agresiva para extender el populismo estatal y privado como la única defensa organizada de las personas sometidas a penurias; y las dificultades para hacer comprensible el sistema educativo estadounidense y su meta de "asimilación" asociada a la enseñanza del inglés, la democracia y la historia norteamericana (Santa Fé, 2002).

Este breve resumen permite advertir que los "Documentos de Santa Fé" constituyen un enfoque no sólo reactivo sino también propositivo con relación a los problemas latinoamericanos económicos, políticos, educacionales e ideológicos, con una mirada de totalidad que facilite la toma de decisiones acorde con los intereses financieros, industriales, comerciales y geoestratégicos político-militares del *nuevo orden mundial*.

Los "Documentos" ponen un énfasis especial en la falta de fortaleza de los gobiernos demócratas e incluso republicanos, para imponer el desarrollo y la

expansión del libre mercado, la libre empresa y los intereses de las empresas norteamericanas en América latina, así como los valores de una educación diferenciada.

A diferencia de otros estudiosos del hemisferio cuyo conocimiento está basado sólo en el estudio académico, o dirigido por motivaciones ideológicas, el *think tank* Santa Fé está constituido por funcionarios de primer nivel con largos períodos de permanencia en países del tercer mundo. Sus enfoques se debe a los antecedentes y experiencia de sus redactores, todos ellos conocedores en profundidad del acontecer social de nuestros pueblos desde cargos al interior de la tecnocracia oficial estadounidense, altos mandos en el servicio de “ayuda” militar, los servicios de inteligencia y el cuerpo diplomático, o como investigadores independientes, los negocios privados, el periodismo⁴¹. Aparte de esto, los informantes y proveedores nativos de datos, se cuentan entre los altos mandos de las fuerzas armadas, de la iglesia, las universidades, las ONGs.

En general, a lo largo de su corta historia, los Documentos de Santa Fé han establecido prioridades en cuanto a:

- La recomposición o instalación de gobiernos “aliados” de los Estados Unidos con poca o ninguna capacidad de gestión independiente y soberana, pero abiertos a la ingerencia directa de asesores y funcionarios instalados en el aparato civil y militar de los gobiernos de América latina, directamente controlados por las embajadas norteamericanas. En este sentido, es bueno recordar que en el caso peruano, es ya rutinario encargar el ministerio de economía a funcionarios o asesores vinculados al FMI, el BM o el BID; así como entregar a la USAID el manejo de gran parte de los programas y proyectos gubernamentales en educación, salud, cultivos alternativos a la coca, medio ambiente, investigación, tecnología, universidades, centros de investigación, ONGs.
- Promover e implementar programas de ajuste y reformas económicas neoliberales que faciliten la inversión norteamericana y europea en los países latinoamericanos, debilitando la capacidad empresarial local a fin de permitir su absorción o disolución. El marco general en el que se inscriben estas acciones lo constituye el “Consenso de Washington” y el instrumento operativo, los Planes de Ajuste Estructural- PAE.
- Neutralizar la posibilidad de ascenso a niveles de gobierno de fuerzas progresistas y, en general, de cualquier movimiento o posición crítica al modelo neoliberal incluyendo sindicatos, movimientos regionales o locales reivindicatorios y prensa crítica de oposición, favoreciendo, en su lugar, movimientos, partidos, organizaciones, prensa escrita, radio y TV defensoras

⁴¹ Tal es el caso del redactor principal Roger W. Fontaine estrechamente ligado al grupo de asesores de Reagan para América Latina; el del ultra conservador Lewis Arthur Tambs, asesor personal de Bush padre; Gordon Sumner, David C Jordan, Francis Bouchez de gran conocimiento directo sobre América latina y sus gobiernos; el general John K Singlaub, ex comandante de las tropas estadounidenses en Corea del Sur; Jaeanne Kirkpatrick, delegada del gobierno de Reagan en la ONU; James P. Lucier Director del staff del Comité de Relaciones Extranjeras del Senado de los Estados Unidos.

de la democracia representativa, la propiedad privada, la educación de calidad centrada en valores.

- Favorecer y financiar el “populismo de derecha o estatal”, para “erradicar la pobreza”, a través de obras de infraestructura vial, agua, luz, escuelas, vivienda, asistencia médica, microcrédito, trabajo temporal, como una medida para evitar el cuestionamiento del modelo macro económico de crecimiento centrado en la exportación primaria, la inversión directa extranjera, y dejar intocado el problema de la redistribución del ingreso.
- Fortalecer la presencia militar norteamericana directa o a través del financiamiento de empresas y grupos paramilitares para apoyar la lucha contra el narcoterrorismo.
- Alterar las bases de la cultura y la identidad nacional a través de obras de reconstrucción de las ciudades siguiendo patrones importados de infraestructura vial que se corresponden con ciudades norteamericanas de gran extensión edificadas sobre territorios usurpados.
- Introducir en la población y especialmente en los estudiantes la cultura y costumbres norteamericanas a través de la educación y los medios de comunicación e información (escuelas, centros de idiomas, universidades, libros, revistas, música, radio, televisión, Internet y tecnología artefactual).
- Alentar la propagación de religiones evangélicas fundamentalistas provenientes de los EEUU (mormones, testigos de Jehová), a través del financiamiento de compra y alquiler de inmuebles, locales, estadios, equipos, espacios radiales, televisivos, páginas web, blogs, grupos musicales, emisoras, producción masiva de música en todos los géneros y formatos, folletos, ropa; del convencimiento cara a cara y puerta por puerta; y de la congregación de eventos masivos de adoctrinamiento y activismo religioso (Santa Fé I, II, IV).

4.1.17 Los Documentos de Santa Fé y la educación en América latina

Históricamente la política de Estados Unidos hacia América Latina nunca ha estado separada de la distribución global de poder. Esta empezó con la usurpación de tierras y el exterminio de poblaciones íntegras, tanto en el propio territorio norteamericano a fines del siglo XVIII, como en el mexicano, el Caribe y Alaska en el siglo XX.

Su expansión por el mundo empezó con una fuerza inusitada luego de la primera guerra mundial, ya no sólo por el uso de las armas, sino uniendo éstas a su poderío económico y comercial. La conquista del poder marítimo ayudaría a consolidar éste en los continentes africano, europeo, asiático y en América latina.

Desde la perspectiva a que apunta esta tesis, consolidar este poder no sólo ha implicado el desarrollo de una estrategia geopolítica militar y económica, sino concomitantemente educativa e ideológica. Cobra importancia, en este sentido, dar cuenta de cómo los *think tank* asumen la educación ya desde el Documento de Santa Fé I, y cual es el sentido y significado que se le asigna en la construcción de una conciencia “global” que no ha tenido que esperar a la “caída del muro”, sino que es parte constitutiva del pensamiento judeo-cristiano

con el que aparecen los primeros puritanos en territorio americano y que se extiende hasta nuestros días.

Sin violentar los textos originales de los “Documentos” de 1982 y 1990, la siguiente es una re-estructuración de las partes referidas a la “Propuesta” para el Factor Educación⁴².

- “Es esencial el estímulo a un sistema de educación en América Latina en la que Estados Unidos debe tomar la iniciativa ideológica. Esta debe poner el énfasis en la herencia intelectual común del continente americano, pues a pesar de las diferencias regionales, son los mismos conceptos heredados de la cultura griega, la ley romana y la moralidad judeocristiana, los conceptos comunes tanto a la América inglesa como a la América Latina”.
- “La educación es el medio por el cual las culturas retienen, transmiten y hasta promueven su pasado. Quien controla el sistema de educación determina el pasado o cómo se ve a este, tanto como el futuro. El mañana está en las manos y en las mentes de quienes hoy están siendo educados. El objetivo de la guerra lo constituyen las mentes de la humanidad”.
- “La educación debe inculcar el idealismo que habrá de servir como un instrumento para la supervivencia. Así, mientras que el entrenamiento técnico es necesario para el progreso material, la educación filosófica es primordial. Las dos grandes preguntas de cualquier época: “¿quién soy yo?” y “¿qué hago aquí?”, siguen presentes en la actualidad. Las respuestas son múltiples y variadas, y armonizan bien con la diversidad del continente americano. Pero, con la excepción de los Estados marxistas totalitarios del Hemisferio Occidental, las naciones independientes comparten una tradición común”.
- “Estados Unidos ha fracasado de manera especial en proyectar los ideales de la libertad política, la iniciativa privada, el descentralismo dogmático y el patriotismo prudente que el pueblo norteamericano sostiene. Ni el pluralismo liberal ni la democracia wilsoniana se han exportado exitosamente. Estados Unidos no debería tratar de imponer su propia imagen a Ibero América. Sin embargo, deberíamos exportar ideas e imágenes que alienten la libertad individual, la responsabilidad política y el respeto a la propiedad privada. El esfuerzo norteamericano debe reflejar los verdaderos sentimientos del pueblo norteamericano, y no el estrecho espectro de Nueva York y de Hollywood: si la imagen no es genuina fracasará. Estados Unidos debe proporcionar la voluntad y la filosofía que se hallan detrás de las políticas concretas, si es que el continente americano va a sobrevivir y a prosperar. La ideo-política habrá de prevalecer”.
- “Debe iniciarse una campaña para captar a la élite intelectual iberoamericana a través de medios de comunicación tales como la radio, la televisión, libros, artículos y folletos, y también debe fomentarse la concesión de becas y

⁴² Aquí se encuentran las ideas básicas que constituyen la columna vertebral de lo que es el Proyecto de “Educación para Todos” de Jomtien 1990, y del Programa de Acción de Dakar del año 2000, en lo que se refiere a educación básica; y de la Declaración de la I Conferencia mundial de educación superior de París en 1998, y del “Comunicado” de la II Conferencia del 2009

premios. Puesto que la consideración y el reconocimiento son lo que más desean los intelectuales, tales programas los atraería”.

Las “ideas” y observaciones que habría que destacar en esta “Propuesta” son las siguientes:

a) Se trata de una propuesta de educación en la que EEUU se reserva “la iniciativa ideológica” de su concepción, sobre la base de una supuesta “herencia intelectual común” cuyos componentes serían los mismos conceptos heredados de la cultura griega, la ley romana y la moralidad judeocristiana.

Resulta, sin embargo, que siendo parte de la cultura occidental y cristiana como consecuencia del proceso de sucesivas invasiones europeas, nuestro pasado histórico-cultural, que sustenta nuestra “herencia cultural”, no es griego, ni romano, como tampoco judío ni cristiano. Asignarnos tales herencias, responde ciertamente, a una ideologización de nuestro pasado histórico, y consecuentemente, a una enajenación de nuestro futuro.

No hay, por tanto, “herencia intelectual” común a la “América inglesa” como a la América latina, como tampoco hay herencia común entre puritanos invasores irlandeses y los habitantes de los territorios de las naciones sioux, apache, cheyen y sus diferentes grupos etnolingüísticos. La cultura y moral de éstos, nada tiene que ver con la tradición que aparejaban los herederos de la moral protestante.

b) Se trata de una “Propuesta” de educación en la que, además de reservarse la iniciativa de ideologizarla a partir de la manipulación de la historia, los EEUU se arrogan su control e instrumentalización para que la América latina pueda “supervivir”. Una educación a la que se le niega validez para la técnica, el desarrollo material, la vida. Así, “inculcar” una educación fundada en el idealismo (metafísico), es una educación que se sustrae a la realidad y a la praxis; es justamente, la que se sitúa en el plano de la “filosofía” del que indaga ociosamente por el “quién soy y qué hago aquí”. Esto es, de la “filosofía” vinculada a ciertas formas de religión como la protestante-puritana o el judaísmo; de la “filosofía” como “meta discurso”, como intuición que se limita al “contenido” de esas “divagaciones”, como si se trataran de causas a priori de las cuales, milagrosamente, a través de la educación que se propone, surgirá el pensamiento.

c) Estados Unidos dice no pretender una educación que imponga su propia imagen a Ibero América. Sin embargo, proclama una educación que, teniendo como objetivo “las mentes de la humanidad”, exporte “las ideas e imágenes de la libertad individual y el respeto a la propiedad privada”. La educación que se propone debe encargarse de hacer que estas ideas e imágenes se acepten, con independencia de nuestra realidad y nuestra historia.

d) La educación debe asegurar la captación de una élite intelectual iberoamericana a cambio de “becas y premios”, habida cuenta de que nuestros intelectuales, lo que más desean, es la consideración y el reconocimiento de los Estados Unidos. Esta, ciertamente, no es una aseveración que se condiga

con la historia de nuestros pensadores, aunque sí con el cinismo que distingue al fatalismo estoico de los “pensadores” norteamericanos (y también latinoamericanos y peruanos) inclinados hacia la inmoralidad y la negación de la responsabilidad humana, que encuentra asidero tanto en el judaísmo como en el cristianismo.

e) La “propuesta” educativa norteamericana, utilizando palabras de Antonio Gramsci (1881-1937), fuera de contexto, sostiene, “si como pensaba Gramsci la mayoría de los hombres tiene los valores comunes de su sociedad, pero no están concientes de por qué sostienen sus puntos de vista o de cómo los adquirieron en primera instancia”, lo más importante, es la destrucción cultural...pues al cambiar la cultura, el cambio político y económico está virtualmente asegurado”.

Si la educación es el soporte más importante de la cultura y el instrumento clave para su transmisión y reproducción, la Propuesta del Documento plantea que de lo que se trata es de “crear los valores comunes dominantes de la nación...a través de procesos que ejerzan influencia en la religión, las escuelas, los medios de difusión masiva y las universidades”. Estos procesos, dicen, la deben “encabezar los intelectuales y estudiantes y no los trabajadores...El ataque, no debe abarcar solamente uno o dos componentes de la cultura. Es efectivo en un amplio frente que redefina toda la cultura en una nueva terminología, de manera que de la misma forma que el catolicismo fue redefinido por el protestantismo, se transforme el arte, los libros, la escuela, y los curriculums sean reacondicionados” (Santa Fé II, 1990, p. 5).

f) Para los “pensadores” de Santa Fé, ninguna elección democrática puede modificar la continua inclinación hacia el régimen privado, pues la “industria de elevación de la conciencia” debe estar en manos privadas. Los medios de difusión, las iglesias y las escuelas deben continuar desviando las formas democráticas hacia el individualismo y la propiedad privada y los nuevos gobiernos democráticos reconocer esto como una lucha de sus regímenes. La cultura social y el régimen deben estar concebidos para proteger una sociedad democrática sentada sobre valores individualistas. Desde esta perspectiva, “las instituciones de los Estados Unidos no pueden interesarse sólo por procesos democráticos formales, sino que deben establecer programas para apoyar la democracia entre la “burocracia permanente”, incluidas las Fuerzas Armadas, el poder judicial y la cultura política” (Op. cit, p. 6).

Estados Unidos, reconoce la necesidad de la existencia de gobiernos que creen regímenes democráticos para frenar a partidos “antidemocráticos”. Esto, dicen, requiere ir más allá de la forma de democracia asentada en las elecciones y proporcionar los medios para fortalecer las instituciones democráticas locales, tales como los sindicatos, grupos empresariales independientes, asociaciones comerciales y organizaciones educacionales. Sólo mediante el fortalecimiento de grupos autónomos como los grupos empresariales de México o la prensa independiente de Perú (citados en el Documento como ejemplos), la sociedad puede desarrollar la voluntad democrática (Ibid).

g) Queda claro que la política educativa concebida por la institucionalidad del Poder de los Estados Unidos para nuestros países, no sólo guarda una estrecha vinculación con las finanzas, el comercio, la industria y la estrategia geopolítico-militar del *nuevo orden mundial* que lidera ese país, sino que supone su conversión en procesos de *destrucción-construcción cultural*. Destrucción de lo que nos es propio y construcción de una cultura asentada sobre la ideología y la moral judeo-cristiana, desde las escuelas, las universidades, los medios de información, los propios gobiernos, las fuerzas armadas, las elecciones, “el régimen” que reúne a la burocracia elegida y “burocracia permanente”.

Desde esta perspectiva, resulta importante proceder a una ajustada revisión de lo que para los ideólogos del Poder de los Estados Unidos, significaría el proceso de *destrucción-reconstrucción* democrática y del papel que a la instrucción y a la educación le corresponderían.

4.1.18 Los “Documentos de Santa Fé”, la democracia y los procesos electorales

Es ilustrativo cómo los *think tank* entienden la democracia, los procesos electorales y quiénes son los que efectivamente ejercen el “poder” y se constituyen, por tanto, en el verdadero objetivo de la “ayuda” internacional para asegurar “regímenes democráticos”.

Los regímenes latinoamericanos, dicen, son “estatistas por hábito”, aun cuando estén dirigidos por representantes electos democráticamente⁴³. Son regímenes que se sustituyen a sí mismos y reducen constantemente la esfera autónoma de la sociedad civil. Esta actitud arraigada de muchos pueblos latinoamericanos es de tal naturaleza, que aun cuando las formas electorales pueden cambiar el gobierno temporal, éste produce estatismo. En tanto esto siga ocurriendo, EEUU y América Latina se separarán aún más. El problema fundamental es cultural, y gira en torno a cuál es la naturaleza del mejor régimen⁴⁴. Este no se reduce a formas y procesos con los cuales los gobernantes son electos, pues el centrarse en los procesos electorarios opaca los demás requerimientos esenciales para la responsabilidad democrática, favoreciendo de este modo la supervivencia de regímenes estatistas que socavan la independencia de la sociedad como una sociedad activa y con confianza en sí misma, capaz de hacer que sus representantes rindan cuentas de su responsabilidad. Los gobiernos electos deben estar

⁴³ El concepto de “régimen”, se entronca con el pensamiento político de Tocqueville, y precisa que aquél comprende tanto el gobierno temporal representado por el funcionario electo y el gobierno permanente que lo constituyen las burocracias y estructuras institucionales que no cambian como resultado de las elecciones, como las fuerzas armadas, el poder judicial y la burocracia civil. El pensador francés agrega, que para que una sociedad se mantenga democrática, debe exigir al “régimen”, responsabilidad. (Tocqueville, 2010)

⁴⁴ Desde la posición de *régimen privado* que impulsa y defiende los Estados Unidos, la exigencia de responsabilidad sólo le es inherente a las sociedades con este tipo de régimen. Los regímenes identificados como “estatistas” por los *think tank*, surgirían cuando la sociedad está perdiendo o ha perdido la capacidad para exigir responsabilidad al régimen.

acompañados por un cambio de “régimen” y un cambio en la cultura política (Santa Fé II, 1990).

Un régimen democrático, en este sentido, es aquel en el cual el gobierno tiene la responsabilidad de preservar la sociedad existente de ataques externos o de intromisión por parte del aparato estatal permanente. El régimen democrático requiere que el mecanismo político permanente, es decir, las estructuras burocráticas para mantener el orden y administrar la justicia, así como el gobierno temporal, es decir, el gobierno electo, sirvan a los intereses de la sociedad. El régimen democrático tiene el objetivo de preservar la independencia de la sociedad, de convertir a la sociedad en una comunidad más verdadera y rendir cuentas de su responsabilidad ante la sociedad (Ibid).

Aunque no se podría estar en desacuerdo con un planteamiento sobre el ejercicio de la democracia en el que los gobiernos elegidos rindan cuentas sobre sus responsabilidades, lo que Santa Fé propone no se condice con esto sino con la manera de entender el ejercicio del poder en los Estados Unidos y que este país entiende debe ser extendido en la tierra. Aquí, tal como se ha podido advertir, quien ejerce la capacidad de exigir cuentas no es el pueblo, sino esa *institucionalidad* erigida en régimen permanente. Un supra poder que se yuxtapone a la estructura administrativa de los gobiernos temporales que dependen de él.

Es este tipo de régimen el que obstaculiza la posibilidad de rendición de cuentas o de responsabilidad con la sociedad, por asentarse en la *institucionalidad* del poder de los intereses financieros e industrial-militar del que el propio ex-presidente Eisenhower advertiría en 1961 que “sólo una ciudadanía alerta y bien informada puede obligar a los sectores industrial y militar a evitar el aumento desastroso de su poder fuera de lugar” (Eisenhower, 1961).

La propuesta norteamericana de democracia, no obstante recurrir a Tocqueville en busca de asidero, no es la “democracia liberal” de la cual habla el jurista francés en su estudio sobre la democracia en los Estados Unidos. Se trata, de la propuesta democrática que impulsa a un grupo de hombres y mujeres que de manera perversa, como apasionada, buscan reducir todo atisbo de libertad y autonomía al nivel impuesto por las armas y el fundamentalismo judeo-cristiano. Una democracia simbiótica de libertad liberal con doctrina militar, libre mercado y providencialismo.

Alentar una educación que destruya los pilares que sostienen nuestra cultura para construir en su lugar un modelo de democracia que vaya más allá de la decisión de los pueblos, apuntalando “organizaciones independientes” para “enfrentar las fuerzas marxistas” y otras fuerzas políticas y culturales “estatistas”, no es procurar la participación, como esencia democrática, sino facilitar la instauración de regímenes de despotismo igualitario.

La democracia intermediada y la educación de la “destrucción-construcción cultural” es la que promueve e instrumenta la *institucionalidad* de los *think tank* y que instrumenta la otra *institucionalidad* financiera y de cooperación

internacional. Y, son los congresos y declaraciones mundiales, programas de acción, objetivos de milenio o de bicentenario y las redes, consorcios, libros blancos y cátedras de *educación a distancia*, los encargados de asegurar su *reproducción*.

Dar cuenta, desde una perspectiva histórica, no lineal, de la *institucionalidad* del poder pensante y actuante que enmarca la vida económica, política, social, educativa y cultural de nuestros pueblos, ha sido la intención de este sub-capítulo. Es dentro de este marco que puede entenderse, de manera menos convencional y rutinaria, la “globalización”, la “sociedad del conocimiento”, la “sociedad de la información” y ciertamente, también, el objeto de estudio de esta tesis (la *educación a distancia*) y una de sus experiencias en el Perú. De ésta se da cuenta en el siguiente sub-capítulo.

Bibliografía consultada para la *institucionalidad del nuevo orden mundial*

Asociación internacional de fomento-IAF- (2010)

“¿Qué es la IAF?” Grupo del Banco Mundial

Extraído y recensionado el 14-07-2010 de: <http://web.worldbank.org>

Banco Mundial (2010)

“Plan de consulta sobre la estrategia para el sector educación hasta el 2020 del Grupo del Banco Mundial”. www.worldbank.org/educationstrategy2020. Extraído y recensionado el 05-05-2010, de:

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/ConsultationPlan_S P.pdf

Bezold, Clemente; Craig Bettles, et al (2009)

“Acelerar y mejorar las oportunidades de desarrollo en favor de los pobres”. En: *Previsión inteligente para la globalización*. Fundación Rockefeller Center Bellagio, Italia

Bilderberg (2009)

“Attendance list”. Prison Planet. Extraído y recensionado el 31-05-06, de

<http://www.prisonplanet.com/bilderberg-2009-attendance-list.html>

Bouchey, L. Francis et al (1982)

“Documento de Santa Fé I: Las relaciones interamericanas: Escudo de la seguridad del nuevo mundo y espada de la proyección del poder global de Estados Unidos”

Browne, Anthony (2004)

“From beyond the grave, Prince Bernhard finally admits taking \$1m bribe” The Times and The Sunday Times, England.

Calvo, Raúl (2006)

¿Qué es la Comisión Trilateral? Col·lectiu Kaos en la Red. Revista digital. Extraído y recensionado el 23-09-06 de <http://www.kaosenlared.org/>

Corporación financiera internacional-IFC (2010)
“Acerca de la IFC”. Grupo del Banco Mundial. Extraído y recensionado el 14-07-2010 de: <http://web.worldbank.org>

Council on Foreign Relations (2010)
“Acerca del CFR”. Extraído, traducido y recensionado de <http://www.cfr.org> en fechas que van desde 2005 a 2010.

Chatham House(2010)
“Independent thinking on international affairs”. Londres. (Se puede acceder a páginas informativas a través de traductor <http://en.wikipedia.org/wiki/RIIA>

Dauben, John (2003)
“La comisión trilateral está dirigiendo el gobierno mundial” . The Ellis County Press. Periódico semanal independiente. Dallas, Texas. Extraído y recensionado el 23-09-06, de: <http://www.joeydauben.com>

Edo, María (2002)
“Amartya sen y el desarrollo como libertad: La viabilidad de una alternativa a las estrategias de promoción del desarrollo”. Universidad Torcuato Di Tella. Argentina.

EFCR (2007)
“Lanzamiento de EFCR-nota de prensa”. FRIDE-Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior. Madrid-España. Extraído y recensionado de <http://www.fride.org/pagina/5/sobre-fride>, el 05-01-2008.

Eisenhower, Dwight (1961)
“Discurso de despedida 17 de enero de 1961”

Estulín, Daniel (2000)
Los Secretos del Club Bilderberg. Editorial Planeta. Barcelona, España.

Estulin, Daniel (2005)
A verdadeira história do clube Bilderberg. Quarta impressão da primeira edição. Editorial Planeta, Barcelona, Espanha. 189pp.

Figuerola, Adolfo (2001)
Reforma en sociedades desiguales. La experiencia peruana. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo editorial.

Fukuyama, Francis (1989)
“El fin de la historia y el último hombre”. Comentarios historiográficos

FP (2010)
¿Qué es FP edición española?. Extraído y recensionado el 12-12-10 de <http://www.fp-es.org/que-es-fp-edicion-espanola>, el

Foreign affaire latinoamérica (2010)

“Quiénes somos”. Extraído y recensionado de <http://fal.itam.mx/FAE/> el 05-09-2010.

Gamarra, Eduardo (2007)

“Bolivia en el borde”. Centro para la Acción Preventiva. CSR no. 24, febrero 2007.
Council on Foreign Relations (CFR)

Gamero, Julio (2005)

“Políticas sociales post keynesianas: ¿después del ajuste qué modelo?”

Clacso, Biblioteca virtual, Buenos Aires, Argentina. Extraído y recensionado el 06-11-2007, de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/giron/C05Gamero.pdf>

García, Carlos (1989)

“¿El fin de la historia? de Francis Fukuyama”. The National Interest, N° 16. Extraído y recensionado el 23-4-90, de

<http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/anteriores/22/02.pdf>

Gore, Charles (2000)

“El ascenso y caída de el Consenso de Washington como un paradigma para los países en desarrollo”. El Diario de Desarrollo Mundial, Nueva York.

Gramsci, Antonio (1967)

La formación de los intelectuales. 1ª edición. Colección 70. Editorial Grijalbo, S.A, México.

NED-Perú (2010)

<http://www.ned.org/where-we-work/latin-america-and-caribbean/peru>

Portelli, Hugues (1976)

Gramsci y el bloque histórico. 3ª edición. Siglo XXI, editores, S.A. México

Samuel P. Huntington

(2005) *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Paidós-Surcos I. Barcelona- España

(2004) ¿Quiénes somos? Los desafíos a la identidad nacional estadounidense. Paidós-Estado y Sociedad 122. Barcelona-España.

Nelly, Kevin (1996)

"El triunfo de la Nueva Economía". Revista BusinessWeek. EEUU.
<http://www.businessweek.com/>

Santa Fé

(1982) “Documento de Santa Fé I: Las relaciones interamericanas: Escudo de la seguridad del nuevo mundo y espada de la proyección del poder global de Estados Unidos”

(1990) “Documento de Santa Fé II: Una estrategia para América Latina en la década”.

(2000) “Documento Santa Fe IV: Latinoamérica hoy”.

- Lozano, Martín (1996)
El nuevo orden mundial: génesis del desarrollo del capitalismo moderno. Alba Longa editorial. Valladolid, España.
- Machado, Carlos (2008)
 “Club Bilderberg: el poder en las sombras”. Extraído y recensionado el 24 junio 2007 de: www.razonesdeser.com/data/fotos/43828_Club_Bilderberg.pdf -
- Martín, Cristina (2007)
El Club Bilderberg-Los Amos del Mundo. Books4Pocket. Primera edición, Barcelona, España.
- Oliveres, Arcadi (2009)
En qué mundo vivimos: entérate, piensa y actúa. Plaza edición. Barcelona-España. Primera edición.
- Organización mundial del comercio OMC
 (1996) “Declaración ministerial sobre el comercio de productos de tecnología de la información”. Singapur, 9-13 de diciembre 1996.
- (1998) “Del GATT a la OMC” Steps for making productions. División de información & relaciones con la prensa.
- (2009) “Las conferencias ministeriales de la OMC”. Extraídas y recensionadas el 02-10-09 de: <http://www.wto.org>
- Puiggrós, Adriana (1980)
Imperialismo y educación en América latina. Primera edición. Editorial Nueva Imagen, S.A. México 20, D.F.
- Rajamoorthy, T (2004)
 “Bretton Woods y el triunfo de la hegemonía de Estados Unidos”. Revista del Sur, 155-56. Uruguay.
- Rawls, John (1975)
Teoría de la justicia. Fondo de cultura económica, México.
- Ros, Juan (2010)
 “El concepto de democracia en Alexis Tocqueville” Tesis de doctorado. Universidad Jaume I, Castellón-España. Extraído y recensionado el el 28-05-2010 de <http://www.uji.es/CA/www/esp/queesuji.html>
- Salbuchi, Adrián (2000)
 “El diseño de la estructura del poder y dominio mundial”. Mundo Forep-Chile. Extraido y recensionado el 22-11- 09 de: <http://redpublicacipolitana.mforos.com/107906/2596235-el-centro-del-poder-mundial/>

Scahill, Jeremy (2009)

“Blackwater: el auge del ejército mercenario más poderoso del mundo”. Revista “[The Nation](#)”. Nueva York, Estados Unidos.

Sweig, Julia; Rockefeller, Nelson y David (2010)

“Estudios del Programa de América latina”. Expertos de América Latina. CFR. Extraído y traducido el 12-02-2010, de http://www.cfr.org/project/1039/latin_america_studies_program.html

Strokes, Eze (2007)

“El gobierno mundial invisible”. Taringa, Buenos Aires. Extraído y recensionado el 28-03.09, de 08 de <http://www.taringa.net/perfil/EzeStrokes>

The Trilateral Comisión (s/f)

“Presentación”. Extraído y recensionado el 20-09-10, de <http://www.trilateral.org/>

Tocqueville, Alexis de (2010)

La democracia en América. Trotta. ISBN 9788498791228

United States Agency for international development-USAID-(2010)

<http://www.usaid.gov/>

USAID-Perú, (2010)

<http://www.usaid.gov/pe/spanish.htm>

4.2 El “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia”

En 1999 el Ministerio de Educación puso en marcha el “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia-PPEAD” (en adelante “Plan”) en 101 comunidades ubicadas en áreas rurales alejadas, zonas de frontera y comunidades nativas, pertenecientes a 17 departamentos del país. Este Plan formaba parte del “Proyecto de educación en áreas rurales-PEAR”, financiado con endeudamiento externo proveniente del préstamo 7176-PE – BIRF.

4.2.1 Sobre el origen del “Plan” en el ministerio de educación

Las indagaciones hechas en el Ministerio de educación sobre el origen del “Plan” dieron cuenta de la existencia de la Resolución Nº 573-98-ED del 18 de setiembre de 1998⁴⁵ emitida de conformidad con la Ley 26510⁴⁶ cuyos cuatro artículos precisaban textualmente:

Art. 1: “Autorizar la realización del Plan para la modernización del sistema de comunicación satelital de las redes de radio y televisión de propiedad del Estado; el desarrollo de contenidos educativos y la instalación de 250 centros de recepción teleducativa, con prioridad en áreas rurales y lugares de preferente interés social” .

Art. 2: “Constituir la Comisión encargada de la ejecución del Plan, la cual estará conformada por un presidente, el gerente general del Instituto de Radio y Televisión del Perú, el jefe de la Oficina de Informática del Minedu, la asesora legal de la Secretaría General de este Ministerio, y una persona encargada de la Jefatura del Grupo de Trabajo para el desarrollo de los aspectos técnico pedagógicos del Plan.⁴⁷ La Comisión dependerá directamente del Viceministerio de Gestión Pedagógica; y estará obligada a presentar un informe trimestral del desarrollo del Plan a su cargo.⁴⁸

Art. 3: La Comisión del Plan se encargará de la dirección, coordinación y supervisión de las actividades que correspondan a la instalación de la infraestructura técnica necesaria, los aspectos técnico pedagógicos, la selección de localidades e instalación de los centros de recepción teleducativa y las acciones complementarias para la puesta en ejecución y conducción del desarrollo del Plan.

⁴⁵La Resolución fue firmada por el entonces Ministro de Educación, Domingo Palermo Cabrejos, vinculado con los intereses de empresas privadas de radio y telecomunicaciones.

⁴⁶ Fue la Ley modificatoria del Art. 11 de la Ley orgánica del ministerio de educación que flexibilizó la posibilidad de crear órganos internos en el ministerio por Decreto supremo. Fue dada por el Congreso constituyente el 25 de julio de 1995, en el primer gobierno del ex-presidente Fujimori. (La ley orgánica del ministerio fue promulgada el 01 de octubre de 1992, durante el gobierno de emergencia y reconstrucción nacional del mismo ex-presidente.

⁴⁷ Los nombres de las personas designadas fueron: Enrique Prochazca Garavito, Carlos Pizano Paniagua, César Cam Gensollen, Patricia Vásquez Maldonado, Irene Bar Infantes, que ya no prestaban servicios en el ministerio al momento de la investigación.

⁴⁸ Durante el proceso de la investigación no se pudo constatar la existencia de alguno de estos informes.

Art. 4: Las Direcciones Nacionales, Oficinas de la sede central del Ministerio de educación, Unidades de servicios educativos (USES), Áreas de desarrollo educativo (ADES) y los Organismos públicos descentralizados del sector, prestarán en forma prioritaria, la ayuda y el asesoramiento que sea requerido por la Comisión del Plan.

Como es claro advertir, la Resolución 573-98-ED en su primer artículo, no hace alusión a ningún “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia” sino a un “Plan” para:

- la “modernización del sistema de comunicación satelital de las redes de radio y televisión de propiedad del Estado”,
- el desarrollo de contenidos educativos y,
- la instalación de 250 centros de recepción teleducativa, con prioridad en áreas rurales y lugares de preferente interés social”.

¿Qué lo convirtió en el transcurso del tiempo en el “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia a distancia”?, sigue siendo una interrogante cuya respuesta no conocían sus responsables en el 2005, e ignoran los actuales encargados de la hoy denominada “educación rural a distancia”.

Lo constatado por la investigación da cuenta de la instalación de 101 parabólicas y antenas en igual número de comunidades, y de 101 “centros de educación secundaria rural a distancia” (CPED, en adelante). Concurrentes con la educación “a distancia” que se impartía en esos CPED, se encontraron textos escolares y cuadernos de trabajo, con contenidos para aprendizajes formales, pero no “contenidos educativos” que se supone debían servir para transmisiones teleducativas a través de un “moderno sistema de comunicación satelital de radio y televisión de propiedad estatal”.

La información en la que se da cuenta del “Plan”, su concepción, finalidad, objetivos, estrategia, metodología y metas, procede de los “Términos de Referencia” que el ministerio de educación elaboró para licitar la evaluación de sus resultados. Igualmente, de documentación publicada en el año 2000 y 2004.

4.2.2 El verdadero origen del “Plan”

El verdadero origen del “Plan” así como el del Proyecto de educación rural, del cual es parte, se inscriben en las previsiones estratégicas que antes de cada mandato gubernamental en nuestros países, realiza el Banco Mundial como parte de su “Estrategia de asistencia a los países (EAP)”. Esta estrategia constituye el principal marco para el diseño de programas de asistencia para prestatarios del Banco Mundial (BM) como es el caso del “Plan”.⁴⁹

Se dice que las EAP, se preparan sólo después de llegar a un acuerdo general con los países, aunque en los hechos lo que el Banco suele hacer, tal cual se

⁴⁹ Igual ocurre con prestatarios de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) que como ya se dijo, es otra de las instituciones financieras integrante del Grupo del Banco Mundial.

establece en los lineamientos respectivos, es “escuchar” los puntos de vista de diversos grupos de la sociedad sobre las prioridades, dificultades y opciones para el desarrollo de sus actividades en el país. Las EAP no son documentos negociables; el BM se reserva el derecho de indicar o no cualquier diferencia entre el programa de un país y la estrategia impulsada por aquél (EAP, 2009a)⁵⁰. Las estrategias definidas e impuestas, se inscriben dentro de las exigencias planteadas en el “Marco Integral de Desarrollo (MID)”, que es otro de los instrumentos elaborado igualmente por el propio Banco y a cuyos principios debe ajustarse toda estrategia y proyecto a ser financiado.

El “Marco integral de desarrollo (MID)” quedó establecido por el BM desde 1998. Estableció las exigencias a las que deberían responder todos los proyectos a ser respaldados por esta institución financiera. Los proyectos deberían aplicar estrategias nacionales de reducción de la pobreza, y atenerse al cumplimiento de cuatro principios que ya se venían aplicando desde inicio de los noventa:

- Las estrategias de desarrollo deben ser integrales e inspirarse en una visión a largo plazo⁵¹. El MID subraya aspectos sociales y estructurales a largo plazo; entre éstos, la ampliación y el “mejoramiento de la educación”, de los servicios sanitarios, el mantenimiento de la infraestructura y la formación de una nueva generación de funcionarios públicos.
- Cada país debe diseñar y dirigir sus propios programas de desarrollo con la participación de la ciudadanía. El MID sostiene que cuando los países “se identifican” con las reformas, los gobiernos y los ciudadanos se esfuerzan más por llevarlas a cabo.
- Los gobiernos, los donantes, la sociedad civil, el sector privado y otros interesados deben trabajar juntos bajo la dirección de los países receptores para ejecutar las estrategias de desarrollo. Las “relaciones de colaboración” basadas en la transparencia, la confianza mutua y las consultas pueden mejorar la eficiencia y la eficacia de la asistencia y pueden ayudar a los países a aumentar su capacidad para elaborar y llevar a la práctica una amplia variedad de programas.
- El desempeño en materia de desarrollo debe evaluarse por “resultados susceptibles de medición”. Tradicionalmente, para evaluar las actividades de desarrollo, el Banco se concentraba en los niveles de desembolso y los insumos de los proyectos, sistema que medía únicamente la asignación de recursos y el consumo. En el MID se recalca que esa evaluación debe

⁵⁰ Últimamente el BM ha declarado que las “estrategias” deben enfocarse en la obtención de resultados, entendidos como la “búsqueda explícita de relaciones de causalidad entre los resultados y la combinación de instrumentos destinados a alcanzarlos”. Debe, sin embargo precisarse, que este presupuesto está recién implementándose en cinco países (Brasil, Zambia, Ucrania, Camerún y Sri Lanka) como experiencias piloto (Op cit).

⁵¹ En el período inicial de ajuste estructural orientado a la reinserción de los países endeudados al mercado internacional las estrategias de hacían hincapié en la estabilización macroeconómica a corto plazo y las correcciones de la balanza de pagos.

centrarse en los efectos de la asistencia para las personas y sus necesidades (BM, 2009b).

El “Proyecto de educación rural en el Perú”⁵² forma parte de una estrategia integral para mejorar la calidad y la equidad de la educación básica, a través de inversiones en las zonas rurales con menor índice de educación y provocar reformas sistémicas en la política docente y en la gestión de la educación. Tiene tres componentes:

- El primer componente está orientado a incrementar el acceso y la calidad de la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria en zonas rurales. La educación inicial y pre-escolar tendrá un enfoque no formal centrado no sólo en los niños, sino en los padres y hermanos de una familia, en el marco de la comunidad. Implica capacitar a educadores de la comunidad, con fluidez en los idiomas locales e incluye la introducción a la lengua española. La educación secundaria a distancia⁵³ se desarrolla, además de lo que se venía haciendo en la escuela tradicional, a través del uso de tecnologías de la comunicación y la asistencia para la formación docente.
- El segundo componente se centra en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias en zonas rurales específicas, el apoyo al desarrollo profesional continuo centrado en los maestros rurales, el desarrollo y la difusión simultánea de varios grados, los materiales de instrucción bilingüe y la rehabilitación de aulas.
- El tercer componente apoya la reforma de la política docente y la gestión de la educación, motiva el desarrollo de las escuelas dentro del sistema nacional de evaluación, el análisis estratégico y la política de investigación⁵⁴.

Respecto del “Plan”, y de la modalidad en la que se inscribe, habría que decir que ya en 1997, el BM planteaba la necesidad de aumentar la oferta de educación mediante modalidades no formales y más flexibles como la *educación a distancia*. La mejora en los niveles del “capital humano” en las áreas rurales, según el BM, se podía lograr con una serie de intervenciones que incluían: la expansión de la educación secundaria por medio de la *educación a distancia*, los incentivos para asistir a la escuela mediante programas de transferencia condicionada de dinero, o las mejoras en los programas de alimentación y nutrición que se ofrecen en las escuelas (BM, 2005).

Elevar la calidad y la cobertura de la educación secundaria, según el BM, requería de políticas de incentivos a la demanda y a la oferta. Era posible inducir aumentos en la demanda de educación reduciendo de hecho sus costos (tanto los directos como los de oportunidad) por medio de “programas de

⁵² Aún sigue operando.

⁵³ Tal es el nombre actual.

⁵⁴ Tanto los “principios” como los “componentes” previstos para los proyectos financiados por el GBM, se inscriben en la perspectiva de las “recomendaciones” planteadas en el “Marco de acción de Jomtien” de 1990 y de Dakar 2000 de la llamada “Educación para todos”.

transferencia condicionada de dinero” (PTC) o becas, y mediante la implementación de horarios de estudios flexibles que permitan a los niños y a los jóvenes participar en otras actividades durante el día (Op cit, xi).

Para el BM, la educación rural y concretamente la secundaria, debería ser prioritariamente entendida como un incentivo a la “movilidad social” de los hijos respecto de sus padres. La educación rural debería propiciar la salida del recurso humano habilitado con una formación mayor, independientemente de su calidad, hacia las áreas urbanas donde las posibilidades de sustituir el ingreso agrario por uno obtenido en otras ocupaciones terciarias, podrían mejorar los niveles de pobreza de la población rural (Op cit, 97). La visión de la educación como un proceso de “destrucción cultural” de lo rural por otro de construcción urbano, siguiendo las pautas establecidas en los Documentos de Santa Fé, queda así puesta de manifiesto. La movilidad, dice el BM, no puede seguir pensándose como resultado de cambios en la estructura productiva de la economía, ni concentrada en la distribución del ingreso; “tiene y debe entenderse como una mayor igualdad en las oportunidades educativas”. Dentro de esta perspectiva, el Banco está dispuesto a financiar proyectos que eleven la oferta, como la construcción de escuelas y el aumento del número de maestros para atraer a más niños, adolescentes y jóvenes hacia la escuela y mantenerlos en ella (Ibidem).

Agrega, que las evidencias de un escaso avance en relación con la “democratización de la educación” indican que hay espacio para tipos alternativos de intervenciones que transformen directamente la relación entre antecedentes socioeconómicos y culturales por una parte y logros educativos por la otra, esto es, intervenciones que estimulen la demanda, como las becas basadas en el ingreso, las transferencias condicionadas de dinero y las intervenciones que enfrenten diferencias culturales, como la educación bilingüe. Y, dado que la exclusión social sigue siendo un problema para ciertos grupos, enfrentar el problema de la movilidad social, por medio de la promoción de la movilidad educativa, se convierte en una prioridad. (Op cit, xiii).

De lo que se trata, entonces, no es de apoyar la formación de *capital cultural* para provocar cambios posibles en realidades concretas, sino provocar flujos migratorios hacia las ciudades. Esto siguiendo la lógica impuesta por los republicanos durante la guerra de Vietnam, disminuiría las posibilidades de acción de la subversión y del narcotráfico, así como el accionar de grupos terroristas en el campo. Para combatir mejor al enemigo en el campo, lo mejor es ruralizar las ciudades.

4.2.3 Los supuestos básicos del “Plan”

El “Plan” se propuso como una opción viable frente a los grandes desafíos presentados por la peculiar configuración geográfica del país, la dispersión de la población y la diversidad cultural y social (Minedu, 1998).

Tenía como *finalidad* responder adecuadamente a la *demand*a de educación básica de grupos poblacionales tradicionalmente excluidos entre los 12 y los 20 años de edad de zonas remotas donde no se brindaba el servicio educativo

en forma presencial, ayudar a enfrentar las dificultades socio-culturales y económicas y posibilitar la participación de grupos excluidos en la construcción de la democracia en el Perú (Minedu, 2004).

Su *objetivo* era ampliar la cobertura de la educación secundaria en las áreas rurales tomando en cuenta su situación sociocultural y haciendo las adecuaciones necesarias en cuanto a currículo, metodología, materiales, organización de los estudiantes, estrategias de atención y otras exigidas por las características del medio rural (Op cit, 4).

Metodológicamente, entendía la *educación a distancia* como la forma de atención educativa más adecuada para ampliar la cobertura de servicios educativos utilizando diversos medios comunicativos, en especial material auto-educativo y audiovisual especialmente diseñados, formas especiales de organización de los estudiantes, presencia de tutores para asistir y promover las actividades de los alumnos, espacios pedagógicos y de reflexión para que los estudiantes desarrollen capacidades y competencias, sean copartícipes y co-responsables de la calidad de su educación, y el desarrollo de programas educativo supletorios, complementarios y de extensión (OEI, 2000).

Sus *metas*, preveían una atención a más 8000 alumnos para el 2004, de los cuales aproximadamente 1560 culminarían sus estudios secundarios en el 2005 con rendimientos superiores en las áreas de Comunicación y Matemática, respecto de sus respectivos pares de centros educativos presenciales en cada ámbito de acción. (Plan operativo, 1999; OEI, 2000).

4.2.4 La conversión del “Plan”

El 04 de marzo del 2002 con la Resolución Ministerial N° 146-2002-ED, el Ministerio de educación de la gestión gubernamental del ex-presidente Toledo, “incorpora” las funciones y actividades del “Plan piloto de educación a distancia” al “Proyecto Huascarán”⁵⁵.

La Resolución precisaba, en su Art.2, que la Comisión encargada del “Proyecto de Educación a distancia”, presentara un “Informe Final” al Titular del Pliego dentro de 20 días contados a partir de la fecha de su publicación⁵⁶.

En su Art. 3, decretaba la transferencia al Proyecto Huascarán de los recursos financieros y presupuestales, acervo documentario, patrimonio y recursos humanos de los proyectos que incorporaba.

En su Art. 4, “autorizaba” al Jefe de la unidad de presupuesto de la oficina de administración del Ministerio de educación, a realizar las acciones y gestiones

⁵⁵ La absorción del “Plan” por el “Proyecto Huascarán”, supuso el tránsito del modelo tradicional de educación a distancia al modelo “virtual”, sin que esto supusiera el cambio de nombre del “Plan”. De este modo y para efectos de una mejor comprensión del estudio que aquí se presenta, se trata de dos etapas de un mismo “Plan”.

⁵⁶ La investigación no pudo encontrar este Informe ni en las oficinas del “Plan” ni en el Despacho ministerial.

necesarias a fin de que el Proyecto Huascarán se convierta en una “Unidad ejecutora”.

En su Art. 5, “autorizaba” al Vice ministro de Gestión Pedagógica aprobar mediante resolución vice ministerial, la estructura y el Manual de organización y funciones del Proyecto Huascarán, en un plazo que no excediera de 20 días calendario.

En su Art. 6, “derogaba” la resolución ministerial 573-98-ED (a la que los funcionarios del ministerio de educación le otorgaban ser el origen del “Plan”), así como todas las normas que se opusieran a lo dispuesto en la RM 146-2002-ED⁵⁷.

La creación del Proyecto Huascarán así como el anunciado cambio de orientación del “Plan”, obedecían a una coyuntura política internacional y de gobierno nacional, distintos. Manteniéndose la lógica de la “Estrategia de asistencia a países EAP” y la del Marco integral de desarrollo DIM” del Banco Mundial, como entidad financiera de las inversiones en educación, lo que había cambiado eran las prioridades asignadas a esas inversiones en virtud de los principios del Proyecto de “Educación para todos” establecidos en la “I Conferencia mundial de educación de Jomtien” (Tailandia), realizado entre 5 al 9 de marzo de 1990 y de los seis objetivos del “Marco de acción” de Dakar salido de la “II Conferencia mundial de educación” de Dakar (Senegal) realizado entre el 26 al 28 de abril del año 2000⁵⁸.

Si en Jomtien se preveía que, además de los medios tradicionales, podían movilizarse otros como bibliotecas, televisión y radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos y que estos elementos deberían constituir un sistema integrado y complementario, de modo de reforzarse mutuamente y contribuir a crear y a desarrollar posibilidades de aprendizaje permanente (Jomtien, 1990), en Dakar se establecía, como una condición para alcanzar los objetivos de su Marco de acción, “aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC” (Dakar, 2000).

Se entendía que “el uso de los medios de comunicación, incluyendo la televisión en circuito abierto, significaría un tremendo potencial para educar al público y para compartir importante información entre aquellos que necesitan saber” (Op cit, p 19).

En una y otra conferencia se redefinieron, además, los alcances de la “cooperación internacional”. Así en el punto 14 del “Marco de acción de Jomtien” se recomendaba que los propósitos primarios de la cooperación bilateral y multilateral deberían definirse dentro de un verdadero espíritu de

⁵⁷ Esta Resolución fue suscrita por el entonces Ministro de Educación Nicolás Lynch Gamero.

⁵⁸ Los principales patrocinadores de la iniciativa de la “Educación para Todos” fueron y siguen siendo el Banco Mundial y los órganos de Naciones Unidas: Programa para el desarrollo (UNDP por sus siglas en inglés), el Fondo de población (UNFPA), UNESCO y UNICEF. Las Conferencias de Jomtien y de Dakar fueron impulsadas convocadas e instrumentadas por estos organismos.

asociación: no trasplantar modelos sino ayudar al desarrollo de las capacidades endógenas de las autoridades nacionales y de sus colaboradores internos para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje, apoyar reformas importantes o ajustes sectoriales, y la experimentación de enfoques innovadores en la enseñanza (Jomtien, 1990b). Pero en el Marco de acción de Dakar, se establecía que había que “intensificar la ayuda internacional para el logro de los objetivos fijados” por los organismos internacionales. Para esto, el BM y los otros organismos bilaterales y multilaterales de financiación y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado, deberían movilizar nuevos recursos financieros. “Ningún país que se comprometa seriamente con la ‘educación para todos’, debería verse frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr las metas” (Dakar, 2000).

Tras diez años de “educación para todos” y escasos resultados, los organismos financieros dirigidos por el BM, establecían en el marco de acción de Dakar “directrices y manuales para la formulación de los planes de ejecución de estricto cumplimiento al 2015 por los gobiernos nacionales, a través de los llamados “planes nacionales de educación para todos”.

No se debe perder de vista, además, que en 1990 lo que se imponía era procurar la *reproducción* del modo de producción capitalista que se consolidaba como hegemónico con el fin de la experiencia soviética y de su influencia en los países del este. En el 2000, lo que se plantea es hacer funcionales macro economía con desigualdad social. En esta perspectiva, la educación empieza a perfilarse como un “servicio público impropio”, y esto significaba asignarle a la sociedad en su conjunto, mayores responsabilidades en el planeamiento, la conducción y el financiamiento de la educación pública, a través de los “foros educativos nacionales”, mientras se profundizaban las concesiones de nuestras economías a la iniciativa privada y la educación empezaba a ser un negocio.⁵⁹ La *reproducción* de este “modelo” resultaba impostergable y había que asegurarle velocidad y efectividad. El sistema educativo, sus estructuras, sus políticas y sus procesos formal e informal deberían ajustarse a estos imperativos utilizando para esto la tecnología de punta. El “Plan”, que tenía en los textos escritos y en los videos a los mejores aliados de su estrategia pedagógica, pasó a concebirse en función al modelo “virtual” apoyado en el uso del computador y el Internet, sin tener en cuenta la realidad social de los países empobrecidos y sus contradicciones.

4.2.5 El objetivo del “Plan”

El “Plan” se proponía como objetivo “ampliar la cobertura de la educación secundaria en las áreas rurales, tomando en cuenta su situación sociocultural y haciendo las adecuaciones necesarias en cuanto a currículo, metodología,

⁵⁹ Lo que define la naturaleza y características de un “servicio público impropio”, es que el Estado abdica de su rol ejecutor y administrador de la educación, en beneficio de las concesiones que en este sentido otorga a la iniciativa privada, dentro de una clara orientación privatizadora de la educación. La municipalización de la educación es también una forma de concretar su naturaleza de “bien público impropio”.

materiales, organización de los estudiantes, estrategias de atención y otras exigidas por las características del medio rural”.

a) La primera reflexión que suscita este objetivo tiene que ver con la confusión entre mercado y necesidades. Lo usual en el Perú, como en el resto de América latina, ha sido aceptar la generalización de paquetes de educación, en sus diferentes modalidades, impuestos por los organismos internacionales. Esto significa homogenizar una oferta educativa que se sustrae a las desigualdades e inequidades sociales existentes, encargando su ejecución a las administraciones centralizadas en los ministerios de educación.

La ausencia de diagnósticos y líneas de base, como requisitos básicos para advertir el sentido y significado de las inversiones y los resultados esperados en tanto productos, efectos e impactos, es igualmente una constante. Lo usual es recurrir a generalizaciones macro o supuestos ideologizados manejados por las instituciones financieras internacionales para instrumentar la “ayuda” necesaria. En el caso el “Plan” se trató de una inversión impuesta dentro de los acuerdos con el FMI, en función de las prioridades determinadas por el BM en su “Marco Integral de Desarrollo” y su “Estrategia de asistencia a los países (EAP)” dentro de la lógica de mercado en que creada la oferta hay que generar la demanda o mejor aún “inventarla”. Lo que no quiere decir que no existan las necesidades, sino que éstas no se ajustan a diagnóstico alguno que incluya una línea de base para permitir, al final de un ejercicio presupuestal, contrastar la inversión con sus productos, efectos e impactos. La lógica necesidades-inversión-resultados, es reemplazada por la de inversión-oferta-demanda. Las instituciones financieras del *orden mundial* deben asegurar las inversiones que garanticen la *reproducción* de la ideología del mercado y el individualismo.

El “Plan” no fue una excepción. Extendió la oferta de educación secundaria en zonas alejadas del área rural en función de una supuesta *demanda efectiva* por dicho servicio. Para esto se focalizó el gasto en una selección aleatoria de comunidades y se planificó el servicio desde la administración central. Las poblaciones-objetivo fueron informadas pero no se les convocó para que dieran cuenta de sus necesidades, capacidades y recursos a través de diagnósticos participativos y definieran las alternativas para su satisfacción. La prisa impuesta por los plazos de la “inversión”, reemplazó una vez más a la certeza de la participación y la planificación estratégica.

El “Plan” no se planteó la satisfacción de la *demanda potencial*, pues esto habría supuesto definir el servicio en términos de una oferta adecuada en calidad, teniendo en cuenta las relaciones de producción en cada ámbito de ejecución y las diferencias y carencias de su población-objetivo en *capital cultural* precisamente por tratarse, de un “Plan” de educación.

En la lógica del mercado, ampliar la cobertura de la educación en cualquier nivel y modalidad en áreas rurales, supone yuxtaponer paquetes de materiales, equipos e instalaciones a realidades diversas y con inequidades diferentes. Esto conlleva no sólo problemas pedagógicos, sino económicos, políticos y sociales como queda expresado en el sentir polarizado de autoridades, padres de familia y de los propios estudiantes que fueron entrevistados durante la

investigación. Para los primeros, el "Plan" significaba que estaban "progresando porque ahora los muchachos ya no estaban vagando o tomando en las cantinas"; en cambio para los padres de familia la perspectiva era distinta: el "Plan", era "una amenaza para el futuro del pueblo porque ahora todos se quieren ir a estudiar a la universidad y eso va ser más gasto, porque así nomás no van a ingresar a la universidad, ni siquiera a un instituto superior; pero ahora todos se quieren ir a preparar y ¿para qué?, así nos vamos a quedar sin personas jóvenes, sólo viejos vamos a quedar".

Las realidades rurales necesitan de servicios educativos distintos en su concepción y proyección a partir del diagnóstico de sus necesidades, capacidades y recursos y del pronóstico de alternativas factibles y sustentables. Independientemente de la modalidad de que se trate, la educación escolar instrumentada desde los organismos internacionales para la áreas rurales y los pobres, no asegura posibilidad alguna de realización que no sea otra que la del inmigrante desclasado e informal en las ciudades. Esto incrementa la tendencia de la sociedad peruana hacia el conflicto, la incertidumbre, la inseguridad. La educación escolar, como factor contribuyente al desarrollo, no puede ignorar la urgencia de desarrollar en los educandos las capacidades intelectuales y prácticas para afrontar los cambios del futuro desde sus propias realidades como condición indispensable para asegurar una mejor calidad de vida. Ayudar a situar al estudiante en el mundo real y práctico de su realización personal, no contradice la posibilidad del desarrollo, sino todo lo contrario. Permite concretar el desafío de enseñar a construir para que adolescentes y jóvenes hagan por ellos mismos lo que su desarrollo personal requiere y la realidad donde viven impone. Homogenizar la oferta educativa desde la lógica del BM, es convertir la mayor cobertura educativa en una mayor cobertura de emigrantes del campo a la ciudad, esto es en una mayor cobertura de disolución de las relaciones primarias de clase, de pertenencia y de identidad.

b) La segunda reflexión está referida al supuesto de "llevar el servicio educativo a distancia a 101 locales escolares de zonas rurales y/o de frontera" (Minedu, 2000). En esto, el "Plan" confundió el plano de la conceptualización de la *educación a distancia* con una definición que no se ajustaba a lo que fue su experiencia en la realidad.

Se decía, textualmente: "En el Plan Piloto se considera la educación a distancia como la forma de atención educativa más adecuada para ampliar la cobertura de servicios educativos utilizando diversos medios comunicativos, en especial el empleo de material auto-educativo y audiovisual, especialmente diseñados para esta modalidad" (Minedu, 2000).

Pero, conceptual y metodológicamente la *educación a distancia* es una modalidad educativa, que supone como elementos constitutivos de su estructura (que la hacen distinta de la modalidad educativa presencial), la distancia entre enseñante y aprendiz, la comunicación no directa sino diferida en el tiempo y el espacio o en ambos a la vez, el soporte textual, audiovisual, computacional y/o virtual, según el modelo de que se trate.

La *educación a distancia* puede adoptar formas o maneras de concretarse; se puede dirigir hacia el estudio independiente y/o hacia el salón de clases, pero siempre dentro de los parámetros que la definen como una modalidad diferente. Llamar educación a distancia a un “Plan” que tenía como referente empírico las aulas por grados, la interacción cara a cara docente-alumno, la rigidez impuesta de los horarios de clase, los cronogramas de exámenes, el horario de entrada y salida, el orden y la disciplina tradicionales, incurría en el error de confundir modalidades educativas esencialmente distintas.

4.2.6 Las adecuaciones propuestas por el “Plan”

El “Plan” se proponía realizar adecuaciones curriculares, metodológicas, en los materiales educativos, en la organización de los estudiantes y en las estrategias de atención, como acciones inherentes al logro de su objetivo. A continuación, la realidad de tales supuestos y su interpretación.

Adecuaciones curriculares

La investigación no pudo constatar la existencia de currículo alguno tanto en la primera, como en la segunda etapa del “Plan”. En las instancias de dirección y en las de su ejecución no se tenía información acerca de su existencia. Las entrevistas con tutores sólo daban información sobre las llamadas “Guías metodológicas para el tutor” donde aparecen cuadros de distribución de contenidos según expectativas de logro, por sesiones de clase. La referencia más explícita, aunque confusa y contradictoria, se encuentra en la “Guía Metodológica del Tutor” (s/f)⁶⁰, en la que se dice que el “Plan piloto asume una posición ecléctica frente al enfoque curricular” y, a renglón seguido, se afirma que, “en cuanto al enfoque curricular se asume la propuesta del currículo por competencias”.

Tratándose de una experiencia de *educación a distancia*, el “Plan” debió prever un currículo pertinente con la modalidad y el modelo tecnológico, sustentado conceptual y metodológicamente⁶¹. Si de lo que se trataba era de realizar “adecuaciones” éstas tenían que estar dirigidas a introducir las modificaciones necesarias a un currículo pre-existente en función de las exigencias de la enseñanza individualizada que supone la modalidad. La investigación no encontró fuente alguna que verificara este supuesto. Lo que se constató fueron textos producidos por el “Plan” para los grados de 1º, 2º y 3º, estructurados en base al “Diseño curricular nacional de educación básica”. Los grados de 4º y 5º utilizaban textos autorizados por Ministerio, producidos por diferentes autores y editoriales, y estructurados siguiendo la misma pauta. .

El incumplimiento de la exigencia de contar con un currículo o con adecuaciones pertinentes con los supuestos de la modalidad, convierte a ésta

⁶⁰ Esta Guía fue producida por una de las comisiones del “Plan” durante la gestión del Ministro Ignacio García Escudero en 1999.

⁶¹ En la literatura especializada sobre *educación a distancia*, sistematizada para este estudio (Mena y otros, 2005; Fundación Telefónica, 2008; García, 2005) no se considera el currículo entre los componentes a tenerse en cuenta para el desarrollo de proyectos educativos en esta modalidad. El énfasis es puesto en los contenidos, los materiales, la tecnología, la evaluación.

en una experiencia de educación presencial con soporte de medios y equipos audiovisuales y/o del Internet. Recordemos que el currículo es el instrumento que provee un marco para la planificación sistemática de los aprendizajes basada en la identificación de las necesidades de los educandos y en los requerimientos de contenidos. Implica determinar las necesidades de instrucción, considerando los datos externos que condicionan estas necesidades y con qué satisfactores hacerles frente. Desde la *educación a distancia* implica analizar la “audiencia” para entender mejor las necesidades de los estudiantes “cautivos”, considerando sus edades, sus contextos y antecedentes socio-culturales; sus experiencias pasadas, sus intereses y expectativas.

Adecuaciones metodológicas

La investigación no encontró fuente alguna que evidenciara la concepción metodológica de la modalidad y los modelos aplicados en su primera y segunda etapas. La única información al respecto se encuentra en las “Guías metodológicas del tutor” producidas por una autodefinida “Comisión del plan piloto del proyecto de educación a distancia” para la primera etapa, y por el “Programa Huascarán” para la segunda etapa. En uno y otro caso, sólo para los grados 1º, 2º y 3º.

La información que contienen, sin embargo, no está referida a ningún planteamiento metodológico sobre la modalidad y el modelo tecnológico adoptado. Se trata, en las “guías” de la primera etapa, de “orientaciones metodológicas para el adecuado uso de los materiales de autoaprendizaje: video educativo, cuaderno de autoaprendizaje y libro” (sic); y, en el caso de las “guías” de la segunda etapa, de “dar una visión general panorámica, del trabajo que desarrollarán los alumnos y alumnas con los libros-cuadernos “Telesaber” (...) y de brindar ideas sobre cómo desarrollar mejor la labor en el aula de educación a distancia” (sic). Estas “ideas”, se limitan a señalar que “la labor del tutor-docente es la de facilitar los aprendizajes y no de enseñar o dictar la clase, porque eso lo convierte en un profesor o profesora de educación presencial y la metodología sería tradicional y poco eficiente” (Minedu (s/f; Minedu, 2003).

En la literatura especializada sobre la modalidad se consigna como exigencia ineludible de una metodología de *educación a distancia*, el introducir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje poniendo énfasis en las teorías, estilos y dificultades del aprendizaje; la interactividad entre estudiantes y tutores; las habilidades básicas y actitudes requeridas de éstos; el estímulo al trabajo colaborativo en equipo o en grupo; los objetos de aprendizaje; la renovación de los procesos, medios y técnicas de enseñanza y de aprendizaje; el conocimiento, uso y dominio de recursos didácticos; el uso y dominio de tecnologías según el modelo en aplicación; las estrategias de seguimiento y evaluación y el tipo de pruebas; el dominio de la planificación estratégica y la programación (García, 2009; Sánchez, 2003; Ramos, 2009).

Ningún tutor, de los observados y entrevistados, conocía ni dominaba metodologías de *educación a distancia*, tampoco había leído nada al respecto y

mucho menos había sido capacitado. El sentir colectivo era que en los eventos de capacitación, sólo les dijeron lo que era el “Plan”, pero ni siquiera eso les quedó claro... “parecía que ni los capacitadores sabían de qué se trataba”.

Para todo efecto “metodológico”, estudiantes y tutores contaban con la “Guía del tutor”, en las que se indicaba la secuencia a seguir en una sesión de clase: presentación del tema, lectura de las expectativas de logro, exploración de los conocimientos o saberes previos, presentación de los contenidos en video, actividades de reflexión metacognitiva, actividades de evaluación de aprendizaje, actividades de transferencia, que podría asumirse como una “adecuación” respecto de los pasos a seguir en una sesión de clase presencial, pero que en la realidad se cumplía igualmente de manera tradicional: lectura en voz alta de los aprendizajes esperados en la sesión y/o de los contenidos previstos en el libro, por uno o dos alumnos o por el propio tutor; visión del video de apoyo; resolución de las actividades consultando con el libro, en grupos, por parejas o individualmente, dependiendo de la cantidad de libros y cuadernos de trabajo disponibles. No se observó, preguntas, comentarios, reflexiones. Durante la visión del video, el tutor utilizaba el tiempo de duración para atender otra aula, ir a tomar sus alimentos, o reunirse con sus pares a conversar. Igual ocurría durante el trabajo en grupo. Al final, dependiendo del tiempo, el tutor podía hacer una breve exposición, corregir los trabajos o simplemente recogerlos para una posterior revisión y calificación. Dado el número de tutores la distribución del trabajo se hacía por áreas o por grados. En cualquier caso, la organización y distribución del trabajo privilegiaba el interés y comodidad de los tutores antes que la naturaleza de la modalidad, el tipo de usuario, sus necesidades de aprendizaje, expectativas, progresos y limitaciones.

Puede afirmarse que en cuanto a metodología, el “Plan” no introdujo adecuación alguna en la perspectiva de la modalidad a distancia. El proceso enseñanza-aprendizaje siguió ajustado al modelo instruccional tradicional de la clase receptiva-repetitiva de la modalidad presencial, con variantes en el uso de videos y textos y cuadernos de trabajo en los tres primeros grados. En 4º y 5º grado, el proceso metodológico era exactamente el mismo que el de la escuela tradicional con el agravante de que no todos los estudiantes disponían de los textos de circulación en el mercado (porque sus padres no podían comprarlos) o sólo tenían una fotocopia en mal estado.

La disposición de materiales y ayudas audiovisuales, en lugar de contribuir al logro de mejores aprendizajes los dificultaban al no tener, los “tutores”, claridad alguna sobre metodologías aplicables a una modalidad para la que no habían sido formados ni capacitados.

Adecuaciones en los materiales

La investigación abordó la consistencia y pertinencia de los materiales impresos y audiovisuales en función de la modalidad y el modelo tecnológico a la que deberían estar orientados. Las siguientes son las principales constataciones:

a) Los materiales no fueron elaborados desde una base conceptual que pusiera de manifiesto conocimientos y manejo actualizado sobre diversidad e interculturalidad; tampoco sobre bases epistemológicas del constructivismo pedagógico para una modalidad educativa a distancia (si la hubiera), tal como se dice en su presentación. Siguiendo la lógica de la oferta se trató de “paquetes” de materiales yuxtapuestos a las realidades de los pueblos alejados de nuestra geografía con profundas desigualdades, inequidades y carencias educativas.

b) No se previó el monitoreo de su aplicación para efectos de su replanteamiento o enriquecimiento desde la práctica y la experiencia tutorial y docente. Lo corrobora el hecho de que las reediciones hechas siempre tuvieron el mismo patrón de contenidos, diagramación y estilo. Al momento del estudio, no obstante haber transcurrido cinco años de su producción inicial, no existía información alguna sobre crítica, observación o comentario sobre su uso, calidad, pertinencia o validez; ningún aporte creativo e innovador; ningún esfuerzo sistemático de contrastación sobre su uso y sus limitaciones; ninguna preocupación institucional, más allá del cumplimiento de la orden ministerial de asegurar que deberían servir para varias promociones.

c) Los “tutores” no tenían formación, capacitación ni actualización alguna para su uso, adaptación y/o recreación en función de la modalidad para la que habían sido convocados y de los desafíos de realidades y alumnos diferentes. Esto, ponía de manifiesto la irresponsabilidad de funcionarios encargados de la producción de los materiales, al propio tiempo que la desidia de los tutores en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas. Dijeron: “No sabíamos que se podían mejorar y tampoco hubiéramos podido hacerlo porque ninguno de nosotros ha sido formado ni capacitado para hacer materiales educativos y menos para la modalidad a distancia... como los manda el ministerio, pensamos, que estaban hechos por los expertos” (Entrevistas a tutores).

Independientemente de estas limitaciones de base conceptual y metodológica, los materiales sólo se editaron para los tres primeros grados. La cantidad era insuficiente, motivando la actuación de las APAFAS y de los alcaldes para su fotocopiado. Esto, a su vez, motivó el rechazo de los estudiantes a los que les tocaba una copia porque no se podían distinguir los colores, y esto limitaba la “amigabilidad” exigida a un texto en la modalidad a distancia, e incluso en la presencial.

La “interacción” materiales impresos-estudiante se reducía a repetir lo que decía el libro, transcribir en el cuaderno las actividades una vez resueltas. Los libros no podían ser subrayados, ni sobrescritos; y, en los cuadernos de trabajo, no se podía escribir nada. Esto era sancionado con el pago del material correspondiente. En el caso de los videos la “interacción” se limitaba a visionarlos. Preguntados los estudiantes sobre su contenido sólo dijeron: “son bonitos”.

De acuerdo con estas constataciones, se trataba de materiales destinados para un uso burocrático que se repetía de la misma forma cada año, bimestre, unidad, sesión, contenido, actividad y evaluación. El supuesto de tratarse de

materiales orientados a facilitar la inducción de aprendizajes autónomos, resulta falaz, por sus limitaciones de:

- “adecuación”, a la modalidad, al contexto socio institucional, a los grupos destinatarios⁶², al desarrollo científico y tecnológico, al diseño de materiales autoinstructivos o autoformativos acorde con la modalidad.
- “actualización”, debido a las limitaciones inherentes a la formación y capacitación de los tutores.
- “programación”, diferenciada para tutores y para estudiantes.
- “integralidad”, en cuanto no dirigían ni orientaban hacia fuentes de información complementarias (requisito clave en el modelo virtual de la segunda etapa).
- “integración”, los contenidos de los libros no guardaban correspondencia con los contenidos de los videos y mucho menos con el material auditivo utilizado.
- “apertura y flexibilidad”, que invitasen a la reflexión, el análisis, la crítica, la acción. No sugerían problemas. La elaboración de respuestas se sujetaba al modelo reactivo (de raíz conductista).
- “adaptación”, al contexto, ritmo, estilo y capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Eran materiales supeditados a las limitaciones de tiempo y de espacio; cuestión que contradice con la modalidad.
- “coherencia”, entre objetivos, aprendizajes o competencias esperadas y contenidos, actividades y evaluación.
- “validez”, no contenían información sobre aquello que los estudiantes debían aprender.
- “fiabilidad”, la información no era consistente ni contrastable.
- “representatividad”, no priorizaban lo significativo de lo genérico.
- “autoevaluación”, los actividades privilegiaban la heteroevaluación en base a la repetición, la copia y la aleatorización de respuestas.

Su escaso número y sus limitaciones en cuanto a contenidos pertinentes, ejemplos de la realidad y presentación sugerente, dificultó la interacción libro-tutor-alumno. Esto los convertía en tediosos, aburridos, nada productivos. Los ejemplos y las actividades eran irrelevantes y desfasados de las realidades diversas de los estudiantes.

⁶² Una de las consideraciones de los elevados costos de la *educación a distancia* y que contradice el supuesto de su mayor economía respecto de la educación presencial.

La ausencia de adecuación y de su recreación permanente, no permitió la necesaria complementación entre los materiales escritos y audiovisuales. Los componentes de lectura, voz, video y computadora (en los CPED donde funcionaban) no se integraron en un sistema armónico de contenido, realidad e imagen. En este sentido, los materiales evidenciaban una combinación tecnológicamente inadecuada y pedagógicamente ineficaces para mejorar el rendimiento y el logro de aprendizajes valorizados.

Ninguno de los CPED tenían, sistematizada las experiencias de los tutores y estudiantes respecto de sus interacciones con los materiales. Las reclamaciones de los tutores respecto a las cantidades y oportunidad de los materiales eran comprensibles, pero esto no los exime de su responsabilidad en el uso burocrático y reactivo que se hizo de los materiales disponibles.

La limitada validez, pertinencia y efectividad de los materiales, probó su incidencia en los rendimientos de los estudiantes de los CPED respecto de sus pares de colegios presenciales y en el desarrollo de aprendizajes significativos y útiles.

Adecuaciones en la organización de los estudiantes

Otro de los supuestos implicados en el objetivo del “Plan” era el referido a la organización de los estudiantes. La realidad obliga hacer dos precisiones al respecto:

a) Hablar de “organización de los estudiantes” resulta contradictorio con la perspectiva individualista a la que adhiere, asume y plantea la modalidad a distancia.

b) La modalidad de educación a distancia, en el caso el “Plan”, adoptó un desarrollo no convencional respecto de los modelos consignados en la literatura especializada. En ninguna de sus etapas se ajustó a los modelos “learning” conocidos. No fue ni blended-learning ni e-learning. Es más, estas denominaciones no figuran en ninguno de los documentos nacionales consultados, quizás porque uno y otro están referidos, antes que a educación, a aprendizajes. Lo cual advertiría que cuando las instituciones financieras se refieren a educación a distancia (“distance education”) están aludiendo a lo que de manera precisa quedó establecido en los documentos de San Fé y en las conferencias de Jomtien y Dakar: un proceso de “destrucción-construcción cultural” apoyado, en la hora actual, en los soportes de la informática y la telemática.

Hechas estas precisiones y aceptando que la llamada “educación secundaria rural a distancia” implicó lo que le es consustancial a la “distance education” de los *think tanks* del *nuevo orden mundial*, independientemente de la forma institucional que adopte, lo que se constató, para el caso de los CPED fue la ausencia de formas, mecanismos y niveles de organización de los estudiantes que significaran adecuaciones factibles para superar su tradicional marginación en la toma de decisiones sobre la gestión institucional y pedagógica de sus centros de estudio. En ninguno de éstos, se pudo constatar la existencia de

mecanismos de participación consensuados que hiciera de los estudiantes sujetos implicados y co-responsables de su organización, planificación, dirección y control. Mucho menos, de su gestión en cuanto al acceso o generación, uso y rendición de cuentas de sus recursos. Los estudiantes no formaban parte de la comunidad educativa y por tanto lo que se pensaba y se decidía hacer, les era impuesto como hechos establecidos.

En este marco, la investigación constató pasividad y conformismo en tanto pensamiento y acción colectiva de los estudiantes. La organización de los estudiantes se circunscribía a los grupos participantes en eventos y actividades extra-curriculares que no comprometían su ingerencia en la conducción de los CPED y en su orientación básica.

Como factor asociado a los aprendizajes, la ausencia de organización de los estudiantes convirtió aquéllos en una réplica de lo que usualmente puede observarse en cualquier centro educativo rural donde confluyen la imposición vertical de contenidos desfasados de la realidad y de las necesidades sociales, con una evaluación que recurre a los exámenes como mecanismo de segregación en base a las notas o calificaciones.

Ciertamente, nada de lo dicho invalida el supuesto central de hacer de la “educación rural a distancia” un proceso eficaz de ideologización y enajenación de las poblaciones implicadas en el “Plan”. Desde esta perspectiva lo que menos importa es la organización de los estudiantes o de los padres o las autoridades para asumir un rol protagónico en las decisiones sobre el tipo de educación que necesitan. Fomentar la “organización” para participar en eventos deportivos, “culturales”, festividades, concursos, redes, en función de programaciones pre-fijadas o de requerimientos burocráticos de la administración centralizada del ministerio de educación y de sus organismos dependientes, no hace más que asegurar el cumplimiento de los “convenios” y evidenciar la adecuación al orden establecido para su *reproducción*.

Adecuaciones en las estrategias de atención

Antes de dar cuenta de la realidad encontrada, cabe hacer la siguiente precisión para situar las constataciones en su verdadera perspectiva. El supuesto alude a “estrategias de atención” y no a estrategias de aprendizaje. Esto implica situar las estrategias en el plano administrativo del servicio que se oferta, antes que en el plano de lo pedagógico⁶³.

En este sentido, los tutores entrevistados dijeron que el “Plan”, manejaba tres “estrategias” diferenciadas de atención, según el tipo de estudiantes:

⁶³ El concepto de estrategia desde lo pedagógico, implica una connotación finalista e intencional. En el aprendizaje, supone un plan de acción y aliados, frente a una tarea que exige cognición. No se confunde con el método (o camino a seguir), ni con el uso de técnicas. En general, las estrategias vinculadas con el aprendizaje se suelen identificar como asociativas, de elaboración, de organización y adicionalmente se cuentan las estrategias de apoyo (Esteban, 2008)

- “Cautiva”, para estudiantes con horario de entrada, permanencia y salida, con sesiones de clase pre-establecidas en base a un cronograma semanal-anual, con “tutores” que según sus propias conveniencias se repartían las áreas, grados o turnos. En esta “estrategia” los grados de cuarto y quinto, recibían una atención sin mayores exigencias debido a que se trataba de “los mayorcitos que ya no necesitan tanto cuidado, ser muy pocos y no tener materiales para trabajar con ellos” (Entrevista a tutores).
- “Esporádica” para estudiantes que vivían en los caceríos aledaños al centro poblado donde funcionaba el CPED. Durante la investigación, sólo en un CPED se pudo constatar la llegada de tres estudiantes procedentes de caseríos que fueron inmediatamente integrados en sus respectivos grados: uno a primero y dos a tercero. “Vienen cada quince días o al mes...les revisamos sus tareas y otra vez regresan a sus caceríos hasta la próxima visita” (Entrevista a tutores).
- “In situ”, para estudiantes matriculados en los caceríos donde viven. “Se supervisa como están avanzando...todo lo resuelven consultando su libro y copiando en su cuaderno de trabajo...son efectivamente autónomos” (Entrevista a tutores).

Lo constatado autoriza a decir que en efecto se trata de estrategias de atención diferenciadas, todas coincidentes con el funcionamiento centralizado de un centro educativo físicamente instalado, que funcionaba dentro de lo establecido para un centro educativo presencial⁶⁴:

- Las clases se ajustaban a una programación de inicio y término fijado por el ministerio de educación y controlada administrativamente por las instancias administrativas regionales y provinciales. Esta rigidez en la calendarización del año escolar y en los horarios, aparejó consecuencias en la asistencia (tardanzas, ausentismo, deserción) y en los rendimientos.
- Los CPED funcionaban de manera escolarizada en ambientes de las escuelas primarias del lugar.
- Los objetivos y contenidos de las áreas estaban definidos de antemano y no preveían posibilidad alguna de adaptación, actualización ni renovación.
- Las secuencias de aprendizajes se desarrollaban de acuerdo con la Guía del Tutor para los grados de 1º, 2º y 3º y para 4º y 5º siguiendo la pauta de textos comerciales.
- Los estudiantes no tenían ingerencia alguna en las decisiones sobre sus estudios: lugar, tiempo, modo, ritmo, materiales.

⁶⁴ Las “visitas”, antes que una “adecuación” a la modalidad a distancia, era un esfuerzo meritorio de algunos tutores.

- El rol del “docente-tutor” no se diferenciaba pedagógicamente del de un docente en una escuela tradicional.
- El alumno “aprendía” estudiando su libro, viendo videos (en los tres primeros grados) y copiando en su cuaderno.
- Las evaluaciones se hacían utilizando pruebas objetivas de diferente tipo (alternativa múltiple, completamiento, dicotómicas, apareamiento) por la “facilidad de su calificación y evitar la subjetividad”.

4.2.7 Los programas del “Plan”

El “Plan” preveía tres “Programas” para su implementación: supletorio, complementario y de extensión. Estos “programas” recibieron su “normativa fundacional” en la Ley General de Educación 23384. Al promulgarse la Nueva Ley General de Educación 28044 en el 2003, que derogaba la legislación precedente, la idea de “programas” fue reemplazada por la nueva idea de la *educación a distancia*⁶⁵. De modo que para lo que fue el “Plan” en su primera etapa, hasta la dación de la nueva ley, es aplicable lo que se preveía en la ley anterior.

Esto, evidencia dos hechos importantes: uno, que en ausencia de una política de Estado referida a Educación (concurrente con la política de desarrollo nacional, que tampoco existe), todo lo que se decide, implementa y financia, queda como letra muerta con la sola aprobación de una nueva normatividad legal; y, dos, que aquí como en el resto de los países suscriptores de los acuerdos internacionales y sujetos a las imposiciones de los organismos financieros, las nuevas leyes aparecen cada vez que la legislación existente se tiene que ajustar a la nueva Estrategia de Asistencia a los Países (EAP) diseñada por el Banco Mundial ante el advenimiento de un nuevo gobierno y en función de las nuevas o renovadas exigencias del *nuevo orden mundial*.

La realidad del “programa supletorio”

Se sustentaba en el Art. 80 de la ley 23384 que establecía “ampliar el alcance de los servicios educativos formales y no formales para asegurar la ampliación

⁶⁵ La Ley 28044 en su Título III, Capítulo 1 Art. 27 sobre estructura del sistema educativo, precisa que: “...la *educación a distancia* es una modalidad del sistema educativo, caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo. Es aplicable a todas las etapas del sistema educativo, de acuerdo con la normatividad en la materia. Esta modalidad, se dice, “tiene como objetivo complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje” (Minedu, 2003b). No debe perderse de vista que en esta Ley la idea de la *educación a distancia* alude al modelo “virtual” anunciado por el ex-presidente Toledo como “Proyecto Huascarán”.

de la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad educativa y la equidad en el nivel básico, en áreas rurales y urbano-marginales”.

En el “Plan” el programa se definía como “una estrategia (sic) supletoria de educación, frente a la necesidad de responder adecuadamente a la demanda de educación básica de grupos poblacionales tradicionalmente excluidos entre los 12 y los 20 años de edad”.

Como ya se dijo, el “Plan”, respondió a la oferta impuesta por el GBM como parte de su estrategia de educación rural en el Perú. No se hizo en función de la demanda potencial y mucho menos en función de las necesidades sociales. Consecuentemente, no se trató de una “respuesta adecuada”. Lo que se impuso fue un “Plan” inhábil para superar el sesgo de una oferta por encima de la demanda social cuyo propósito central era asegurar la correspondencia entre inversión-focalización.

Respecto del supuesto “programa supletorio” la realidad da cuenta de la inexistencia de educación secundaria en las áreas donde se instalaron los CPED; no se trataba por tanto ni de reemplazar lo existente, ni de completarlo o ampliarlo, tal cual es el sentido de la educación supletoria o de los programas educativos, así denominados.

La realidad del “programa complementario”

En la Ley 23384, Art. 80 que señalaba, “complementar la acción del sistema educativo a través de la difusión de una serie de programas de televisión dirigidos a los alumnos del nivel de educación secundaria, con el desarrollo de sólo algunos contenidos del currículo de educación secundaria, según diagnósticos realizados por la Dirección nacional del sector, la Oficina de medición de la calidad, las direcciones regionales, las Unidades de servicios educativos (USES) a nivel distrital, las Áreas de acción educativa (ADES) a nivel provincial, y los centros educativos”.

Esta disposición era pertinente para los colegios de educación secundaria presenciales ya establecidos. Los funcionarios del Ministerio, lo hicieron extensivo a los CPED y para este efecto, se instalaron en cada centro poblado parabólicas que permitieran la recepción de la señal del Estado. Pero, en las entrevistas realizadas a tutores, estudiantes y padres de familia se dejó en claro que en ninguna ocasión se transmitió programa alguno de televisión con contenidos desarrollados del currículo, “porque, además, el ‘Plan’ no tuvo currículo”. Las instalaciones encontradas (parabólicas y salas de máquinas) estaban en total estado de abandono y deterioradas por el tiempo. Esto ocurrió, debido a que cuando fueron instaladas e inauguradas en ceremonias especiales, las autoridades del ministerio de educación no les dijeron a las comunidades implicadas en el “Plan”, que el consumo de energía eléctrica que demandaría su puesta en funcionamiento sería costeadado con sus propios aportes. Cuando las comunidades se vieron obligadas a pagar, se tomó la decisión de clausurar las instalaciones, quedando los CPED sin posibilidad de acceder a la señal del Estado.

En cuanto a los “diagnósticos”, la investigación no encontró evidencia alguna en las diferentes instancias del sistema educativo previsto en el Art. 80 de la Ley de educación 23384.

La realidad del “programa de extensión”

El “Programa de extensión” respondía al “objetivo general” de la Ley 23384 que señalaba: “apoyar la acción cultural de la población con la difusión de un Programa nacional dirigido a grupos o segmentos sociales específicos, abierto, de carácter no formal, que no requiere de matrícula ni inscripción por parte del usuario”. Estaba orientado a “maximizar el impacto social de la educación en la zona rural y zonas urbano marginales, mediante el uso optimizado y flexible de medios comunicativos e informáticos presentes o de bajo presupuesto (Televisión, telefonía, radiofonía, material multimedia) combinados con otros medios didácticos, para producir efectos sociales y culturales”.

La investigación pudo constatar que, al margen de las limitaciones inherentes a la captación nítida de la señal del Estado, la población acudía a diversas formas para permitirse su acceso. Desde el uso de baterías artesanales hasta la energía eléctrica de uso comunal o domiciliario, la gente permanecía con el televisor encendido durante todo el día. Igual y con mayor extensión ocurría con las señales de radio. Para cumplir su cometido de “maximizar el impacto social de la educación en la zona rural...”, no hacía falta que la señal televisiva del Estado emitiera un “programa nacional dirigido a grupos o segmentos sociales específicos, abierto, de carácter no formal, que no requiriese de matrícula ni inscripción por parte del usuario”. El canal 7 tiene una teleaudiencia “cautiva” por ser la única señal que llega a las zonas alejadas más alejadas de país; lo mismo ocurre con las emisoras de onda media y frecuencia modulada de la capital. Esto aseguraba “la producción de efectos sociales y culturales” inherentes a la *reproducción* del individualismo y el consumismo, la trivialización de los problemas sociales, el maniqueísmo democrático, la enajenación cultural, y la imagen-representación de la ciudad como sinónimo de oportunidad, de lo atractivo, lo bueno, lo moderno.

A nivel de los CPED se pudo constatar la existencia de televisores para la visión de videos proporcionados por el “Plan” y de películas hindúes y de artes marciales comprados por los estudiantes; computadoras 286 en desuso por desperfectos de origen y falta de mantenimiento; DVDs para escuchar presentaciones en vivo de cantantes y grupos musicales y piezas de oratoria, películas sobre la vida de Jesús; radio grabadoras adquiridas con recursos del municipio o de las APAFAS utilizadas para los ensayos de danza y bailes para presentaciones dentro y fuera de los respectivos centros poblados.

En cuanto a telefonía (de las empresas Telmex y Telefónica), esta era de uso colectivo excepto en algunas tiendas vinculadas con el comercio de acopio y distribución al por mayor.

4.2.8 La meta de cobertura del “Plan”: inscripción, reinscripción y deserción

En cuanto a la meta fijada de alumnos, las constataciones dieron cuenta de información arbitraria y contradictoria. Arbitraria porque no se ajustaba a diagnóstico alguno sobre población escolar y su dinámica. Contradictoria, porque las cifras en las fuentes secundarias no concordaban con la que manejaban los funcionarios del ministerio, los de los organismos “descentralizados” y los tutores.

Originalmente se había fijado una meta de 30 estudiantes por CPED, y 3030 para los 101 CPED instalados.

Algunos funcionarios entrevistados señalaban que la población estudiantil en el 2004, alcanzaba a más de 8000, de los cuales 1560 habían egresado ese año. Sin embargo, en documentación sistematizada del 2004, estas cifras eran las estimadas para el 2005.

Contrastados estos supuestos con la realidad, se encontró que al año 2000, la matrícula alcanzó una inscripción real de 2080 alumnos respecto del óptimo estimado en 3030. No había datos para el año 1999.

La evolución de inscripciones y reinscripciones a partir de entonces, hasta el 2005 fue la siguiente:

Inscripción

La inscripción real para el 1° grado, varió de 2080 en el 2000 a 1735 en el 2005. La disminución se fue incrementando del 4% en el 2001 al 17% en el 2005, respecto del óptimo esperado.

El promedio simple de las disminuciones era de 10.6% para cinco años de ejecución del Plan. La tendencia no sería alta si se asume que se trata de un índice para los 101 CPED a nivel nacional; pero advierte que por cada 100 nuevos estudiantes esperados, hubo una disminución de 11 estudiantes en promedio.

Reinscripción

Para el 2° grado:

Mostraba una tendencia creciente del 49.8 para el 2001 al 87.7 para el 2005. El promedio de reinscripción para cinco años del Plan alcanzaba un 67.6 respecto de la reinscripción deseable.

Para el 3° grado:

Superó el 100 % de lo esperado, en tres de los cuatro años que vienen funcionando este grado. Sólo en el año 2003, alcanzó el 98%. Los incrementos se atribuyeron a traslados de otros centros educativos.

Para 4° grado:

Se mantuvo constante en un 98% respecto de lo esperado.

Para el 5° grado:

Alcanzo al 84.5 de lo esperado.

En cuanto a la inscripción de nuevos estudiantes para el 1er grado, las tendencias observadas advertían un nivel de disminución importante respecto del óptimo deseable.

En cuanto a la reinscripción, la tendencia significativa es el porcentaje para 2° grado que sólo alcanzó un 67.6 % como promedio simple en 5 años. Igual cosa ocurre con la reinscripción en 5° grado donde se observa una disminución del 15 % en el último año.

Estas disminuciones se atribuían a “descontento con la enseñanza” en el caso de 2° grado y por “falta de materiales” en el caso del 5° grado; también a deserción.

Deserción

La tasa de deserción global fue⁶⁶:

En 2° grado, de 50.14 en el 2001 al 12.22 en el 2005.

En 3° grado, de 7.8 entre el 2004-05.

En 4° grado, de 8.5 en el 2003 a 15.9 en el 2005.

En 5° grado, de 10.73 entre el 2004 y 2005

Tutores y autoridades atribuían la deserción a traslados, enfermedad, repitencia. Los estudiantes desertores entrevistados en sus lugares de origen, a descontento, trabajo y salir de sus lugares de origen.

4.2.9 La meta de tutores

El “Plan” precisaba que estaba diseñado para contar con un tutor por centro de educación a distancia, lo que hacía un total de 101 tutores. El número de tutores “itinerantes”, se fijó en uno por cada diez centros educativos. Total 10 tutores itinerantes.

Luego de producidas las presiones de padres de familia y autoridades y el fracaso de los tutores del nivel primario asignado a los CPED, el ministerio preveía un número de 286 tutores para el 2005 de acuerdo con los incrementos que se venían produciendo. El número de tutores “itinerantes” se había incrementado en 7.

La investigación constató la presencia de 73 tutores en 23 CPED observados para atender a 835 estudiantes que constituían el tamaño de la muestra para una población de 3212 en 101 CPED al momento de la investigación. En promedio simple, 3.17 tutores por CPED, cada uno a cargo de 11.4 estudiantes.

⁶⁶ Cálculos en base a información disponible.

Contrastando las previsiones con las constataciones existentes, se advierte un incremento de más del 183.2 % en cuanto al número de tutores y del 70% para los tutores "itinerantes". Estos incrementos no encuentran sustentación alguna ni conceptual ni metodológicamente, si se los contrasta con los presupuestos básicos de la *educación a distancia*, pero sí, dentro del errático funcionamiento del "Plan" y de cada uno de los CPED. Primero hubo que cambiar a los docentes de primaria que se hicieron cargo de la labor de tutores; luego se incrementó el número de "tutores" asignando uno por área según la disponibilidad en cada USE o ADE o según intereses particulares y conveniencias. Lo determinante, fue la presión ejercida por las APAFAS y las autoridades de los centros poblados. Así, el "Plan" nacido sin mayor consistencia conceptual ni metodológica, pero dentro del "Marco integral de desarrollo MID" del Grupo del Banco Mundial, y de su "Estrategia de asistencia a los países EAP", fue derivando hacia la modalidad presencial aun cuando mantenga el nombre de "educación rural a distancia" y los centros educativos se identifiquen actualmente como Instituciones educativas de educación a distancia IEEDIST, por el solo hecho de mantener el nombre a distancia, pues de acuerdo con la normatividad existente todas las instituciones educativas deben ser atendidas, por igual, con computadoras e Internet (pese a las dificultades para el acceso) y materiales impresos distribuidos por el ministerio.

La siguiente es la percepción (reconstruida) que compartían los actores sociales entrevistados en el trabajo de campo.

El Plan nació con profesores de educación primaria porque éstos según se decía eran multitemáticos y eso era lo que se quería para poder asesorar a los alumnos. Muchos de estos docentes fracasaron y fueron cambiados por profesores de educación secundaria. Como éstos venían con su especialidad, se dedicaban sólo a su área y no atendían a los alumnos en las otras áreas. Entonces se llamó a concurso para que la USE o la ADE designara a los docentes que se necesitaban en el CPED. Muchos tenían sus plazas en otros colegios pero se vinieron por la bonificación y porque el trabajo es más relajado. No se sabe en qué condición están, pero se supone que están como destacados hasta ver qué pasa. Pero ni con docentes de secundaria se ha conseguido superar los problemas y muchos alumnos se retiran y los padres de familia reclaman. Hay CPED donde dos o tres de los tutores son de Comunicación o de Matemática y sólo quieren enseñar su área. Hay otros donde el tutor es de educación física o de informática, pero no se tienen las computadoras entonces lo que hacen es hacer que los alumnos lean su libro y copien en su cuaderno y luego los sacan a patear pelota. Ahora no se sabe si es educación a distancia o qué cosa es, y los alumnos son los perjudicados. Los padres piden que de una vez pase a ser colegio secundario como los presenciales, las autoridades también. Los tutores no dicen nada ni los alumnos porque a la mayoría poco les importa estudiar.

4.2.10 La meta de materiales

La investigación constató la existencia de materiales educativos impresos (cuadernos de trabajo y libros) y videos para 1º grado para todos los bimestres; libros y cuadernos para 2º grado para todos los bimestres y videos para los dos primeros bimestres; libro-cuadernos (dos en uno), para tercer grado para todos los bimestres. Todo en cantidades diferentes y estado de conservación igualmente diferentes⁶⁷.

Los materiales educativos impresos pertenecen a la serie “Telesaber” y están organizados siguiendo la pauta curricular de educación secundaria para la modalidad presencial del desaparecido Programa de Bachillerato. En algunos CPED existían archivados en la dirección otros libros de las series Chaska y Chinchak, libros de relatos andinos, costeños y amazónicos y diccionarios.

A juicio de tutores, alumnos y padres de familia, la distribución de los materiales no se ajustó a estudio alguno sobre las necesidades existentes en cantidad y oportunidad. “La entrega era cuando alguien iba a Lima a solicitarlos y daba una lista cualquiera sobre el número de alumnos, o cuando alguien venía de visita y traía materiales según su criterio” (Entrevista a tutores).

En muchos CPED, los padres de familia o la APAFA y/o las alcaldías aportaron sus propios ingresos para el fotocopiado de los textos. Esto producía descontento entre los estudiantes debido a la pérdida de las características del original: gráficos, color, calidad de la impresión, tipo de papel.

En la mayoría de los 23 CPED, tutores y alumnos expresaban que el número era insuficiente; se constató sin embargo, que en muchos de los CPED los ejemplares enviados en años anteriores por el Ministerio, aún permanecían empaquetados y guardados “para poder reemplazar los que ya están muy viejos y borroneados”. En el caso de los videos se constató que estos ya habían perdido nitidez, sonido y tenían fallas diversas; igual los televisores, los VHS y las radiograbadoras, o estaban deterioradas, les faltaba mantenimiento o no se usaban.

Respecto a su pertinencia, los materiales no estaban hechos para responder a las exigencias de la modalidad a distancia. Su utilidad era limitada para facilitar “aprendizajes autónomos”, tal cual se asume debe ocurrir en la *educación a distancia*⁶⁸. Su diseño, estructura y contenidos no guardaban correspondencia con lo que se entiende debe ser un material autoinstructivo.

⁶⁷ El ministerio había previsto que los materiales deberían servir para varias generaciones de estudiantes, en consecuencia el costo de cualquier deterioro o su pérdida, debería ser asumido por los padres de los estudiantes.

⁶⁸ En esta tesis, se sostiene que en la *educación a distancia* el estudiante no construye aprendizajes, porque esta posibilidad descansa en la ineludible relación maestro-alumno. Menos aún, los materiales podrían producir aprendizajes porque la posibilidad de que estos ocurran suponen procesos mentales complejos.

Se constató que pese a las declaraciones favorables que tenían los estudiantes de 2º grado sobre su utilidad y accesibilidad, se trataba de apreciaciones superficiales. Requeridas sus capacidades de reflexión análisis y crítica, o sus competencias básicas frente a los contenidos, evidenciaban limitaciones para encontrar la información precisa, para contrastar saberes y conocimientos previos, para encontrar significados, motivarse a aprender cosas nuevas a partir del texto, interrogarse, hacer inferencias y fundamentarlas, incluso, disfrutar con la lectura. Y es que se trataba de textos en los que difícilmente se podía deslindar las ideas principales de las secundarias, resumir y sintetizar a partir de lo leído, sentir confianza para leer solos o con sus pares y producir juicios propios. Los textos seguían siendo, como en la modalidad y la enseñanza presencial, un factor inhibitor del aprendizaje reflexivo, crítico y creativo y el desarrollo de competencias básicas.

Los cuadernos de trabajo, por su parte, para los grados que fueron producidos, no facilitaban el dominio de los contenidos del libro permitiendo entenderlos mejor, no contenían orientaciones claras para la ejecución de los ejercicios y actividades, no ayudaban a organizar conceptualmente lo leído ni a explorar los conceptos a ser aprendidos.

En cuanto a los videos, se pudo constatar que éstos no constituían un elemento propiciador ni articulador entre los saberes previos y la información que transmitían. No organizaban la información para asegurar su comprensión. No alentaban en los estudiantes el desarrollo de estrategias intelectuales afectivas, creativas, cognitivas y metacognitivas. No promovían la interacción con los materiales impresos ni con los pares ni con el tutor.

No se constató la existencia de discos compactos de material multimedia en alguno de los 23 CPED, observados. Tampoco la existencia de CD referidos a capacitación docente. De los 808 previstos en el “Plan”, para este propósito, no se encontró uno solo en los 23 CPED observados.

Se constató la existencia y visión de videos de películas japonesas, coreanas, hindúes durante las sesiones de clase, porque según los tutores, “era bueno que los muchachos vean que la vida no es fácil en otros lugares”; igualmente videos y DVD de contenido religioso “para que sientan el temor a Dios y sepan cómo sufrió nuestro señor por nuestros pecados”. Este material era adquirido por los tutores, alumnos y/o padres de familia.

4.2.11 La meta de estaciones de recepción

En los 23 CPED observados se constató la existencia de instalaciones para la recepción de señales de televisión (TVRO), unas con deterioros físicos en la antena o en la parabólica, otras sin servicio por problemas de costo de la energía eléctrica y algunas porque la señal había sido suspendida sin fecha para ser restablecida.

La percepción generalizada entre padres de familia, alumnos, tutores y autoridades era que el servicio estaba restringido a la señal del canal del Estado, porque así había sido codificada la señal, perdiéndose la oportunidad de acceder a señales de otros canales en el mundo. La meta se habría

alcanzado en cuanto a su instalación, pero no en cuanto a su operación, utilidad y mantenimiento.

4.2.12 La meta de efectividad del “Plan”

El índice de población escolar que expresa la atención del “Plan” respecto de la población escolar óptima (inscritos más reinscritos, respecto de la meta originalmente propuesta), fue de 0.58.

El Plan respecto de la meta de población escolar óptima de 3030 alumnos, anuales alcanzó sólo el 58%, entre los años 2000-2005. Su efectividad, en términos de cobertura, fue poco significativa.

4.2.13 La meta de rendimientos en Comunicación y Matemática

El “Plan” fijó como una de sus metas para el 2005, alcanzar rendimientos superiores en las áreas de Comunicación y Matemática para los 1560 estudiantes que ese año culminarían sus estudios secundarios, respecto de sus respectivos pares de centros educativos presenciales en cada ámbito de acción. (Plan operativo, 1999; OEI, 2000).

En el estudio realizado se siguieron los siguientes pasos para determinar los alcances de la meta prevista:

- Fijar el diseño cuasi experimental con grupos no equivalentes como válido para la evaluación, preservando similares características socio-culturales, grado, edad y sexo de los alumnos.
- Determinar los grados 2º y 4º a ser examinados tanto en el grupo experimental como en el grupo de control debido a que eran los grados de mayor número de estudiantes tanto en el grupo experimental como en el de control.
- Utilizar la técnica proyectiva de textos y pruebas para Comunicación y cuestionario de problemas para Matemática, construidos en base a las estructuras de aprendizajes esperados correspondientes a los grados 1º y 3º respectivamente. (Estas estructuras fueron previamente elaboradas, en base a los resultados de evaluación de materiales aplicados en el “Plan”).
- Asumir como parámetro de comparación los logros de aprendizaje en la escala vigesimal, alcanzados por los alumnos de los centros educativos presenciales (grupo de control) de las áreas geográficas donde operaban los CPED.
- Determinar como criterios de evaluación para el área de Comunicación, las competencias y capacidades en comprensión lectora, reproducción de textos y producción de textos; y en el área de Matemática, las competencias en resolución de problemas.
- Elaborar las lecturas correspondientes para 2º y 4º grado para medir velocidad lectora y evaluar comprensión lectora y reproducción de textos.
- Elaborar la prueba de reactivos para comprensión lectora, reproducción de textos y producción de textos y resolución de problemas.
- Validar los instrumentos con grupo piloto y juicio de expertos
- Aplicar las pruebas

- Procesar datos
- Elaborar resultados

Las competencias exigidas

Área de Comunicación (2º y 4º grado)

En comprensión lectora: identificar personajes, describir situaciones y comprender la narración de hechos.

En reproducción de textos: representación mental significativa del texto leído, destrezas de pensamiento para reestructurarlo y reproducirlo por escrito.

En producción de textos: construir una representación mental significativa de su relación con el mundo que lo circunda y/o con experiencias vividas, destrezas de pensamiento para organizar esa representación y expresarla por escrito en un texto no mayor de diez líneas.

Área de Matemática 2º grado

Reconocer situaciones problemáticas con números enteros y decimales, razones y proporciones, ecuaciones, mínimo común múltiplo, y divisibilidad; uso de diferentes estrategias para resolverlas siguiendo procedimientos no rutinarios

Área de Matemática 4º grado

Reconocer situaciones problemáticas con polígonos, ecuaciones lineales, porcentajes, regla de tres, triángulos, teorema de Thales y teorema de Pitágoras; uso de diferentes estrategias para resolverlas siguiendo procedimientos no rutinarios.

Aplicación de pruebas y criterio de comparación

Las pruebas fueron aplicadas simultáneamente al grupo experimental y al de control por un equipo de asistentes capacitados para tal efecto en cada macro región.⁶⁹

Para efectos comparativos, se determinaron notas promedio-ponderados por cada CPED del grupo experimental y centro educativo presencial (CEP) del grupo de control.

La nota máxima considerada con relación al puntaje máximo posible fue 20 en la escala vigesimal. Este criterio se consideró válido para comprensión lectora, reproducción de textos, producción de textos y resolución de problemas, tanto para hombres como para mujeres.

⁶⁹ Se constituyeron cuatro macro regiones integradas por regiones y/o provincias donde operaban los CPED de la muestra. Macro Región Lima (Huarochirí y Yauyos); Centro (Huánuco, Junín, Huancavelica, Ayacucho); Sur (Cusco, Apurímac, Arequipa); Norte (Tumbes, Piura, Lambayeque, La Libertad, Cajamarca, Ancash).

4.2.14 Rendimientos alcanzados en Comunicación y Matemática

Área de Comunicación 2º grado

Comprensión lectora

CPED :	hombres	12.5	mujeres	12.2 (insuficiente)
CEP :	hombres	13.2	mujeres	13.5 (insuficiente)

Reproducción de textos

CPED :	hombres	5.3	mujeres	7.5 (muy deficiente)
CEP :	hombres	7.3	mujeres	8.3 (deficiente)

Producción de textos

CPED :	hombres	5.4	mujeres	6.3 (muy deficiente)
CEP :	hombres	7.5	mujeres	8.2 (deficiente)

Estos resultados evidenciaban rendimientos:

- Igualmente INSUFICIENTES⁷⁰ en comprensión lectora, para el grupo experimental (hombres y mujeres) y el grupo de control.
- MUY DEFICIENTES en reproducción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control.
- MUY DEFICIENTES en producción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control

Área de Comunicación 4º grado

Comprensión lectora

CPED :	hombres	13.4	mujeres	12.8 (insuficiente)
CEP :	hombres	13.9	mujeres	13.7 (suficiente)

Reproducción de textos

CPED :	hombres	5.5	mujeres	5.7 (muy deficiente)
--------	---------	-----	---------	----------------------

⁷⁰ Para la cualificación de los rendimientos se utilizó la tabla siguiente:

17-20	excelente
14-16	suficiente
11-13	insuficiente
08-10	deficiente
00-07	muy deficiente

CEP : hombres 7.6 mujeres 8.8 (deficiente)

Producción de textos

CPED : hombres 6.6 mujeres 7.6 (muy deficiente)

CEP : hombres 8.3 mujeres 10.7(deficiente)

Estos resultados evidenciaban rendimientos:

- INSUFICIENTES en comprensión lectora, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos SUFICIENTES en el grupo de control.
- MUY DEFICIENTES, en reproducción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres) respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control
- MUY DEFICIENTES en producción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control.

Área de Matemática 2º grado

Resolución de problemas

CPED : hombres 3.7 mujeres 3.3

CEP : hombres 3.6 mujeres 4.1

Estos resultados evidenciaban rendimientos MUY DEFICIENTES en el grupo experimental (hombres y mujeres) y en el grupo de control.

Área de Matemática 4º grado

Resolución de problemas

CPED : hombres 4.3 mujeres 2.5

CEP : hombres 2.5 mujeres 1.8

Estos resultados evidenciaban rendimientos MUY DEFICIENTES en el grupo experimental (hombres y mujeres) y en el grupo de control.

4.2.15 Efectividad del “Plan” según áreas

Confrontados los valores obtenidos según Áreas, los rendimientos fueron los siguientes:

	COMUNICACIÓN				MATEMÁTICA			
	2º		4º		2º		4º	
	H	M	H	M	H	M	H	M

CPED	7.7	8.6	8.5	8.7	3.7	3.3	4.3	2.5
CEP	9.3	10	9.9	11	3.6	4.1	2.5	1.8

Cualificación

Área de Comunicación (2º grado)

Grupo experimental (CEPD), hombres y mujeres	DEFICIENTE
Grupo de control (CEP), hombres y mujeres	DEFICIENTE

Área de Comunicación (4º grado)

Grupo experimental (CEPD), hombres y mujeres	DEFICIENTE
Grupo de control (CEP), hombres y mujeres	INSUFICIENTE

Área de Matemática (2º grado)

Grupo experimental (CEPD), hombres y mujeres	MUY DEFICIENTE
Grupo de control (CEP), hombres y mujeres	MUY DEFICIENTE

Área de Matemática (4º grado)

Grupo experimental (CEPD), hombres y mujeres	MUY DEFICIENTE
Grupo de control (CEP), hombres y mujeres	MUY DEFICIENTE

(Ver gráficos en Anexo 1)

4.2.16 Capital cultural objetivado y rendimientos

Las pruebas de Comunicación y Matemática fueron estructuradas para evidenciar niveles de dificultad referidos al *capital cultural objetivado* en cuanto a competencias y capacidades.

En Comunicación

Dificultad 1: Competencia para leer número de palabras en un determinado tiempo

Dificultad 2: Competencia para leer comprensivamente. Identificar personajes, describir situaciones y precisar hechos.

Dificultad 3: Capacidad para memorizar o retener, para contextualizar, para reproducir, para elaborar pensamientos.

Dificultad 4: Capacidad para observar retrospectivamente, reflexionar, analizar, sintetizar, crear, expresar por escrito.

Dificultad 5: Competencias para aplicar normas de redacción, puntuación y ortografía.

De acuerdo con estos niveles de dificultad los estudiantes del grupo experimental y el grupo de control, indistintamente del género, demostraron ser:

- Competentes para leer textos de 200 (2º grado) y 350 (4º grado) palabras entre 1 y 5 minutos dentro de un rango estimado de 1 a 7.
- Menos competentes para leer comprensivamente en un rango estimado de tiempo de 7 a 15 minutos.
- Competentes para identificar personajes, lo que implica capacidad para memorizar.
- Menos competentes para describir situaciones y precisar hechos, lo que implica deficiencias en la capacidad de análisis, de síntesis, y para contextualizar.
- Incapaces para auto-observarse y observar retrospectivamente su realidad y/o experiencias, crear situaciones, describir hechos vividos, redactar por escrito.
- Incompetentes en el conocimiento y uso de normas de redacción, puntuación y ortografía.

En Matemática, los estudiantes del grupo experimental y de control indistintamente del género demostraron:

- Ser incompetentes en el uso de algoritmos para resolver problemas, tanto los de 2º como los de 4º grado.
- Tener serias dificultades en el ejercicio de capacidades de razonamiento, de discriminación reflexión e interpretación.
- Ser incompetentes para aplicar el concepto de MCM a situaciones operativas, reconocer situaciones problemáticas con triángulos semejantes y aplicar procedimientos no rutinarios para resolver problemas.
- Tener limitaciones para entender los contenidos matemáticos explícitos e implícitos en problemas de dificultad acorde con los grados previos de estudio.
- Verificar e interpretar resultados en relación con situaciones cotidianas
- Generalizar soluciones y estrategias para situaciones de problemas nuevos
- Encontrar la forma de salir de las dificultades mínimas planteadas en los problemas utilizando los aprendizajes realizados u otros medios adecuados.

Frente al supuesto de que el “Plan” significaría mejores rendimientos en los estudiantes de los CPED en las áreas de Comunicación y Matemática, respecto de sus pares de CEP, la realidad evidenciaba rendimientos casi iguales.

El nivel de capacidades encontrado en la muestra de estudiantes de los CPED permite afirmar que el “Plan” no produjo cambio significativo alguno en las estructuras cognitivas de los estudiantes de 2º y 4º grados implicados en el estudio. El “Plan”, para el caso de estos estudiantes no sólo no incorporó ideas nuevas que puestas en relación con las ya adquiridas, produjeran nuevos significados, sino que “las ya adquiridas” eran inexistentes. Desde esta perspectiva, los *efectos* del “Plan”, o cambios en las estructuras cognitivas de

los estudiantes, fueron nulos o casi nulos. Por extensión, también sus *impactos*, lo que quiere decir que los estudiantes de 2º y 4º grado estaban inhabilitados para provocar cambios cualitativos en su vida personal y en sus interacciones con sus semejantes y con su medio.

No obstante, el “Plan”, despertó expectativas latentes en los estudiantes respecto a estudios superiores, en unos, y de trabajo en otros, induciendo la emigración, el desarraigo y la desidentificación. Esto es, satisfizo las condiciones inherentes a la *reproducción*, al introducirse como proceso alienante de las relaciones primarias y la pertenencia de clase de la población rural.

Esto permite enfatizar que las mejoras en los aprendizajes de los estudiantes de las áreas rurales, no son inherentes a la modalidad educativa o a sus modelos o enfoques. Tienen un punto de partida que está en el *capital cultural incorporado* y en el *capital cultural objetivado*, fundamentalmente. En este sentido, los planes, programas y proyectos que pretenden homogenizar una realidad que es física, histórica y culturalmente heterogénea y compleja, satisfacen la oferta de los organismos internacionales (financieros y de cooperación técnica), pero no constituyen alternativas pertinentes y válidas para una demanda potencial que hunde sus exigencias en la realidad del origen de clase y la situación de pobreza. Si bien el fracaso educativo formal de las tres últimas décadas del siglo pasado advertían que la efectividad en la construcción de aprendizajes y el logro de rendimientos no pasaba por la implementación de “escuelas eficaces”, la primera década del siglo actual está probando que tampoco pasa por una supuesta “modalidad eficaz” de *educación a distancia*. Esto, debido a que la educación a distancia no constituye una alternativa pedagógica válida, sino una modalidad de educación orientada a la ideologización masiva apoyada en la manipulación de las TIC. Lo cual advierte la necesidad de rescatar su valor y pertinencia pedagógica en tanto aliados importantes en las estrategias para la enseñanza y para el aprendizaje.

4.2.17 Capital cultural previo y rendimientos

Desde la perspectiva a la que adhiere esta tesis el fracaso en los rendimientos supuestos por el “Plan” están asociados al ambiente educacional del hogar del estudiante que en esta tesis se ha identificado como una variable del *capital cultural incorporado*, y a las etapas previas de su escolarización que se ha identificado como una variable del *capital cultural objetivado*.

El *capital cultural incorporado*, como ya se dijo, está representado, fundamentalmente por el origen de clase y la situación familiar que implica variables tales como años de estudio de los adultos del hogar del estudiante, ocupaciones e ingreso per cápita de los integrantes del hogar, infraestructura física de la vivienda que determina el mayor o menor grado de hacinamiento, de ventilación, de luz natural, de comodidad, de ambiente para el estudio; la disponibilidad y actualidad de libros, revistas, artefactos telemáticos e informáticos; la organización familiar (cuyos extremos son los hogares con jefatura femenina o masculina sin cónyuge y aquellos integrados por cónyuges

casados); la convivencia familiar que advierte situaciones de violencia, castigo, respeto, afecto.

En el caso del *capital cultural objetivado*, se cuenta fundamentalmente variables tales como inicios de escolarización, aprendizaje motor, destrezas y habilidades de pensamiento, desarrollo de capacidades, competencias básicas, conocimientos. Todo lo cual tiene como base al *capital cultural incorporado* y se nutre de éste en una relación de consustancialidad.

La investigación constató la fuerte incidencia de estos capitales en los logros de aprendizajes y específicamente en los rendimientos de los estudiantes del grupo experimental⁷¹. El 75% de los padres eran analfabetos absolutos o funcionales, un 17% alcanzaba diferentes grados de primaria, un 5% grados de educación secundaria y 3% secundaria completa. Para la mayoría, el paso por la escuela no significó más que un tránsito obligado. En este sentido, sólo los padres o madres que de una u otra manera consolidaron algunos aprendizajes por su relación con el comercio o con alguna otra actividad de servicios, tenían alguna posibilidad de incidir en los aprendizajes de sus hijos. Esto, dentro de la relatividad que supone el rechazo que genera en los estudiantes de secundaria, la ingerencia de sus padres en “sus problemas”. La “ayuda” en estos casos se limita a enterarse de las calificaciones, la disciplina y el otorgamiento de permisos para que el hijo (a) participe en actividades previstas fuera del centro poblado y asumir los gastos que implique.

La precariedad de las viviendas es una situación generalizable para quienes se dedican a la agricultura y es consustancial al hacinamiento, la contaminación por humo, el desorden, la falta de higiene, la ausencia de instalaciones para la eliminación de excretas, la inexistente distribución de ambientes.

La organización familiar se sustentaba en la figura paterna, pero era la madre quien ejercía el liderazgo para las cuestiones referidas a la educación de los hijos, aún cuando era el padre (si vivía y compartía el hogar) el que adoptaba las decisiones.

4.2.18 Los tutores: formación y experticia

Uno de los supuestos de la propuesta metodológica del “Plan” era la “presencia de tutores para asistir y promover las actividades de los alumnos” (Cf. acápite 4.2.3).

Importa en este sentido dar cuenta de la génesis y evolución de la pedagogía tutorial que sustentaba la práctica de cada “tutor”, de cómo y cuándo cada tutor había sido habilitado en las capacidades y competencias inherentes a su desempeño, de cuáles eran los alcances y limitaciones de su formación continua para el enriquecimiento permanente de sus prácticas con los estudiantes y en la comunidad.

⁷¹ Aún cuando metodológicamente no sea válido extender esta afirmación al grupo de control, los resultados alcanzados por los estudiantes de este grupo, luego de aplicadas las pruebas de Comunicación y Matemática, podrían advertir, también para este caso, la incidencia de los factores asociados al *capital cultural*.

Para generar esta información se utilizó el recurso metodológico de la *triangulación* mediante la aplicación de técnicas e instrumentos diferentes (encuesta-cuestionarios, entrevistas individuales y en círculos de discusión, observación directa en aula, local institucional, comunidad, vivienda). Todo, desde un enfoque etnográfico⁷².

Las encuestas a través de cuestionarios estructurados se utilizaron para recoger datos sobre formación profesional capacitación, experticia, contratación, expectativas y fueron aplicadas en una sola oportunidad tanto a los tutores-docentes como a los itinerantes⁷³. Las entrevistas fueron grupales e individuales y ocurrieron de manera distinta al término de la observación de desempeño y/o en reuniones de grupo. Se utilizaron guías de entrevistas no estructuradas, para facilitar la espontaneidad y libertad de opinión, puntos de vista, perspectivas y hechos en torno al quehacer tutorial, académico y promocional. Las entrevistas grupales se llevaron a cabo en círculos de discusión con el objeto de ampliar y contrastar los datos de la observación directa del desempeño tutorial y de los cuestionarios. La observación del desempeño tutorial se hizo en aula de acuerdo con la “sesión de clase” programada con ajuste al horario semanal que tienen todos los CPED y que ilustra la forma escolarizada de su funcionamiento.

Formación y experticia

Una primera constatación es que ninguno de los tutores tenía claramente internalizado lo que era el “Plan”; no tenían información acerca de sus fundamentos pedagógicos y metodológicos, y mucho menos acerca de su origen y antecedentes. Respecto de la *educación a distancia* unos pocos sabían que se trataba de una modalidad educativa diferente; la mayoría la asociaba a los artefactos que disponían. Nada sobre sus “teorías”, sus estrategias, su metodología.

Todos los tutores tenían serias limitaciones en cuanto a su formación pedagógica y mayores en cuanto a su formación académica. El 98% procedía de institutos pedagógicos; 65% de ISP privados y el resto de públicos.

Al momento de la investigación la mayoría de los tutores eran de educación secundaria a diferencia de lo que había sido cuando se puso en marcha el “Plan”. Por entonces se consideraba que los docentes mejor habilitados para una labor pedagógica de orientación y asesoría “multitemática” eran los docentes de primaria. “La presión de los padres y autoridades locales que no vieron bien que un colegio de secundaria estuviera dirigido por profesores de

⁷² La premisa que sustenta el enfoque etnográfico, precisa que lo que dicen y hacen los actores sociales implicados en un proyecto, está moldeado a nivel consciente e inconsciente por la situación social que los configura y rodea. Se asume la etnografía como el proceso de documentar lo no documentado, a fin de explicitar lo que ocurre y su significatividad. En el trabajo etnográfico los productos que se obtienen se construyen en el campo de trabajo, en la interacción que se busca con la realidad y los actores sociales. No sólo incide la interacción del evaluador o investigador con el objeto de estudio, sino también las perspectivas de los sujetos participantes.

⁷³ Los diferenciaba la función que desempeñaban: los tutores-docentes, trabajaban en aula conduciendo los aprendizajes de los estudiantes. Los itinerantes desempeñaban labores de supervisión, asesoría y coordinación y estaban a cargo de las redes de tutores-docentes

primaria hizo que se cambiara la norma”⁷⁴ (Entrevistas a autoridades de USES y ADES)⁷⁵.

Se encontró que de los 73 tutores (40H-33M), en la muestra de 23 CPED observados, el 87% tenían una formación en educación secundaria en las siguientes áreas: Matemática (14H-6M); Comunicación (6H-12M); Ciencias Sociales (8H-4M); Ciencias Naturales (7H-6M); Educación Física (3H-1M); OBE (1M). Los docentes de primaria que aún quedaban eran 3; y 2 tutores, no respondieron a la pregunta sobre su especialidad.

Los tutores dependían administrativamente de las Instituciones educativas de educación primaria, donde funcionaban los CPED. Algunos formaban parte del grupo directivo de esas instituciones educativas.

Los tutores tenían serias deficiencias en sus competencias básicas, genéricas y específicas para una aproximación menos intuitiva, analógica o de ensayo-error a su práctica pedagógica dentro y fuera del aula. La información que se les había proporcionado en los eventos de capacitación y a través de las “redes” se reducía a listados de conceptos, terminología y declaraciones sobre hechos posibles apoyadas en la “autoridad” de personas e instituciones vinculadas al ministerio de educación que escriben sobre *educación a distancia*, constructivismo, TICs, currículo, didáctica, corrientes pedagógicas.

“Yo siempre quise ser profesora era mi ilusión; cuando terminé de estudiar salí frustrada por lo que había sido mi experiencia con los profesores que no enseñaban nada; todo era presentación de trabajos que ni los leían y así poco a poco me fui acostumbrando. Ahora pienso que los chicos necesitan que los ayudes y no tengo ni sé como hacerlo; siento que en la universidad perdí el tiempo y son los alumnos los que están pagando por eso”.

“A mí me llenaron la cabeza con paradigmas, modelos y escuelas y cuando vine a trabajar nada me funcionó porque lo que no hacen en el pedagógico o en la universidad es ponerte en contacto con la realidad; nos dan teorías en el aire para grupos que no existen; nadie me habló en la universidad de la educación a distancia; yo vine a enterarme cuando empecé a trabajar y como no sé cómo hacerlo hago lo que hacen mis compañeros y sé que está mal pero no me queda otra”.

4.2.19 El desempeño tutorial

La investigación no encontró evidencias objetivamente verificables de la “entrega” de los tutores en función de lo que deberían ser los logros de su actuación en cuanto a productos, efectos e impactos⁷⁶.

⁷⁴ Salvo precisión en contrario, todos los entrecorillados les pertenecen a los entrevistados.

⁷⁵ Lo que hoy son las Unidades de gestión educativa local-UGEL

⁷⁶ Cf nota al pie 66.

Su acción se hallaba circunscrita al CPED, sin mayores logros ni proyección. El desempeño tutorial reproducía las limitaciones y errores del desempeño docente en cualquier institución educativa de nivel secundario presencial del área rural, urbano o urbano-marginal.

El conocimiento y manejo didáctico era incipiente tanto a nivel general como en cuanto al área o especialidad del tutor. La acción tutorial referida a la organización de los aprendizajes se reducía a los “trabajos en grupo” y a la acción fiscalizadora de una evaluación normativa, tradicional y memorística, a través de “exámenes” al final de las sesiones o unidades de aprendizaje, semanal, quincenal o mensualmente. La asesoría tutorial se limitaba al “acompañamiento” y calificación de lo que el alumno podía hacer leyendo el texto y/o mirando el video, (cuando el televisor estaba disponible u operativo).

Las siguientes declaraciones son ilustrativas al respecto, pero evidencian al propio tiempo, la influencia gravitante del *capital cultural objetivado e institucionalizado* de los tutores en sus prácticas pedagógicas.

“A veces no sé cómo hacer para que los chicos aprendan; lo que me acuerdo es lo que nos hacían cuando estudiaba: copiar del libro en un papelote y presentarlo en la clase; eso hago”.

“Yo mayormente utilizo la exposición porque hay temas difíciles para que los alumnos los hagan solos; otras veces ellos exponen lo que trabajan en grupos”.

“Yo normalmente empiezo con una exposición después que ellos han leído lo que tienen que aprender en esa clase; después les pido que hagan un resumen de lo que está en el libro y yo califico”.

“Yo trato de hacer lo que los tutores más antiguos hacen aquí; recién estoy empezando”.

“Yo digo para que complicarles a los alumnos con trabajos y tareas; mi mejor profesora sólo exponía y a mí se me quedaba todo; ella decía que no era necesario ir buscando información porque eso era vagar; a mi me parece bien y eso es lo que yo hago: sólo expongo; tengo buena memoria, felizmente”.

“Yo sí expongo, pero hago que mis alumnos participen; no creo que eso sea ser tan tradicionalista ¿no?”

El desempeño tutorial respondía indistintamente a las presiones y demandas de los padres de familia, de las autoridades locales, de los especialistas de la USE que comparten el referente de la educación presencial y carecen de información sobre la *educación a distancia*.

“Cuando llegué, ví que la mayoría de los tutores utilizaban métodos tradicionales y pensé que eran ellos”.

los responsables, pero lo cierto es que son los padres los que exigen”.

Son estas presiones las que determinaron que los tutores se repartieron los grados, dado que el número de tutores no cubría todas las áreas. Así cada tutor era “responsable” de un grado y de todas las áreas de aprendizaje, que no eran de su “especialidad”. En los CPED donde el número de tutores no alcanzaba para asumir cada uno un grado, “se rotaban o hacían turnos”. No obstante, los grados por lo general “abandonados” eran los de 4° y 5° no sólo por el limitado número de tutores sino por la inexistencia de materiales.

Durante la investigación, una de las exigencias de padres y familia y autoridades de los centros poblados, ante la Direcciones regionales de educación y las USES y ADES, era por el incremento de “tutores” para cubrir todos los grados, más el de computación, el de música y el de educación física. El entendimiento de que cada CPED debería contar con este personal para garantizar la “calidad” de la educación, partía del supuesto que tenían las poblaciones implicadas, de que para que sus CPED “pasen a ser como los centros educativos de secundaria”, tenían que dejar de ser “pilotos”. Curiosamente, muchos funcionarios del ministerio partían del mismo supuesto, “hay que hacer que su planta de tutores esté completa para que puedan institucionalizarse”, manifestaban.

La interacción tutor-alumno se orientaba en el sentido del “docente” trasmisor y fiscalizador antes que en el de asesor, facilitador, orientador, tal cual se correspondería con la metodología de la *educación a distancia* donde el alumno es el que demanda el servicio tutorial del especialista en una determinada área, para la asesoría pertinente. Los tutores, habían cedido a la lógica tergiversadora, llevados no sólo por la presión de los padres y de las autoridades locales y del ministerio, sino también, porque el único referente cognoscitivo y metodológico que compartían era el de la pedagogía de la escuela tradicional. Para los padres de familia más jóvenes, el referente válido de educación secundaria eran los centros educativos secundarios presenciales distritales que “preparan para la universidad porque queremos que nuestros hijos no sean como nosotros, agricultores, sino profesionales, por eso es que queremos más profesores, más materiales, computadoras e internet”.

El desempeño tutorial en aula acusaba una seria deficiencia en cuanto al hecho de referenciar la posibilidad de aprendizajes significativos con la realidad en la que se inscribe la práctica social de los estudiantes. Los contenidos de los libros habían subsumido la realidad y los saberes previos. Los ejemplos inducidos o puestos por los alumnos están totalmente ausentes, las actividades no se contrastan con hechos o situaciones de la realidad o por lo menos con simulaciones producidas por los propios alumnos. La socialización y entendimiento de “lo que se va a aprender hoy” se reduce a una lectura mecánica por alguno de los alumnos, desaprovechando la oportunidad de retrotraer los *conocimientos previos* y actualizándolos en la perspectiva de lo nuevo por aprender. En las oportunidades en las que el tutor “recuerda” la clase anterior, lo hace leyendo el libro. Este ejercicio es tedioso, aburrido y nada constructivo. El tutor lee, reproduciendo una deformación que se inicia en la educación inicial y que permanece en el pre y el post-grado: lee una frase u oración dejando la última sílaba de la última palabra para que los alumnos la

completan. Dicen: "...se los hace para que los alumnos recuerden lo que vieron en la clase anterior y fijen los conocimientos adquiridos" (sic). "Es importante para ver que el alumno está atento y leyendo o recordando la sílaba que falta" (sic).

Esto reflejaba un proceso complejo de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como una continuidad de prácticas heredadas de manera inconsciente por la observación de quienes fueron sus maestros. Los tutores, y en general, un gran porcentaje de los docentes en el Perú, configuran un tipo de estructura didáctico-metodológica derivada de esquemas aprendidos durante su formación inicial y acentuada en los diversos eventos de su formación continua. Forma parte constitutiva de su *capital cultural institucionalizado* que, sumado al que aparejan como *capital cultural incorporado* y *objetivado*, los inhabilita académica y pedagógicamente

El desempeño tutorial objetivaba la yuxtaposición de aprendizajes provenientes de una formación y capacitación insuficiente y deformada, de impulsos y sentimientos equivocados, de supuestos y prejuicios aceptados a priori, de intuiciones y percepciones distorsionadas. La sobreposición de estos elementos ejercen una fuerte influencia en los estudiantes y la comunidad. Producen regularidades ajenas a la reflexión el análisis, la crítica, la acción movilizadora de alumnos, padres de familia y autoridades.

El tutor en su rol de docente se encuentra vinculado a una imagen-realidad concretada en su formación profesional. Esta lo ha provisto de un sistema de significados que han sido configurados en su conciencia, mediante procesos de reproducción, fusión, articulación, experimentación, generando una base de sustentación sobre la que objetiviza su propia práctica dentro del aula.

"La mayor parte de lo que hacemos es lo que aprendimos de nuestros maestros en el pedagógico y en las capacitaciones"

El concepto de *hábito* podría servir para explicitar la relación entre formación, experiencia y desempeño tutorial. El *hábito* explica la incorporación profunda de la práctica pedagógica por parte del docente a través de las experiencias originarias compartidas con los "otros" de su misma formación, y que se vuelven a presentar en circunstancias similares a las que propició su generación, reproduciéndose y tendiendo a garantizar la configuración de estructuras y su constancia a través del tiempo.

El desempeño tutorial, fuera de aula, adhiere a un pragmatismo espontaneista y a un particularismo de los que no son concientes sus actores. La práctica pedagógica tiende al pragmatismo espontaneista, cuando su realización está más ligada a lo empírico; haciendo que el tutor la conceptualice dentro de una perspectiva utilitaria, impidiéndole una elaboración conceptual de mayor alcance y el establecimiento de una diferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma. En cuanto al particularismo, éste se manifiesta en la asunción de estereotipos, analogías y esquemas elaborados cuya procedencia podría encontrarse en su formación o en sus experiencias previas. Efecto del particularismo es la actitud acrítica manifestada en la forma de observar y enjuiciar sus prácticas sin llegar a la problematización de sus pensamientos y/o de sus comportamientos. El particularismo equivale a hacer generalizaciones desde lo particular, recurriendo a mecanismos analógicos, a

supuestos o a la imitación. De cualquier forma, el particularismo obstruye captar lo nuevo, lo irrepetible en cada situación; impide situarse como un sujeto dinámico y crítico.

Todo esto conduce a sostener que el desempeño tutorial estuvo lejos de ser una contribución efectiva para disminuir las barreras impuestas por el *capital cultural incorporado*. Su acción se redujo al “aula” y desde aquí operó para ensanchar la brecha existente entre hogar y escuela, haciendo de la posibilidad del *capital cultural institucionalizado* una yuxtaposición fallida de contenidos arbitrarios e inconexos antes que un proceso de acción, comunicación y reflexión hogar-escuela-hogar. Los tutores, en general, adherían a una perspectiva tradicional de “enseñar” al margen de la realidad que impone el origen y la situación familiar. Como todo ensayo orientado a *reproducir* las condiciones materiales de la exclusión, esto vino impuesto y encontró en el *capital cultural* de los tutores, la inercia para su extensión.

El desempeño tutorial tenía que ver con el rol arbitrario y dictatorial del docente que a sabiendas de la *pobreza cultural* de sus estudiantes, asigna tareas para hacerlas en el aula o, lo que es más grave aún, en la casa. Se cumplía así, el círculo perverso del *anti-aprendizaje* que le es consustancial a la educación que nos es impuesta y que encuentra en la tecnología una manera constante de renovarse.

Si algo se puede rescatar del desempeño profesional de los tutores es su contribución para haber hecho del “Plan” “opción viable frente a los grandes desafíos presentados por la peculiar configuración geográfica del país, la dispersión de la población y la diversidad cultural y social”, no por sus logros pedagógicos, sino por haber instrumentalizado de manera eficaz la alienación de un porcentaje significativo de la población de las zonas más alejadas del país.

4.2.20 El supuesto constructivismo

Una constante en las entrevistas a los tutores era su auto-identificación como constructivistas. Los materiales que utilizan dicen haber sido elaborados dentro de este “paradigma” y los entendidos del ministerio de educación encargados del “Plan”, jefes de USES y ADES, suscribían la misma adhesión. Ninguno de éstos pudo, sin embargo, responder a la cuestión sobre el sustento epistemológico de este enfoque pedagógico que encuentra en el interaccionismo simbólico y la fenomenología sus argumentos de validez científica. Tampoco alguno conocía que la *educación a distancia* hunde sus raíces “ontológicas” en el conductismo metodológico de Skinner.

Lo que se encontró respecto de la interacción alumno-tutor-alumno, fue un ejercicio impreciso, ambiguo y equivocado, que no podría llamarse pedagógico y mucho menos apoyado en el enfoque constructivista. En ningún caso, se pudo observar que la posibilidad pedagógica de producir aprendizajes se concretara en la interacción y negociación entre estudiante y tutor partiendo de los saberes previos del primero y de los esquemas interpretativos que posee cada uno de estos actores y de sus significados subjetivos. Paso importante para que el docente o tutor advierta el *capital cultural incorporado* del

estudiante⁷⁷. El desempeño tutorial observado, no se trataba de una práctica pedagógica que permitiera al estudiante construir estructuras significativas de pensamiento y de acción acordes con la perspectiva del constructivismo.

El desempeño tutorial confronta una paradoja entre lo que los tutores piensan de su práctica y lo que ésta es en realidad. Afirman ser constructivistas y rechazan la práctica pedagógica propia de la educación presencial tradicional, sustentada en la exposición-trasmisión de contenidos, pero la observación de su desempeño tutorial da cuenta de su aceptación y ejercicio.

“Los ‘profes’ se pasan diciéndonos que hay que ser críticos, dinámicos, que tenemos que intervenir, que preguntar pero en la práctica eso no se da; cuando nos preguntan es para repetir lo que dice el libro o lo que hemos visto en el video, nada más” (Entrevista a estudiantes).

Los tutores tienen el discurso del “modelo didáctico” sobre el que se sustentarían los pasos metodológicos a seguir en una sesión de clase, pero carecen de las competencias básicas, intermedias y específicas que los habilite para operacionalizar el “modelo didáctico” en función de una práctica pedagógica constructivista⁷⁸. La práctica tutorial en el aula, no rescata los saberes previos, no utiliza preguntas inductoras, no produce el esperado “quiebre” entre lo que “se sabe” y lo nuevo por aprender. La llamada “interacción” texto-video-cuaderno de trabajo, se reducía a un uso sucesivo de dichos materiales.

Los tutores planifican los aprendizajes en función de la imagen preconcebida que tienen del alumno (pasivo y receptor) y del concepto de una enseñanza basada en la disciplina. Al ser así, se convierte en un hecho rutinario y aburrido. Esto limita que los contenidos sean captados por el aparato cognitivo de los estudiantes dentro de una configuración estructural con sentido y significado; resiente la lógica de los contenidos articulados en un tiempo y espacio y no permite la inteligibilidad de las interacciones ni las representaciones mentales que constituyen la base de los aprendizajes significativos. Al vivenciar esta práctica de su tutor, el estudiante la aprehende, la configura e internaliza en su personalidad, para después proyectarla en su interacción con el aprendizaje quedando éste, reducido a la repetición y la copia.

Lo exigible en la realidad es que el estudiante pueda repetir con mayor o menor precisión lo que copió o escuchó. Y esto exige asistencia, puntualidad y disciplina en base a normas y procedimientos no consensuados y cuyo incumplimiento es “castigado”.

⁷⁷ Si la interacción-negociación parte de los *conocimientos previos* (que implica significados aprendidos o intermediados por aprendizajes anteriores) y no de los *saberes previos* (que aluden a experiencias, intuiciones, creencias, producto de la relación directa e inmediata con el medio o con los semejantes), el docente o tutor estará frente a la posibilidad de advertir el de *capital cultural objetivado* de que dispone el *aprendiz* o estudiante y de su consistencia e intensidad.

⁷⁸ Sin lugar a dudas, los enfoques pedagógicos sustentando en la teoría cognitivista del aprendizaje, representan un avance importante respecto de las herencias positivistas pero, desde lo que en esta tesis se sustenta, los aprendizajes objetivados sólo son posibles a partir del *capital cultural incorporado*.

“Aquí si no cumples con lo que dicen los profesores, te castigan, misma primaria; pero nosotros no podemos decir nada cuando ellos faltan varios días o semanas diciendo que se van a cobrar, que tienen capacitación o reuniones con la red”.

La práctica tutorial se presenta como una entidad aislada y desestructurada. No es pensada ni se concreta en relación con los diversos componentes de los estudios a distancia: textos, videos, soporte informático, informativo y comunicacional, con los cuales formar un sistema de orientación, intermediación y asesoría dinámico, en procura de aprendizajes previamente discutidos, consensuados y definidos. De la observación del desempeño tutorial contrastada con las entrevistas grupales realizadas, se obtuvo como resultado que las formas metodológicas usadas por la mayoría de los tutores se enmarcan en el enfoque conductista que se caracteriza por la transmisión de contenidos descontextualizados, el repetir memorístico y mecánico, la presentación temática desvinculada de la práctica social de los alumnos, el énfasis en la secuencia en que se presenta la información en los textos, la exclusión de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes, la inhibición de sus propias elaboraciones y la expresión de sus interpretaciones, la ausencia total de relacionamiento de lo nuevo por aprender con los saberes previos y conocimientos construidos a partir de sus experiencias.

Del contraste entre lo observado y los conceptos que aquí se han ido configurando, quedan algunas interrogantes que futuros estudios deberían responder como parte complementaria y ampliatoria a las realidades encontradas.

¿Cuál es el grado de avance formativo que el ejercicio tutorial les ha permitido alcanzar a los tutores en los años que se viene ejecutando la ahora llamada “educación secundaria rural a distancia”, al punto de acercarse a una diferenciación cualitativa respecto del esquema conceptual paradigmático tradicional y conductista?

¿Qué determinantes existen en la realidad de la práctica de los tutores al punto de hacer que incluso los más jóvenes sean los más ortodoxos?

¿Qué están aprendiendo los estudiantes de sus tutores en los actuales Instituciones educativas de educación secundaria a distancia (IESAD) en áreas rurales?

¿Qué determinantes de la realidad y de la ciencia hacen difícil, cuando no imposible, la práctica pedagógica constructivista a distancia, y en la experiencia de los IESAD actuales?

4.2.21 Las percepciones de los actores sociales sobre el “Plan” ⁷⁹

La información proviene de las entrevistas en profundidad a padres de familia, autoridades y a los propios estudiantes procurando que la subjetividad afectiva y cognitiva del entrevistador no interfiriera en la exteriorización y reflexión de los entrevistados. Su procesamiento y análisis implicó clasificar, codificar y

⁷⁹ Salvo aclaración expresa, los entrecomillados se usan para las declaraciones de los actores sociales.

organizar las relaciones significativas preservando lo esencial de las afirmaciones recogidas. Esto permitió identificar y construir categorías descriptivas, alternar conceptos y observaciones para hacer más inteligibles las percepciones, establecer los rasgos comunes de lo observado con ajuste a los criterios de validez, tipicidad y pertinencia propios del análisis cualitativo y aislando lo particular. Validez, en cuanto a la importancia de las declaraciones y su connotación directa con el objeto de estudio; tipicidad en cuanto a la fidelidad de la información manifestada por los sujetos y/o los grupos entrevistados; pertinencia, en cuanto a su articulación con la trama descriptiva del “Plan”. Su interpretación supuso entender los significados implícitos en las declaraciones de los sujetos y las sutilezas de sus juicios, pensamientos y sentimientos respecto de los hechos y situaciones generados por el “Plan”.

Respecto de los tutores

Los padres de familia y autoridades compartían una percepción favorable, casi generalizada, respecto de la “entrega” de los tutores a su tarea, incluso “más allá de las horas de clase”, preparando a sus hijos para los concursos, desfiles y festividades, pero quisieran que esa misma atención les brindaran para lo que son sus aprendizajes, porque si no, “igualito burros se quedarán”.

Sentían, sin embargo, que su desempeño profesional no era lo deseable porque no eran de las distintas especialidades que exige el “plan de estudios”, algunos eran de primaria o de una o dos especialidades y no enseñaban bien.

Los estudiantes sentían, igualmente, que “eran buenos”, o que “casi todos eran buenos”. Sin embargo, “ser buenos” o “casi buenos”, connotaba una valoración subjetiva vinculada con la actuación de los tutores en la preparación para desfiles, festivales, excursiones, campeonatos; al hecho de ser “buena gente”, o “enseña bien”.

Respecto del desempeño tutorial en el aula, algunos sentían que los que “enseñan” mejor son los de Matemática en tanto otros preferían a los de Comunicación. En una preferencia menor situaban a los de Ciencia Tecnología y Ambiente y, finalmente, a los de Ciencias Sociales. Sus referentes comparativos situaban en un primer lugar el dictado, luego las explicaciones y después los trabajos en grupo. Sentían, sin embargo, que les gustaría que “las clases de los tutores fueran más dinámicas, que utilizaran ejemplos, que hicieran preguntas y mayor discusión para poder pensar, que les digan que son los conceptos que utilizan, que los dejen hablar y decir sus propias ideas, que no sean autoritarios y que no pidan cosas de memoria en los exámenes”.

Para los estudiantes, la distinción básica con relación al “desempeño tutorial” se inscribía en las siguientes percepciones:

“Algunos, nos hacen leer lo que vamos a aprender en la clase; otros, nos exige que repitamos de memoria lo que leemos de lo que está en el libro o que escribamos en el cuaderno lo que está en el libro; después nos revisan, pero no siempre, y nos ponen una nota”.

“Hay días que es bien aburrido menos cuando nos toca hacer deporte o prepararnos para alguna actividad. A veces no

hacemos nada porque no vienen los tutores y otras veces porque no alcanzan a dar la vuelta”

"Aquí vienen y nada más nos dicen, la página y lo que tenemos que desarrollar... reparten los temas y están metidos tomando su desayuno o riéndose en el salón que tienen"

"Los de matemáticas a veces, exponen; los otros nos dejan todo el trabajo y después nos revisan calladitos; allí está tu nota, fíjate, es todo."

"Algunos tutores que no son de la especialidad nos dicen este es su tema por grupo y lean su libro, me lo presentan a la salida y se van".

"Con un anterior tutor todo era repetir lo que habíamos leído; ahora exponemos con papelito".

"Yo creo que el trabajo en equipo debe ser otra cosa... yo creo que nos mandan hacer grupos para no venir a enseñarnos, después nos piden que exponamos y ni nos escuchan...la verdad es que es bien aburrido".

"Nosotros no participamos porque eso no es nota"

Las constataciones sobre la participación verbal de los alumnos en el desarrollo de las clases, advertía limitaciones en la interacción tutor-alumno así como en la interacción entre pares. Las preguntas y su redireccionamiento, no era parte del desarrollo de una clase, excepto cuando se trataba de preguntas que el propio tutor respondía dejando una palabra o sílaba para ser completada.

El diálogo entre los educandos y el tutor, en el aula de clases y fuera de él, no tenía lugar salvo en contadas excepciones. La posibilidad de comunicar limitaciones, dudas, interrogantes y de clarificar conceptos, era limitada. Incluso, tratándose de la relación tutor-estudiantes para la realización de actividades extracurriculares (desfiles, campeonatos, concursos, excursiones), aquélla se refería a órdenes y acatamiento. Igual que en el caso de la comunicación con los padres y mayores: órdenes, cumplimiento, premio o castigo.

La comunicación entre pares, dentro del aula, era más horizontal pero giraba en torno a las tareas ordenadas por el tutor. No se observó intercambio de opiniones, confrontación de ideas, discusión alguna.

Fuera del aula, los estudiantes eran más "desenvueltos". Llevada al plano de la conversación y el diálogo, esta desenvoltura no implicaba temas de importancia vinculados con su realidad y sus problemas. Mucho menos sobre problemas nacionales y en absoluto, sobre temas internacionales. Sus grados de desinformación en este aspecto llegaban al extremo. Esto contrastaba diametralmente con sus grados de información respecto a grupos musicales, personajes de la farándula, series de la televisión, fútbol, consumo. La trivialidad era una constante. En general, los estudiantes no tenían un nivel apropiado de conversación, no eran capaces de proponer, desarrollar ni mantener un tema de conversación con fluidez y solvencia.

Los referentes conceptuales y empíricos de alumnos, padres de familia y autoridades para enjuiciar el desempeño tutorial se apoyaban en prejuicios, analogías y el “debe ser” que les sugería el sentido común. No tenía que ver con una actitud reflexiva y crítica respecto de sus capacidades intelectuales, su desempeño profesional, su vinculación con la comunidad. Esto, debido a que ni alumnos, ni padres, ni autoridades conocían las funciones y responsabilidades del tutor-docente y las del tutor itinerante. La valoración y el enjuiciamiento se establecían por comparación con los docentes de los centros educativos presenciales, enfatizando que los de los CPED debían ser más exigentes y estrictos “porque cuentan con los libros y videos que les manda el ministerio”. Los tutores acomodaron su actuación a este supuesto.

Respecto de la educación secundaria y el “Plan”

Las autoridades consideraban que la educación secundaria, era un beneficio para sus pueblos, dado por el ministerio.

Con relación a los “piloto”⁸⁰ las percepciones se diferenciaban por tipo de autoridad: Los alcaldes eran los más interesados desde el momento de su instalación. Los Tenientes gobernadores y los Jueces de Paz no Letrados, no tenían mayor relación ni información y pensaban que “de eso se ocupaban los alcaldes y las APAFA”.

Para los alcaldes, los “piloto” tenían problemas en cuanto al número de profesores, la disciplina de los alumnos, la asistencia y puntualidad de los tutores que generalmente se ausentaban por varios días diciendo que iban a capacitarse, a reuniones de la red o a cobrar sus pagos. Compartían el sentimiento de que los actuales “piloto” deberían “dejar de llamarse así y pasar cuanto antes a ser centros educativos de secundaria como son los presenciales, eso todos lo compartimos y en eso venimos trabajando conjuntamente con los padres”.

Dejaron establecido que las autoridades no fueron parte de los procesos de planificación, ejecución monitoreo y evaluación del “Plan” en sus respectivas jurisdicciones. Su relación a-posteriori se concretó en suplir los gastos que demandaba la reproducción de materiales de estudio, compra de uniformes para deportes, instrumentos musicales para las bandas, radiograbadoras, computadoras y la construcción de cercos perimétricos. Estos apoyos constituyeron respuestas reactivas ante un pedido expreso de los padres de familia o de los tutores, quienes transmitían necesidades referidas a actividades extraescolares (campeonatos deportivos, excursiones, desfiles) al Presidente de la APAFA y éste se encargaba de hacerlo llegar al Alcalde. No existían canales y mecanismos establecidos y dinámicos entre CPED y autoridades para la discusión de los problemas que confrontaban y la toma de decisiones.

Respecto del “Programa Huascarán”, era un programa que no había cumplido con el compromiso de pago de la energía eléctrica para mantener

⁸⁰ Denominación común para referirse a los CEPD.

“funcionando” la antena de recepción de las señales del propio programa y del Canal del Estado. Tampoco había cumplido con el arreglo y mantenimiento de antenas y parabólicas deterioradas por el desuso, y con la entrega de computadoras e Internet.

Los alcaldes desconocían la legislación existente que los comprometía con la educación y la cultura de sus pueblos (ley orgánica de municipalidades, ley de descentralización, de regionalización y de educación), igual era el caso de las demás autoridades: “a nosotros más nos preocupa los aspectos administrativos del pueblo, lo de educación lo ven las USES o la APAFAS, con ellos siempre nos reunimos”. El acceso a la información legal y de otro tipo, estaba muy ligada a las limitaciones de lectura y comprensión derivadas de diferentes grados de analfabetismo funcional, entre las autoridades. Limitaciones que no sólo tenían que ver con el *capital cultural incorporado* sino también *objetivado*.

En general, y no obstante la preocupación que las autoridades decían tener por los problemas de los “piloto”, su información respecto a la modalidad a distancia y sus implicancias pedagógicas y educativas era incipiente y se expresaba en apreciaciones generales, dispersas y contradictorias.

Los padres, en general, sentían que los “piloto” permitían que sus hijos estudien en el lugar sin tener que caminar hasta el colegio que está lejos (“porque aquí no hay moviidades”) dejando de ayudar en la casa, perdiendo tiempo y descuidando su alimentación. “Son un ahorro, pero deben tener más profesores porque los alumnos pierden su tiempo esperando el turno que le toca al tutor...A veces se pasan jugando toda la mañana y no aprovechan el estudio”.

Consideraban que sus hijos están mejor que los de los colegios de la zona, porque “tienen videos y la computadora”, pero no están enterados si sus hijos saben o no manejarlos. “Sabrán pues...si no, ¿para qué los tienen?”.

Muchas madres y padres no estaban enterados de los equipos que tenía el CPED ni del número, ni de su estado y utilidad. No tenían noción de cómo funcionaba un VHS, una computadora o para qué servía la antena y la parabólica. La gran mayoría nunca había tenido acceso a los equipos del CPED ni recibido explicación alguna al respecto. Algunos no sabían qué era un panel solar ni para qué servía ni cómo funcionaba. Estos grados de ignorancia eran más frecuentes entre las mujeres, excepción hecha de aquellas que tenían algún cargo en la Apafa, lideraban algunas de las organizaciones de la comunidad o eran dueñas de las tiendas de abarrotes que abastecían al centro poblado e intermediaban los negocios entre productores y acaparadores.

Su relación con los CPED se reduce a las faenas para las que son convocadas por la APAFA, el Presidente comunal o el Alcalde.

Lo que esperan de la educación secundaria que les ha dado el gobierno es que sus hijos “sean preparados para que ingresen a la universidad o a un instituto superior”. Los padres más jóvenes, tenían “serias dudas de que el CPED lo

haga, porque no era un colegio establecido sino un 'piloto' que no tenía profesores en todas las especialidades y los libros con que se enseñaba no eran los que mandaban las universidades". Exigían por esto que el Ministerio reconociera a estos "piloto" como colegios "para que nuestros jóvenes tengan lo que necesitan para ingresar a las universidades, porque así como están, están perdiendo su tiempo...el ministerio debe dejar de probar cosas que después las deja sin preocuparse por los que son perjudicados".

Los padres de familia en su mayoría no recibieron información alguna sobre *educación a distancia*. Al momento de requerir o de recibir los centros educativos, se les habló de un "colegio". Nadie recordaba que le hablaran de *educación a distancia*. Lo que les dijeron era que el colegio que se iba a construir tendría televisión, computadoras e internet. Para las madres de familia, "educación a distancia es porque estamos lejos y abandonados...pero lo que queremos no son 'pilotos' sino colegios como ofrecieron y donde haya disciplina y los profesores enseñen bien y no sean tan borrachos".

En cuanto al problema de la deserción, los padres sólo testimoniaban sobre casos familiares o más cercanos. Lo atribuían a la necesidad de ingreso debido al nacimiento de hijos no esperados, a problemas de violencia en sus hogares, pero, sobre todo, a la necesidad de "encontrar mejores oportunidades".

El 70% de los padres y 80% de las madres no tenían idea de cómo podrían ayudar a sus hijos en su casa más allá de lo que hacen cuando las convocan a reuniones para informarles que tienen que vender una rifa, colaborar en una celebración, dar una cuota para la compra de equipos, materiales o insumos para limpieza, o de firmar la libreta de notas y enterarse de cómo va su hijo(a) .

El analfabetismo absoluto del 80% de las madres y funcional en el 90% de los padres, no sólo se trataba de un factor asociado a los aprendizajes y rendimientos de los hijos, sino fundamentalmente a la herencia de la que éstos no podían liberarse y que enmarcaba sus primeras y definitivas experiencias de aprendizaje.

Cualquier oferta educativa apoyada en los supuestos de la escuela o la modalidad eficaces, que ignore o pretenda ignorar el legado del *capital cultural* de los padres, una de cuyas expresiones es el analfabetismo, resulta ser funcional a los intereses de la educación *reproductora*, pero inválida pedagógicamente. Es decir, inviable para alterar o cambiar la estructura cognitiva de los estudiantes y, consecuentemente, para que éstos pueden producir cambio alguno en su realidad inmediata.

Las madres y los padres del "Plan" expresaban el convencimiento, de que "la escuela está para instruir a nuestros hijos...nosotras no podemos ayudarles porque ni leer sabemos". En efecto, la escuela instruye, prescribe, norma, obliga, impone, castiga o premia, pero no puede proveer de aquello que forma parte de lo que los entendidos llaman transmisión intergeneracional, y que es inherente a la clase social de pertenencia y a la situación familiar. Lo que se

hereda como clase social más lo que se ‘aprende’ en los primeros años de vida en virtud de la situación laboral y existencial de los padres, determina el *capital cultural heredado* que la escuela o sus modalidades pueden revertir.

En situación de casi absoluta inopia intelectual, la mayoría de padres y madres, se atienen a lo que sus hijos les puedan o quieran decir de sus estudios. Si salen desaprobados o tienen mal comportamiento, el problema no tiene que ver con el hogar y la familia, sino con el estudiante “porque es flojo”, o el tutor “porque no enseña bien”, o el “piloto” porque “no es un colegio como los otros”.

Los estudiantes decían que “la *educación a distancia* está bien, pero debería ser con profesores de todas las áreas y que se roten como en los otros colegios”. Pedían que cuando les dieran su certificado no diga que estudiaron en un “piloto a distancia” porque eso los hacía sentir menos que los que estudiaban en un colegio. No entendían eso de la diferencia entre “pilotos” y los otros centros educativos de la zona porque “igualito nomás venimos a clases todos los días como en los otros colegios”

Sentían la necesidad de profesores especialistas que les enseñaran bien la computación, porque los tutores, “apenas sabían para su uso y algunos ni eso”.

Entre los estudiantes eran muy pocos los que sabían manejar las computadoras y su acceso estaba restringido para los de los grados inferiores debido a su escaso número o su mal estado por falta de mantenimiento. Los estudiantes que manejaban las computadoras eran porque tenían las suyas en sus casas o eran estudiantes trasladados de colegios de la provincia o de Lima. Las computadoras donadas por las autoridades o compradas por el CPED estaban reservadas para los tutores y, excepcionalmente, para los alumnos de 5º grado, “porque ellos no tenían ni libros ni cuadernos”.

4.2.22 Los supuestos sobre “calidad y equidad”

La orientación básica del “Plan”, centrada en la *calidad y equidad* de la educación para los más pobres, hace referencia a los grandes lineamientos de política educativa surgidos de Jomtien primero, y fijados como líneas de acción en Dakar, después. Hace igualmente alusión a los acuerdos adoptados en la Conferencia de Ministros de Educación llevada a cabo en Brasil en 1993 y, en general, a los acuerdos y decisiones de las Cumbres de América a partir de los años 90.

El paradigma fundado en la *equidad*, privilegia el sentido de la focalización como concreción de una oferta desigual para desiguales. Paradójicamente, el “Plan” implementó “paquetes” iguales de *educación a distancia* para beneficiarios desiguales. Difícilmente, en este sentido, la inversión podía optimizar la efectividad del gasto. Una oferta desigual para desiguales suponía responder a dos exigencias básicas:

- La primera, diferenciar las poblaciones destinatarias según su grado de vulnerabilidad educativa, destacando las necesidades que les son específicas.

- La segunda, consustancial a la primera, conocer la incidencia relativa de los componentes que operan como determinantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos en cada centro poblado.

La información sistematizada para efectos de la investigación no dio cuenta de estudios, reportes o informes sobre estas dos consideraciones clave. Se trató de un “Plan”, además de impuesto, ejecutado sin una Línea de Base que permitiera medir y valorar su efectividad en los escenarios y sujetos de su actuación.

El “Plan” cumplió su cometido de llegar a las zonas más alejadas del área rural y de frontera previamente elegidas, como una oferta impuesta orientada hacia la *reproducción* y no como parte de una propuesta integral para producir cambios en las condiciones originarias del *capital cultural incorporado* en esas zonas.

En tal sentido el “Plan” no previó la acentuada tendencia en la disminución de la población escolar tanto para secundaria como para los diferentes grados de educación primaria y la casi inexistente población escolar en educación inicial en el 90% de los centros poblados observados. Esto debido no sólo al descuido de parte del Estado con la educación infantil, sino fundamentalmente a una disminución notable en el número de nacimientos⁸¹.

La inversión impuesta por el Banco Mundial se fue adecuando a las exigencias de la coyuntura internacional manteniendo el supuesto de un “Plan de educación a distancia”, que se tradujo primero en Resolución ministerial, orientada a propósitos distintos a los de la educación secundaria y luego en un “Proyecto Huascarán” para responder a las exigencias del mercado de las computadoras y del Internet, y, tercero, (como ocurre actualmente), para cubrir los gastos de un sub-programa de “educación a distancia” a través del BID⁸².

Nada de esto, invalidó los propósitos macro políticos del BM, muy por el contrario, la realidad actual de la educación secundaria rural, prueba que el proceso de *reproducción* se ha acelerado y que, desde este punto de vista, la

⁸¹ En los círculos de discusión, algunas madres de familia, atribuían este hecho a la “esterilización” que se hacían en las postas médicas, y otras opinaban que era debido al alcoholismo de los hombres.

⁸² Este subprograma, junto con otros tres, denominados “desarrollo profesional docente”, “centros de recursos tecnológicos” y “programas de educación a distancia” (sic), operan adscritos a la “Dirección general de tecnologías” del ministerio de educación. Todos canalizan los productos y servicios que el ministerio le compra a la Microsoft Corporation, la IBM corporation, la Fundación Telefónica y otras corporaciones, con préstamos igualmente otorgados por el BID. Entre estas compras están por ejemplo, las lap top para el programa “una computadora un niño” en acuerdo con la Fundación One Laptop for Child (OLPC Foundation) de los EEUU, la compra inicial de 4020 computadoras para 402 instituciones educativas (diez para cada una), y la compra inicial de 32,000 computadoras para el programa “Maestro siglo XXI”, que implican además costos para mantenimiento, repuestos y actualización dada la velocidad de los cambios tecnológicos. El BID financia, además (también con cargo a nuestra deuda externa), el pago de asistencia técnica, asesorías y manipulación mediática a corporaciones e instituciones extranjeras como Oracle education, o la universidad de Harvard. Estas instituciones se identifican como “aliados estratégicos” de Educa Perú.

inversión no sólo ha sido efectiva, sino que se ha incrementado, dejando de lado la calidad y la equidad.

En términos de calidad, el “Plan” supuso que los rendimientos de los estudiantes implicados en el “Plan” tendrían rendimientos superiores a los de sus pares de centros educativos presenciales en las áreas de Comunicación y Matemática. La investigación demostró una realidad diferente. Hecha la evaluación los estudiantes de CPED, considerados como grupo experimental, obtuvieron logros de aprendizaje por debajo de sus pares de los CEP.

En términos de equidad, el “Plan” favoreció la inclusión de estudiantes hombres y mujeres, pero dejó de lado las variables el *capital cultural incorporado* y *capital cultural objetivado* que resultaron gravitantes en los rendimientos supuestos como expresión del componente pedagógico del “Plan”. Tales variables, invalidaron la posibilidad de eficacia pedagógica, pero aseguraron un proceso efectivo de *reproducción*.

Esto advertiría la necesidad de considerar que la calidad y equidad de la educación de adolescentes y jóvenes en áreas rurales exige respuestas válidas más allá del supuesto de que la educación básica es un paquete uniforme de recursos, equipos, materiales y tecnología divorciados de la producción y el origen social y cultural de los pueblos alejados y de frontera. La educación, así como la política sólo pueden ser útiles a condición de ser contrastadas diacrónicamente con la realidad y la práctica social de los sujetos y grupos sociales.

La consideración de focalizar la inversión allí donde la oferta se concilia con la demanda efectiva, no resulta suficiente a la luz de las inequidades y necesidades educativas diferentes. En este sentido, la focalización de la inversión no respondió a la urgencia histórica de equidad y de calidad, en tanto servicios educativos necesarios y sinérgicos, ajenos al pragmatismo que encubre la oferta extender la educación secundaria rural para que los egresados de la primaria de lugares alejados no se sientan menos que sus pares de los distritos o centros poblados mayores. Este es un presupuesto encubridor de la racionalidad financiera enajenante de los organismos internacionales, orientada al desarraigo poblacional. No es condición para el desarrollo y menos para la “consolidación de la democracia”.

“El pueblo no ha cambiado. Tal vez ahora los muchachos saben un poquito más de la computadora, pero todo sigue igualito nomás; a mí al menos no me ha beneficiado en nada; sigo teniendo los mismos problemas con mi hijo que está en 4° y con el otro que ya va a salir. Ahora tengo que pensar cómo haré para mandarle su pensión cuando se vaya a preparar para la universidad cuando lo que gano en la agricultura no me alcanza. Mis hijos no me ayudan ahora que ya están grandecitos y se fueron igualito para la ciudad. Así les pasa a todos. Ya no quieren ayudar y menos regresar. Allá hacen sus vidas con una y otra familia”.

“A veces yo me pregunto si antes no estábamos mejor sin tener que dar cuotas o hacer turno para cuidar la escuela donde están los equipos.

“Es bueno esto del ‘piloto’ porque ahora por lo menos las otras comunidades y en otras partes saben que existimos porque a toda actuación vamos”.

“Aquí los intermediarios se lo llevan todo, incluyendo a nuestros hijos, y ellos se van contentos porque van a tener su platita, aunque poco pero por lo menos para darse sus gustos”.

“Aquí a nadie le gusta el estudio. Mentira es que pongan colegio, computadoras, antenas y tanta cosa... Los muchachos lo que quieren es tener su plata para gastar en las fiestas y en las mujeres. Ya nadie piensa como antes que se creía que la educación te daba dinero”.

Las políticas universalistas que se traducen en inversión para una oferta homogénea, dentro de un contexto de determinaciones preexistentes, lleva a la *reproducción* del sistema social vigente. Ciertamente, hay otra manera de entender la universalización: no desde la oferta, sino desde la satisfacción de las necesidades de las clases necesitadas. Esta alternativa se sustenta en el principio de equidad, entendido como trato desigual a quienes son socio-económicamente desiguales. Una oferta homogénea para situaciones heterogéneas sólo puede conducir *reproducir* diferencias originarias. Lograr que los adolescentes y jóvenes de centros poblados y de caseríos alejados “asistan a clases”, no implica que se estén superando los problemas de su exclusión social y económica.

Otro aspecto vinculado con la calidad y equidad es el referido al componente tecnológico del “Plan”. Se asume que la focalización de este desarrollo en áreas rurales alejadas mejorará las condiciones educativas por el solo hecho de su distribución artefactual. Esto, aparte de evidenciar una concepción transposicionista de la tecnología, por encima de las condiciones materiales en las que se inscriben las realidades de pobreza en nuestro país, implica asumir la tecnología desde una perspectiva determinista.

4.2.23 La proyección del “Plan” hacia la comunidad

Una de las previsiones del “Plan” era que éste debería incidir en la vida cotidiana de los estudiantes y de la comunidad a través de proyectos productivos y de innovación pedagógica. Al margen de las definiciones existentes al respecto aquí se dará cuenta de lo que los tutores y padres de familia asumían como tales. Para los tutores proyectos productivos se asociaban a actividades agrícolas de diverso tipo dependientes del período de

lluvias y los de innovación pedagógica a “inventos” de los estudiantes como parte de las asignaturas para ser calificados y seleccionados para las ferias de ciencias y tecnología que convocaba la USE o la red. Esto les daba la oportunidad de acceder a los premios, generalmente monetarios, y destinar esos recursos a la compra de DVDs de películas comerciales (hindúes y japonesas), o de “oratoria” del mexicano Miguel Cornejo, identificado por los tutores como el “rey de la metáfora”. En el 100% de la muestra, estos eran los únicos proyectos que se habrían concretado. La investigación no encontró explicación al hecho de que muchos CPED contando con parcelas de más de una Ha, entregadas o donadas por la comunidad para hacer proyectos productivos, éstos no se hubieran implementado. En algunos CPED estas parcelas eran utilizadas para tirar o quemar la basura los fines de semana o inter-diario.

Asociados los proyectos de innovación pedagógica a la actitud que debe predominar en una institución educativa respecto del estado de su infraestructura, instalaciones, equipamiento y materiales, lo observado en el 90% de los CPED de la muestra, daba cuenta de situaciones de precariedad y descuido de las aulas, los servicios higiénicos (donde los había), los patios y el entorno. La apatía y falta de iniciativa para innovar lo que de manera directa tiene que ver con el hábitat y la convivencia la compartían por igual, tutores, alumnos, padres de familia y autoridades. El inmovilismo en este sentido, encuentra sustento explicativo en las limitaciones inherentes al *capital cultural* de los sujetos implicados. Igual sentido tiene la apatía demostrada frente al equipo asignado a cada CPED y sus problemas de mantenimiento, desperfectos mecánicos, estado de conservación. Es innegable que en los casos de fallas o desperfectos se requiere de conocimientos especializados. Pero el mantenimiento y la conservación están ligados a referentes empíricos incorporados en el hogar y la familia y/o en las instituciones educativas de formación básica y profesional.

4.2.24 El “Plan” y sus costos

El costo unitario por alumno

De acuerdo con la información disponible, el costo unitario anualizado por alumno alcanzaba a 627 nuevos soles. No constituye un costo elevado por el lado de la inversión; lo que es observable es la relación costo/efectividad teniendo en cuenta el logro de rendimientos alcanzados respecto de los esperados, en las áreas de Comunicación y Matemática; pero, sobre todo, la relación entre los costos destinados a su implementación respecto de los rendimientos alcanzados.

Los Cuadros siguientes ilustran los costos totales del “Plan” y los costos anualizados. A partir de estos últimos, se estableció el costo unitario por estudiante.

Costos totales CPED (en nuevos soles de junio 2005)



CO	Educación abierta a distancia	581,804
CO	Educación a distancia	3,587,154
CO	Acciones normativas y de control	2,767,387
CK	Obras civiles	45,588
CO	Producción de material educativo	10,121,601
CK	Equipos	551,183
CK	Adquisición de mobiliario	1,108,311
CK	Adquisición de equipo, maquinaria y herramientas	4,618,809
CO	Adquisición de material educativo	596,620
CO	Funcionamiento de unidad EDIST	1,122,736
CO	Capacitación y supervisión	184,717
Costos totales (nuevos soles de junio 2005)		25,285,910

CO = Costos de operación

CK = Costos de capital

Fuente: MINEDU 2005, Presupuestos del Programa

Costos totales del Programa (nuevos soles de junio 2005)

Costos de capital	6,323,891
Costos de operación	18,962,019

Costos anuales del programa	
Costos de capital	1,053,982
Costos de operación	3,160,336
Costos totales anuales	4,214,318

Estudiantes instruidos en secundaria	
Promedio anual (e)	6,726

Costo unitario (Costos totales anuales/ estudiantes)	
Costo unitario	627

En la lógica de la Estrategia de Asistencia a los Países (EAP) del BM, los paquetes educativos (políticas, planes, programas, proyectos), resultan ser la justificación de las inversiones que, con cargo a la deuda pública externa, decide ese organismo multilateral en concordancia con los planes de ajuste macro-económico impuesto por el FMI. Esto ocurre en el Perú y en cualquier otro país sujeto a las decisiones de estos dos organismos “gemelos” nacidos

de la “organización de naciones” para asegurar el *nuevo orden mundial*. El “Plan” no escapó de esa lógica. No importó la realidad a la que vino a yuxtaponerse. De allí sus contradicciones y su fracaso pero, sobre todo, su contribución al proceso de *reproducción* que le es consustancial. Proceso que, en esta tesis, está lejos de ser asumido como un determinismo inmanente. Se trata de un proceso dinámico y dialéctico que encontró en el *capital cultural* de los actores sociales su variable condicionante.

A partir del claro entendimiento de que este capital aparece en el sujeto, *incorporado* al cuerpo y a sus posibilidades de pensamiento, al momento del nacimiento, y que este capital resulta siendo la base sobre el cual se estructuran tanto el *capital objetivado* (producto de la escuela y de los aprendizajes formales), como el *capital institucionalizado* (producto de las imágenes-representación que cada quien incorpora a su estructura cognitiva), la inversión realizada incrementó nuestra deuda, enfeudó la posibilidad de desarrollo, alentó la deserción, incrementó el despoblamiento, ruralizó las ciudades haciendo de los pobres, pobres extremos. Satisfizo el significado y contenido de la *reproducción*.

Bibliografía consultada para el sub-capítulo 4.2

Barriga, C. (2000)

“Objetivos versus competencias: una oposición imposible”. En, Revista peruana de educación, Año V, N° 5. Optimice editores, Lima-Perú

Esteban, Manuel (2008)

“Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia (EaD). Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje”. Universidad de Murcia, España.

García, Lorenzo (2009)

¿Por qué va ganando la educación a distancia? UNED, estudios de educación a distancia. Cátedra UNESCO-Universidad Nacional de educación a distancia. Madrid-España.

Gimeno Sacristán et. al. (2006)

La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Ediciones Morata, S. L. Madrid-España.

Kemmis, Stephen (1998)

El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Reimpresión. Ediciones Morata S. L. Madrid-España.

Mena, Martha; Rodríguez Lidia y Díaz, María (2005)

El diseño de proyectos de educación a distancia. Primera edición. Editorial Stella, Buenos Aires-Argentina

Mejía, E. (2000)

“¿Enseñanza o aprendizaje? Dos modelos pedagógicos”. En, Revista peruana de educación, Año V, N° 5. Optimice editores, Lima-Perú.

Minedu (s/f)

Guía metodológica para el docente-tutor. Empresa editora Leo.

Minedu

(2003a) *Guía metodológica para el tutor*. Proyecto Huascarán. Fimart, S.A.C.

(2003b) “Ley general de educación”.

Peñaloza, W. (2000)

“El problema de las competencias”. En, Revista peruana de educación, Año V, N° 5. Optimice editores, Lima-Perú.

Sánchez, Miguel (2003)

Metodología de la formación abierta y a distancia. Innovación y cualificación S.L. Málaga-España.

CONCLUSIONES

Un propósito central de esta tesis era abordar, desde una perspectiva crítica e interpretativa, la problemática social, política, pedagógica y tecnológica de la oferta de *educación a distancia*, impuesta por los organismos financieros y de cooperación internacional, sosteniendo la invalidez de sus supuestos “teóricos” y “metodológicos” y de su “potencial democratizador”, teniendo en cuenta que la población rural adolece de graves carencias de *capital cultural*.

En tal sentido se concluye:

1. La oferta de *educación a distancia*, desde las instituciones internacionales de financiamiento y cooperación, se erige sobre la base de una “modernización” de la estrategia de *alienación*, apoyada en las TIC, para ir al encuentro de la demanda efectiva de una población empobrecida en el área rural, carente de *capital cultural*.
2. La *educación a distancia*, como estrategia para la alienación, asegura la *reproducción* del orden establecido de desigualdad social, política, económica y cultural.
3. La *educación a distancia*, apoyada en las TIC, se convierte así, en el mito para burlar la contribución de la educación a la transformación social y la democracia.
4. Los recursos que el avance tecnológico pone al alcance de la *educación a distancia* para llevarla hasta el lugar de residencia del demandante de servicios educativos y para transformar la organización de las instituciones educativas, no convierte a la *educación a distancia* en una modalidad pedagógica alternativa, pero sí confirma su adhesión a la noción de la educación como proceso de ideologización.

El primer objetivo de esta tesis es dar cuenta de la relación existente entre la *institucionalidad* pensante del *nuevo orden mundial* y la *institucionalidad* financiera y de asistencia técnica internacional, encargada de imponer la oferta de planes, programas y proyectos de *educación a distancia* orientados a la *reproducción* de las condiciones materiales, sociales, políticas y culturales del orden establecido de la dominación.

Al respecto se concluye que:

5. El *nuevo orden mundial* tiene, en las instituciones financieras, comerciales y de cooperación y asistencia de las Naciones Unidas, la garantía de su estabilidad y hegemonía, y tiene, en la *institucionalidad* de los *thinks tanks* o “gabinetes estratégicos”, su capacidad pensante y decisoria para el dominio mundial.
6. En el *nuevo orden mundial*, Estados Unidos se reserva la iniciativa ideológica en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, enfatizando el mito de la herencia intelectual común del continente

americano asentada en la cultura griega, la ley romana y la moralidad judeocristiana.

7. El rol de la educación y de la *educación a distancia* en la perspectiva del *nuevo orden mundial*, no es otro que el de asegurar su *reproducción*, a través de un proceso de ideologización alienante en el escenario abierto de los medios de comunicación, información y publicidad y en el escenario cerrado de la enseñanza y el aprendizaje.
8. La *educación a distancia* como una modalidad orientada a asegurar el proceso de *reproducción* del *nuevo orden mundial*, fue planteada en las conferencias mundiales de Jomtien y Dakar en 1990 y 2000 como parate del proyecto de “Educación para todos” y en los acuerdos de las “Conferencias mundiales de educación superior” de París en 1998 y 2009. Todas estas conferencias se realizaron bajo la iniciativa, financiamiento y control del Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO.
9. Los “acuerdos” de las instituciones financieras lideradas por el BM se operativizan en las llamadas “cumbres” de jefes de Estado o de ministros de educación que a su turno las convocan la UNESCO, la Organización de Estados Americanos (OEA), o la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
10. Los planes, programas y proyectos en educación y *educación a distancia* y su financiamiento, se deciden en el “Marco Integral de Desarrollo” y la “Estrategia de Asistencia a los Países” diseñados por el GBM y a los que se atienen las demás instituciones financieras como la USAID y el BID. El “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia” (y lo que queda de él como continuidad) se inscribe dentro de ese marco y estrategia.

El segundo objetivo de esta tesis, referido al “Plan piloto de educación secundaria rural a distancia rural” preveía dar cuenta del sentido y significado pedagógico, tecnológico, social y político de la oferta de educación secundaria rural a distancia del ministerio de educación, en relación con la demanda de los actores implicados y el *capital cultural* que disponen.

Al respecto las conclusiones son las siguientes:

11. Los resultados del “Plan” corroboraron la certeza de que la *educación a distancia* no constituye una modalidad pedagógica alternativa a la modalidad presencial.
12. Los rendimientos alcanzados en el área de Comunicación por los estudiantes hombres y mujeres de 2º y 4º grado implicados en el

“Plan” fueron igualmente *deficientes* que los de sus pares de los centros educativos presenciales.

13. Los rendimientos alcanzados en el área de Matemática por los estudiantes hombres y mujeres de 2º y 4º grado implicados en el “Plan” fueron igualmente *muy deficientes* que los de sus pares de los centros educativos presenciales.
14. La posibilidad de mejorar la calidad y equidad de la educación en el área rural no depende de la imposición de una modalidad educativa de escaso valor pedagógico, pretendiendo ignorar la realidad económica y social y el *capital cultural* de los actores implicados.
15. El supuesto de que cualquiera puede ser “autoeducado” gracias a la tecnología de la información y la comunicación sin importar geografía, tiempo y distancia, sustrae de la reflexión de los estudiantes, de sus padres y de las autoridades del área rural, la necesaria confrontación con sus necesidades, capacidades, recursos y limitaciones.
16. Focalizar la inversión allí donde la oferta impuesta se concilia con la demanda efectiva, no resulta suficiente a la luz de las inequidades y necesidades educativas diferentes. Este es un presupuesto encubridor de la racionalidad financiera enajenante de los organismos internacionales, orientada al desarraigo poblacional. No es condición para el desarrollo y menos para la “consolidación de la democracia”.
17. El Plan no satisfizo las metas previstas en aprendizajes, pero exacerbó las expectativas de emigración de los adolescentes y jóvenes a las ciudades cumpliéndose de este modo uno de los efectos esperados de una estrategia educativa alienante.
18. A cinco años de haber sido puesto en marcha, el “Plan” no había cumplido, con ampliar la cobertura de los servicios educativos de acuerdo con las proyecciones originalmente previstas. Su alcance era del 53% respecto de la población escolar “óptima”.

RECOMENDACIONES

1. Se debe rescatar la esencia de las tecnologías (TIC) para ponerlas al servicio de la praxis pedagógica y de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
2. Dada la extensión que viene alcanzando la educación a distancia convendría desarrollar una línea de investigación centrada en el tema y su relación con la pedagogía, el capital cultural y la producción de aprendizajes en las áreas rural, urbana y urbano-marginal, tanto en básica regular como en educación superior.
3. Otra línea de investigación debería estar centrada en el seguimiento, evaluación y sistematización de la experiencia que educación rural a distancia del ministerio de educación. Al respecto, hay maestristas y doctorandos que son parte de esta experiencia en los lugares donde laboran.
4. Se hace imperativo desarrollar una línea de investigación cuyo campo temático sean los marco macro en el que se inscriben las imposiciones educativas de los organismos financieros y de cooperación a fin de aperturar una mirada menos convencional del problema educativo y de la pedagogía.
5. Es urgente incentivar el desarrollo de una línea de investigación sobre el modelo blended-learning de educación a distancia en la formación de post grado en educación en las universidades públicas y privadas.

Una línea de investigación no surge de la sumatoria de proyectos, parte por concebir un campo temático o una problemática que se propone investigar en profundidad y dentro del cual pueden surgir muchos problemas y proyectos que se irán explicando o comprendiendo en la perspectiva del objeto de estudio y sin perderlo de vista. Cada uno irá generando conocimiento nuevo y pertinente socialmente. Implica una perspectiva sistemática y exhaustiva en la generación de nuevo o renovado cuerpo de conocimientos que permitan pensar luego en alternativas de solución a los problemas sociales, económicos, políticos, culturales, educativos; puede igualmente validar o convalidar teorías existentes, o generar nuevas categorías para el conocimiento. Las líneas de investigación permiten abordar las problemáticas desde distintas ópticas y diferentes enfoques epistemológicos y metodologías. Permiten igualmente, transformar la perspectiva de vida y de realización académica de un graduando.

Lima, Perú, marzo, 2011.

ANEXOS

Referidos al problema 2

Instrumentos muestrales	2
Instrumentos para análisis de contenidos	13
Instrumentos colecta de datos	18
Pruebas	26
Instrumentos procesamiento de datos	30
Gráficos	35

BASE REAL CPED POR UGEL Y ALUMNOS MATRICULADOS SEGÚN GRADOS

DEPARTAMENTO	UGEL	CPED	2°	4o
Amazonas	Condorcanqui	Yumigkuz	15	12
		Boca Cachiaco	10	5
		Kusu Kubiain	29	34
		Pampa Entsa	43	15
	Bagua	Wayampiak	21	8
Ancash	Aija	Mallacayán	15	15
	Carhuas	Pampamaca	23	14
	Bolognesi	Pampán	10	11
Apurimac	Abancay	Chalhuani	13	15
		Cotarma	16	13
		Chacoche	9	13
		Caype	9	16
	Andahuaylas	Carhuacahua	18	20
		Ancopacha	33	33
		Pichiupata	18	18
		Posoccoy	26	26
Aimaraes	Colcabamba	16	16	
Arequipa	Arequipa Norte	El Ramal	16	19
		Yura Viejo	25	12
		Mamas	13	24
	Castilla	Cosos	21	13
		Huatiapilla	27	21
	Camaná	Alto Huarangal	28	25
		Pumacoto	16	24
	Cailloma	Pinchollo	19	21
Ayacucho	Cangallo	Chacolla	23	17
		Huahuapuquio	23	12
	Víctor Fajardo	Llusita	16	9
		Alcamenca	15	2
	Huamanga	Chaqo	6	10
		Condoray	21	11
		Suso	12	11
Huanta	Huayllay	18	14	
Cajamarca	San Ignacio	Nuevo Trujillo	36	18
		Peringos	7	17
	Jaen	Km 81	25	30
		San Agustín	21	26
		San Lorenzo	10	15
Cusco	Cusco	Ccorcca	20	9
	Canchis	Ccuyo	9	28
		Chiara	20	17
		Macca	9	19
		Queramarca	18	16
		Tintinco	18	15
	Anta	Huamanchacona	23	16
	Quispicanchi	Lauramarca	36	20
	Paucartambo	Parobamba	11	14
Huancavelica	Churampa	Pampalca	8	24
		Ccotccoy	21	22
		Huaribambilla	17	12

		Patacancha	9	13	
	Tayacaja	Mantacra	25	12	
		Pichiu	13	18	
		Paltarumi	18	18	
		Huancarchu	Callqui Chico	17	12
Huanuco	San Rafael	Chacos	13	9	
		Matihuaca	17	15	
	Huanuco	Mitotambo	25	20	
		Taprag	13	17	
Junín	Chanchamayo	Pampatigre	20	12	
		Río Seco	11	16	
	Concepción	Casacancha	11	16	
		Huanchar	9	15	
	Yauli	Corpacancha	17	12	
		Pucara	24	7	
	Huancayo	Huacrapuquio	20	20	
	Tarma	Huaylahuichán	8	12	
		Collpa	14	14	
	Junín	San Fco de Uco	12	14	
		Rosario de Apán	7	17	
	Jauja	Canchapunco	10	11	
	Lambayeque	Chiclayo	La Garita	10	18
			Las Delicias	15	32
Pómape			13	7	
Ferreñafe			Atumpampa	9	19
Lima		Huaral	Cárac	8	12
	Vichaycocha		11	17	
	Canta	Carhua	5	2	
	Yauyos	Cochas	11	8	
		Quinocay	7	11	
	Huarocharí	Santiago de Tuna	11	12	
		Huachupampa	10	10	
Pasco	Cerro de Pasco	Acopalca	14	15	
		Pacoyán	17	16	
		Loreto	12 de octubre	9	8
Loreto	Loreto	Nuevo Paraíso	11	17	
		Maynas	S J. de Yanayacu	12	19
		El Álamo	7	20	
	Ramón Castilla	Buen Suceso	20	10	
	La Libertad	Chepen	San José de Moro	30	10
Julcan		Candual Alto	23	32	
		San José de Salo	6	10	
Piura	Ayabaca	Limón	25	18	
	Huancabamba	Succhil	23	10	
	Morropón	Pueblo Nuevo Campanas	7	12	
		Ternique	10	12	
	Paita	La Islilla	17	10	
	Piura	Ejidos de Norte	13	14	
Tumbes	Contralmirante Villar	Acapulco	25	24	
	Tumbes	El Rodeo	9	5	
	Zarumilla	El Tutumo	11	11	
TOTAL		101 CPED	1644	1568	

Tabla 1**CPED observados según región y provincia**

Región	Provincia	Número
Lima	Huachipaipi	1
	Yauyos	1
Huánuco	San Rafael	1
Junín	Junín	1
	Perené	1
	La Merced	1
	Yauli	1
Ayacucho	Huanta	1
	Cangallo	1
Huancavelica	Churcampa	1
	Huancavelica	1
Cuzco	Paucartambo	1
	Canchis	1
Apurímac	Andahuaylas	1
	Aymaraes	1
Arequipa	Caylloma	1
	Castilla	1
Tumbes	Contraalmirante Villar	1
Piura	Ayabaca	1
Lambayeque	Ferreñafe	1
La Libertad	Chepén	1
Cajamarca	Jaén	1
Ancash	Bolognesi	1
14	23	23

En total fueron observados 23 CPED en 14 regiones del país.

Tabla 2
CEP de control según región y provincia

Región	Provincia	Número
Lima	Huarocharí	1
	Yauyos	1
Huánuco	San Rafael	1
Junín	Junín	1
	Perené	1
	La Merced	1
	Yauli	1
Ayacucho	Huanta	1
	Cangallo	1
Huancavelica	Churcampá	1
	Huancavelica	1
Cuzco	Paucartambo	1
	Canchis	1
Apurímac	Andahuaylas	1
	Aimaraes	1
Arequipa	Caylloma	1
	Castilla	1
Tumbes	Contralmirante Villar	1
Piura	Ayabaca	1
Lambayeque	Ferreñafe	1
La Libertad	Chepen	1
Cajamarca	Jaén	1
Ancash	Bolognesi	1
14	23	23

En total fueron visitados 23 IE de educación secundaria en la modalidad presencial, cuyos estudiantes de 2º y 4º grado constituyeron el grupo de control de la investigación. (En la IE Santa María del distrito de Huasta en Bolognesi-Ancash, no fue posible aplicar los instrumentos previstos, a los alumnos, debido a la negativa de su Director).

Tabla 3
Estudiantes CPED 2º grado evaluados por áreas según sexo

Región	Provincia	Distrito	CPED en Centro Poblado	Áreas y sexo			
				C.I.		MAT.	
				H	M	H	M
Lima	Huachirí	Stgo.de Tuna	Stgo. de Tuna	3	1	3	1
Lima	Yauyos	Cochas	Cochas	4	1	4	1
huanuco	Ambo	San Rafael	Matihuaca	5	7	5	7
Junín	Junín	Ulcumayo	Rosario de Apán	7	4	7	4
	Chanchamayo	Perené	Pampa Tigre	6	7	6	7
	Chanchamayo	La Merced	Río Seco	4	3	4	3
	Yauli	Morococha	Pucará	9	9	9	9
Ayacucho	Huanta		Huayllay	10	2	10	2
	Cangallo		Huahuapuquio	8	8	8	8
Huancavelica	Churcampa		Patacancha	2	3	2	3
	Huancavelica		Callquichico - Chuñuranra	1	2	1	2
Cuzco	Paucartambo	Challabamba	Parobamba	2	4	2	4
	Canchis	Tinta	Queramarca	5	8	5	8
Apurímac	Andahuaylas	Pacucha	Ancopaccha	11	18	11	18
	Aymaraes	Colcabamba	Colcabamba	7	9	7	9
Arequipa	Caylloma	Cabanaconde	Pinchollo	2	5	2	5
	Castilla	Aplao	Huatyapilla	6	1	6	1
Tumbes	Contralmirante Villar	Zorritos	Acapulco	9	14	9	14
Piura	Ayabaca	Frías	Limón	10	7	10	7
Lambayeque	Ferreñafe	Incahuasi	Atum Pampa	7	6	7	6
La Libertad	Chepén	Pacanga	San José de Moro	12	15	12	15
Cajamarca	Jaén	San Ignacio	Peringos	2	6	2	6
Ancash	Bolognesi	Huasta	Pampán	3	4	3	4
				135	144	135	144

Fueron evaluados 135 alumnos y 144 alumnas de 2º grado en el grupo experimental.

Tabla 4
Estudiantes CPED 4º grado evaluados por áreas según sexo

Región	Provincia	Distrito	CPED en Centro Poblado	Áreas y sexo			
				C.L.		MAT.	
				H	M	H	M
Lima	Huarochirí	Stgo.de Tuna	Stgo. de Tuna	3	1	3	1
Lima	Yauyos	Cochas	Cochas	1	4	1	4
Huanuco	Ambo	San Rafael	Matihuaca	5	7	5	7
Junín	Junín	Ulcumayo	Rosario de Apán	7	4	7	4
	Chanchamayo	Perené	Pampa Tigre	6	7	6	7
	Chanchamayo	La Merced	Río Seco	4	3	4	3
	Yauli	Morococha	Pucará	9	9	9	9
Ayacucho	Huanta		Huayllay	4	2	5	1
	Cangallo		Huahuapuquio	3	1	3	1
Huancavelica	Churcampa		Patacancha	5	1	5	1
	Huancavelica		Callqui Chico - Chuñuranra	1	1	1	1
Cuzco	Paucartambo	Challabamba	Parobamba	4	2	4	2
	Canchis	Tinta	Queramarca	3	1	3	1
Apurímac	Andahuaylas	Pacucha	Ancopaccha	15	12	15	12
	Aymaraes	Colcabamba	Colcabamba	1	5	1	5
Arequipa	Caylloma	Cabanaconde	Pinchollo	3	5	3	5
	Castilla	Aplao	Huatyapilla	4	4	4	4
Tumbes	Contralmirante Villar	Zorritos	Acapulco	9	14	9	14
Piura	Ayabaca	Frías	Limón	10	7	10	7
Lambayeque	Ferreñafe	Incahuasi	Atum pampa	7	6	7	6
La Libertad	Chepén	Pacanga	San José de Moro	12	15	12	15
Cajamarca	Jaén	San Ignacio	Peringos	2	6	2	6
Ancash	Bolognesi	Huasta	Pampán	3	4	3	4
TOTALES				121	121	122	120

Fueron evaluados 121 estudiantes (H y M) en el área de Comunicación integral (CI), del grupo experimental de 4º grado; y 122 y 120, respectivamente, en el área de Matemática (M) según áreas previstas para el estudio.

Tabla 5
Estudiantes CEP 2º grado evaluados por áreas según sexo

Región	Provincia	Distrito	CPED en Centro Poblado	Áreas y sexo			
				C.L.		MAT.	
				H	M	H	M
Lima	Huachirí	Stgo.de Tuna	Stgo. de Tuna	3	1	3	1
Lima	Yauyos	Cochas	Cochas	4	1	4	1
Huánuco	Ambo	San Rafael	Matihuaca	5	7	5	7
Junín	Junín	Ulcumayo	Rosario de Apán	7	4	7	4
	Chanchamayo	Perené	Pampa Tigre	6	7	6	7
	Chanchamayo	La Merced	Río Seco	4	3	4	3
	Yauli	Morococha	Pucará	9	9	9	9
Ayacucho	Huanta		Huayllay	10	2	10	2
	Cangallo		Huahuapuquio	8	8	8	8
Huancavelica	Churcampa	Churcampa	Patacancha	3	2	3	2
	Huancavelica	Huancavelica	Callqui Chico - Chuñuranra	2	1	2	1
Cuzco	Paucartambo	Challabamba	Parobamba	3	3	3	3
	Canchis	Tinta	Queromarca	4	9	4	9
Apurímac	Andahuaylas	Pacucha	Ancopaccha	11	18	11	18
	Aymaraes	Colcabamba	Colcabamba	7	9	7	9
Arequipa	Caylloma	Cabanaconde	Pinchollo	2	5	2	5
	Castilla	Aplao	Huatyapilla	6	1	6	1
Tumbes	Contralmirante Villar	Zorritos	Acapulco	9	14	9	14
Piura	Ayabaca	Frías	Limón	10	7	10	7
Lambayeque	Ferreñafe	Incahuasi	Atum pampa	7	6	7	6
La Libertad	Chepén	Pacanga	San José de Moro	12	15	12	15
Cajamarca	Jaén	San Ignacio	Peringos	2	6	2	6
Ancash	Bolognesi	Huasta	Pampán	3	4	3	4
TOTALES				137	142	137	142

Fueron evaluados 137 alumnos y 142 alumnas de 2º grado de educación secundaria en CEP presenciales.

Tabla 6
Estudiantes CPED 4º grado evaluados por áreas según sexo

Región	Provincia	Distrito	CPED en Centro Poblado	Áreas y sexo			
				CL		MAT	
				H	M	H	M
Lima	Huachochirí	Stgo.de Tuna	Stgo. de Tuna	4	--	4	--
Lima	Yauyos	Cochas	Cochas	1	4	1	4
Huánuco	Ambo	San Rafael	Matihuaca	1	5	1	5
Junín	Junín	Ulcumayo	Rosario de Apán	5	3	5	3
	Chanchamayo	Perené	Pampa Tigre	6	4	6	4
	Chanchamayo	La Merced	Río Seco	5	4	5	4
	Yauli	Morococha	Pucará	5	2	5	2
Ayacucho	Huanta		Huayllay	5	1	5	1
	Cangallo		Huahuapuquio	3	1	3	1
Huancavelica	Churcampa		Patacancha	5	1	5	1
	Huancavelica		Callqui Chico - Chuñuranra	1	1	1	1
Cuzco	Paucartambo	Challabamba	Parobamba	4	2	4	2
	Canchis	Tinta	Queramarca	3	1	3	1
Apurímac	Andahuaylas	Pacucha	Anccopaccha	15	12	15	12
	Aymaraes	Colcabamba	Colcabamba	1	5	1	5
Arequipa	Caylloma	Cabanaconde	Pinchollo	3	5	3	5
	Castilla	Aplao	Huatyapilla	4	4	4	4
Tumbes	Contralmirante Villar	Zorritos	Acapulco	3	5	3	5
Piura	Ayabaca	Frías	Limón	10	5	10	5
Lambayeque	Ferreñafe	Incahuasi	Atum pampa	6	5	6	5
La Libertad	Chepén	Pacanga	San José de Moro	4	5	4	5
Cajamarca	Jaén	San Ignacio	Peringos	2	--	2	--
Ancash	Bolognesi	Huasta	Pampán	--	--	--	--
TOTALES				96	75	96	75

Fueron evaluados 96 alumnos y 75 alumnas del 4º grado de educación secundaria en IE

presenciales

Tabla 7
Tutores evaluados por CPED, según sexo, área y grados a su cargo

Región	Provincia	Distrito	CPED en Centro Poblado	Tutores			
				H	M	Área y/o Grados	
						H	M
Lima	Huachirí	Stgo.de Tuna	Stgo. de Tuna	1	1	Mat-Com-Inf 3°-4°	Qum/1°-2°
	Yauyos	Cochas	Cochas	1	2	Hia/Todos	Bio/Todos Len-Lit/Todos
Huánuco	Ambo	San Rafael	Matihuaca	2	-	Mat/1°-2°- Hia/Todos	-----
Junín	Junín	Ulcumayo	Rosario de Apán	1	4	Bio/3°	EP/2° Mat-Fis/1° Len-Lit/5° Fil-Psi/1°
	Chancha mayo	Perené	Pampa Tigre	3	2	Len-Lit/5° CCSS/1° Mt-Fís/2°	Com-Inf/4° Edu.Fis/3°
	Chancha mayo	La Merced	Río Seco	3	2	Len-Lit/5° Mat/3° EP/4°	CCSS/1° Fís-Qum/2°
	Yauli	Morococha	Pucará	2	2	CCSS/1° Bio-Qm/2°	Len-Lit/4°-5° Mat/3°
Ayacucho	Huanta	Luricocha	Huayllay	3	1	Mat./ Todos CC.SS/ Todos Bio-Qm /Todos	Len-Lit./3°,4°
	Cangallo	Cangallo	Huahuapuquio	3	2	Mat..todos CC.SS/Todos Ed.Física/Todos	Qum/Ttodos Len-Lit./todos
Huanca velica	Churcampa	Churacampa	Pata cancha	1	1	Mat. Todos	OBE/Todos
	Huanca velica	Huancavelica	Calquichico	1	1	Mat./ 3°- 4°	Len-Lit./ 1°- 2°
Cuzco	Paucartambo	Challabamba	Parobamba	1	1	Mat./ Todos	Len-Lit/ Todos
	Canchis	Tinta	Queramarca	3	1	CC.SS/Ttodos Mat./Todos	Len-Lit./Todos
Apurímac	Andahuaylas	Pacucha	Anccopaccha	3	2	Len-Lit /Todos Len-Lit./Todos E.Física /Todos	Mat./ Todos Mat./Todos
	Aymaraes	Colcabamba	Colcabamba	1	1	CC.SS/ Todos	Len-Lit. todos
Arequipa	Caylloma	Cabanaconde	Pinchollo	1	2	Bio-Qm/ Todos	H-Geo/Todos Fis-Mat/Todos
	Castilla	Aplao	Huatyapilla	1	1	Mat. Todos	N.R.
Tumbes	Contramirante Villar	Zorritos	Acapulco	2	2	Hia-Geo/3°-4° CCNN/5°	Len-Lit/2° Mat/1°
Piura	Ayabaca	Frías	Limón	1	1	NA	NA

Lambayeque	Ferreñafe	Incahuasi	Atum pampa	2		Len-Lit/Todos Mat/Todos	-----
La Libertad	Chepén	Pacanga	San José de Moro	1	2	Len-Lit/Todos	Hia-Geo/2° Mat/Todos
Cajamarca	Jaén	San Ignacio	Peringos	1	1	Mat/3°-4°-5°	EP/1°-2°
Ancash	Bolognesi	Huasta	Pampán	2	1	Mat/Todos BioQum/Todos	Len-Lit/Todos
TOTALES				40	33		

Fueron encuestados, entrevistados y observados en su desempeño tutorial, 73 tutores (40 H y 33 M).

Tabla 8
Padres de familia entrevistados por CPED, según sexo

Región	Provincia	Distrito	CPED en Centro Poblado	Padres de Familia	
				H	M
Lima	Huachipaico	Stgo. de Tuna	Stgo. de Tuna	6	4
	Yauyos	Cochas	Cochas	4	6
Huánuco	Ambo	San Rafael	Matihuaca	29	15
Junín	Junín	Ulcumayo	Rosario de Apán	1	2
	Chanchamayo	Perené	Pampa Tigre	5	4
	Chanchamayo	La Merced	Río Seco	2	3
	Yauli	Morococha	Pucará	3	2
Ayacucho	Huanta		Huayllay	11	10
	Cangallo		Huahuapuquio	12	8
Huancavelica	Churcampa		Patacancha	9	7
	Huancavelica		Callqui Chico - Chuñuranra	3	8
Cuzco	Paucartambo	Challabamba	Parobamba	19	15
	Canchis	Tinta	Queramarca	2	7
Apurímac	Andahuaylas	Pacucha	Anccopaccha	8	9
	Aymaraes	Colcabamba	Colcabamba	7	11
Arequipa	Caylloma	Cabanaconde	Pinchollo	9	8
	Castilla	Aplao	Huatyapilla	9	8
Tumbes	Contralmirante Villar	Zorritos	Acapulco	20	31
Piura	Ayabaca	Frías	Limón	9	8
Lambayeque	Ferreñafe	Incahuasi	Atum pampa	2	9
La Libertad	Chepén	Pacanga	San José de Moro	11	17
Cajamarca	Jaén	San Ignacio	Peringos	4	7
Ancash	Bolognesi	Huasta	Pampán	6	2
TOTALES				191	200

Fueron entrevistados 191 padres y 200 madres de familia en grupos focales.

Tabla 9
Autoridades entrevistados por CPED, según sexo y cargos

Región	Provincia	Distrito	CPED en Centro Poblado	Autoridades		
				H	M	Cargos
Lima	Huachipa	Stgo.de Tuna	Stgo. de Tuna	2	--	Alcalde-Gobernador
	Yauyos	Cochas	Cochas	3	1	P. Com-Gobernador Regidor-Jueza
Huánuco	Ambo	San Rafael	Matihuaca	8	--	Ag. Municipal-PVCom-Juez-Alcalde- Fiscal-T.Alcalde-P.Apafa
Junín	Junín	Ulcumayo	Rosario de Apán	6	--	Ag. Mun-Vocal-T.GobernadorP.Apafa-Tesorero- PCom.
	Chancha mayo	Perené	Pampa Tigre	2	1	P. Apafa-Alcalde-Regidora
	Chancha mayo	La Merced	Río Seco	3	1	Ag.Mun-T.Gobernador-Pdte. Apafa-Tesorera
	Yauli	Morococha	Pucará	1	--	P- V- Fiscal de la Comunidad
Ayacucho	Huanta		Huayllay	3	1	Alcalde-Tgobernador-P.Apafa-Regidora
	Cangallo		Huahuapuquio	5	--	Alcalde-TGobernador-Juez-P.Com-P.Apafa
Huancavelica	Churcampa		Patacancha	3	--	Juez-P.Com-PApafa
	Huancavelica		Callqui Chico - Chuñuranra	3	--	Alcalde-Juez-Pcom-P.Apafa
Cuzco	Paucartambo	Challabamba	Parobamba	6	--	T.Gobernador-Otros
	Canchis	Tinta	Queromarca	5	--	Alcalde-Juez-P.Com-Otros
Apurímac	Andahuaylas	Pacucha	Ancopaccha	1	1	P.Apafa
	Aymaraes	Colcabamba	Colcabamba	5	--	Alcalde-TGobernador-Juez-P.Com-P.Apafa
Arequipa	Caylloma	Cabanaconde	Pinchollo	8	2	Alcalde-T.Gobernadora-Otros
	Castilla	Aplao	Huatyapilla	6	--	T.Gobernador-Otros
Tumbes	Contraalmirante Villar	Zorritos	Acapulco	7	1	T.Gobernador-P.Junta Vecinal (2) -P. y Vocal Apafa-Vocal-Regidor
Piura	Ayabaca	Frías	Limón	5	--	P-V C.D.IE-T.Gobernador-Otros

Lambayeque	Ferreñafe	Incahuasi	Atumpampa	7	3	P.Rondas-Apafa-Regantes- D.EP - T.GobernadorV.Leche
La Libertad	Chepén	Pacanga	San José de Moro	3	4	Ag.Mun-P.Apafa-VLech-Da.EP-UGP-O.
Caja marca	Jaén	San Ignacio	Peringos	2	2	Ag.Mun-P.Apafa-PC.Madres-Da.EP
Ancash	Bolognesi	Huasta	Pampán	4	1	AlcaldeT.Gobernador-Da.EP-P.Apafa
TOTALS				97	17	

Fueron entrevistados 114 autoridades: 97 hombres y 17 mujeres.

Análisis de contenido Libro-cuaderno de aprendizaje (Modelo)

Area	Grado	Unidad	Sesión	Nº Págs.
Comunicación	3º	I	01 Desarrollemos nuestra capacidad de escuchar	08 - 16
Criterio: Consistencia			Análisis	
Variables	Indicadores			
Comprensibilidad	Definiciones, clasificaciones caracterizaciones, ejemplos. Entendibles, claros, precisos, veraces (es cierto), adecuados a la capacidad lectora, a la edad, a la realidad y a la experiencia de los usuarios.			
Suficiencia	Información orientada: Al conocer (competencias cognitivas) Al hacer (competencias procedimentales) Al ser (competencias actitudinales y valorativas) Dosificación: adecuada organizada, integral, completa, nivel superficial, profundo.			
Secuencialidad	Estructura y Disposición lógica de sus partes y concatenación de ideas. Estructura Organización de la información Disposición lógica: De lo general a lo particular, De lo concreto a lo abstracto De lo simple a lo complejo. Inducción-deducción			
			Valoración	
			Optimo	Suficiente
			Insuficiente	Deficiente
Adecuación	Al nivel de experiencia y edad de los educandos.			

Interculturalidad	Tratamiento de la información que refleje la diversidad sociocultural y étnica. Xenofobia, discriminación racial o étnica, desigualdad, inequidad, marginación, homofobia, etnocentrismo				
	Valoración				
	Optimo	Suficiente	Insuficiente	Deficiente	

Análisis didáctico		
Variables	Indicadores	Análisis
Tema	<p>Enunciado o título: sugerente, motivador</p> <p>Forma: pregunta, aseveración, orden, invitación.</p> <p>Extensión: adecuada, comprensible</p> <p>Relación con el contenido: refleja lo que se va a desarrollar</p>	
Aprendizajes esperados	<p>Explicitación de aprendizajes esperados: por objetivos, competencias, capacidades. Tipo de competencias</p>	
Construcción de aprendizajes	<p>Interrelación libro y cuaderno: complementariedad, secuencialidad, paralelismo, antagonismo.</p> <p>Actividad inductora: Tipo (lectura, adivinanza, dibujo, preguntas). Correspondencia con el tema Intencionalidad: recuperar saberes y/o aprendizajes previos.</p> <p>Presentación de información Uso de materiales : video y libro Uso de recursos didácticos: (diagramas, esquemas, cuadros, gráficos, fichas, trabajo individual y grupal, vocabulario, organizadores visuales, otros)</p> <p>Reforzamiento de la información (ejemplos,</p>	

	preguntas, ejercicios, actividades): tipos, número, adecuación.	
Evaluación	Tipo: normativa, criterial, de desempeño. Instrumentos: pruebas Correspondencia con los aprendizajes esperados Solucionarios	
Aplicación	Actividades sugeridas: dentro y fuera del aula. Intencionalidad: ejercitar, demostrar, practicar, resolver problemas. A través de actividades de transferencia	
Análisis gráfico		
Variables	Indicadores	Análisis
Imágenes y Gráficos	Imágenes Tipo: dibujos, fotos, pinturas, viñetas Cantidad: suficiente, excesiva, mínima Gráficos Tipo: esquemas, mapa conceptual, cuadro sinóptico, recuadros, crucigrama, símbolos convencionales, señales. Cantidad: suficiente, excesiva, mínima Función en la secuencia metodológica: Motivador Explicativo Reforzador Condiciones Proporcionalidad Amigabilidad Creatividad Color	
Diagramación	Combinación de textos e imágenes Distribución: Uso de columnas, página entera, espacios en blanco Color Iconos	
Edición	Cuidado: Secuencia numérica de sesiones y unidades. Errores tipográficos	

	Errores de significado				
		Valoración			
		Optimo	Suficiente	Insuficiente	Deficiente
					X

FICHA PARA EL ANÁLISIS DE VIDEOS

GRADO:	AREA:	BIMESTRE:	UNIDAD:	SESION:	Nº Video de sesión Nº Video Revisado
A N A L I S I S AUDIOVISUAL					
Variables	Indicadores			Análisis	
Identificación y créditos	Identificación : Grado, Área, Bimestre, Unidad, Sesión, Tiempo Créditos : Productor, Realizador, Dirección, Año.				
Concepción y estructura	Concepción Generador de expectativas (Motivar, desconcertar, desequilibrar, interés) Delimitar propósitos (Aprendizajes esperados) Estructura Presentación del tema Revisión de conocimientos previos Presentación de contenidos Enlace con el cuaderno Cierre				
Presentación de contenidos	Creatividad Revisión de conocimientos previos: recordación, preguntas, ejercicios Explicación global del tema a través de demostraciones, narraciones, testimonios, musicalización, dramatización,				
Adecuación a la audiencia	Al nivel de la experiencia y edad de los educandos A nivel de la diversidad sociocultural y étnica				
Ritmo y progresión	Ritmo : Moderado, Lento, Rápido, Saturado Motivación, Presentación, Ejemplificación Aplicación: Actividades sugeridas Actuación : Natural, Sobreactuada, Acartonada				
Tratamiento visual	Registros interiores y exteriores Planos (primeros, close-up, medio), Edición de imágenes (por corte, fade, croma, Gráficos (computarizados, lineales) Animaciones Escenografía(ambientación, tramoya, pertinencia de la imagen) Iluminación				
Tratamiento sonoro	Locución (off, presencial) Cortina (musical, entrada y salida) Silencios Ambientación sonora Vocalización (dicción, ritmo, entonación)				
Valoración					
		Optimo	Suficiente	Insuficiente	Deficiente

Matriz para selección de contenidos para prueba de matemáticas*

Primer y tercer grado

B	UNIDAD	SESIÓN	<i>APRENDIZAJES PROPUESTOS</i>	

* Se aplicó a los textos de Comunicación y Matemática de 1° y 3° grado

B: Bimestre

CUESTIONARIO TUTORES-DOCENTES e ITINERANTES*

DATOS GENERALES

1. Nombre _____

2. Edad _____ **Años**

3. E-mail _____

4. Lugar actual de trabajo como tutor

Departamento	Provincia	Distrito	Comunidad

5. Idiomas que maneja

Idioma	Entiende			Habla			Lee			Escribe		
	B	R	NO	B	R	NO	B	R	NO	B	R	NO
Castellano												
Quechua												
Idioma Nativo ¿Cuál?:												
Otro: ¿Cuál?:.....												

6. Trabajo anterior

Nivel en el que trabajó _____

Especialidad _____

Area geográfica (rural, urbana, urbano-marginal) _____

Institución _____

Departamento _____

Provincia _____

Distrito _____

Comunidad _____

Tiempo de permanencia _____

Cargo _____

7. Tiempo de servicios a la fecha _____ **Años**

8. Cómo lo seleccionaron para tutor:

A través de la Región

A través de la UGEL

Por concurso público

Por recomendación

Otra modalidad ¿Cuál?

* El instrumento completo contiene 70 ítems. Puede ser consultado en la versión electrónica que dispone la UPG de la FDE de la UNMSM.

GUIA DE ENTREVISTA PARA CIRCULOS DE DISCUSIÓN

Informantes: Padres y Madres de Familia

Percepciones sobre la educación secundaria a distancia

1. ¿Cuántos días a la semana funciona el CPED? .
2. ¿En qué horarios funciona el CPED?
3. ¿Qué beneficios para sus hijos ha traído la educación a distancia?. ¿Por qué?
4. ¿Qué beneficios para su familia ha traído la educación a distancia?. ¿Por qué?
5. ¿Cuántos hijos tienen en el CPED?. Sexo, Edades, Grados.

Participación de los padres de familia

6. ¿En qué actividades del CPED participa?. ¿Cómo

Desempeño profesional del docente tutor

7. ¿Cómo valora el desempeño del tutor (es) en la educación de sus hijos? ¿Por qué?
8. ¿Cómo valora la relación del tutor (es) con los padres de familia?. ¿Por qué?

Actitud de los beneficiarios hacia la EAD

9. ¿Le parece útil la EAD para sus hijos? ¿Por qué?
10. ¿Le parece útil la EAD para sus hijos? ¿Por qué?
11. ¿Cómo apoya la EAD de sus hijos? (Si no apoya, ¿Por qué?).

Uso de TICs

12. ¿Qué equipos de los que tiene el CPED conoce? ¿Si dice no, ¿Por qué?
13. El uso de esos equipos han mejorado la educación de sus hijos? ¿Por qué?

Proyectos productivos u otros proyectos innovadores

14. ¿En qué proyectos productivos del CPED ha participado? (¿Por qué?)
15. ¿Qué beneficios ha dado este o estos proyectos
Para la escuela,
Para los alumnos,
Para las familias
Para los tutores
16. ¿Qué apoyo de las autoridades han recibido estos proyectos?
17. ¿Qué proyectos innovadores del CPED conoce?
18. ¿Qué beneficios ha dado este o estos proyectos innovadores
Para la escuela,
Para los alumnos,
Para las familias
Para los tutores
19. ¿Qué apoyo de las autoridades han recibido estos proyectos?

Índice de deserción

20. Ha retirado a su(s) hijo (a) del CPED el año pasado. ¿Por qué?
21. Su hijo(s) ha abandonado el CPED el año pasado. ¿Por qué?
22. ¿Abandonan sus estudios los alumnos que se matriculan en el CPED? ¿Por qué?

GUIA DE ENTREVISTA PARA CIRCULOS DE DISCUSION

Informantes: Alumnos

Percepciones sobre la educación secundaria a distancia

1. ¿Qué beneficios para tus aprendizajes te brinda la educación a distancia?
2. ¿El CDEP es mejor que el Colegio Presencial? ¿Por qué?
3. ¿Qué días funciona el CPED?
4. ¿En qué horario funciona el CPED?
5. ¿Cuántos alumnos hay en tu grado?
6. ¿Cuántos asisten regularmente?

Participación de los padres de familia

7. ¿Cuál de tus padres participa más de las actividades del CPED?
Papá, Mamá, Otro familiar .¿Por qué?

Desempeño profesional del docente tutor

8. ¿Qué te gusta más de tu tutor(es) en las sesiones?
9. ¿Qué te disgusta más?
10. ¿Qué otras cualidades tiene tu tutor?
11. ¿Qué defectos tiene(n)?
12. ¿Habla quechua tu tutor?
13. ¿Usa este idioma en las sesiones? ¿Cuándo, Por qué?
14. Describe lo que tu tutor hace en una sesión de aprendizaje

Actitud de los beneficiarios hacia la EAD

15. ¿Para qué te sirve lo que aprendes en el CPED?
16. Los textos que usaste el año pasado te han parecido:
Fáciles de entender; Difíciles; Bonitos; Feos; Útiles; Inútiles; Entretenidos, Aburridos
(Si no los usó, ¿Por qué?)

Uso de TICs

17. ¿Qué equipos de los que tiene el CPED sabes usar? ¿Si dice no, ¿Por qué?
18. ¿Crees que el uso de esos equipos han mejorado tus aprendizajes? ¿Por qué?
19. Los videos que usaste el año pasado te han parecido:
Fáciles de entender, Difíciles, Bonitos, Feos, Útiles, Inútiles, Entretenidos, Aburridos
(Si no los ha visto, ¿Por qué?)

Proyectos productivos u otros proyectos innovadores

14. ¿En qué proyectos productivos del CPED has participado? ¿Cómo? (¿Si dice en ninguno, ¿Por qué?)
15. ¿Qué beneficios ha dado este o estos proyectos: para la escuela, los alumnos, las familias, los tutores.
16. ¿Qué apoyo de las autoridades han recibido estos proyectos?
17. ¿En qué proyectos innovadores del CPED has participado? ¿Cómo? (Si dice en ninguno, ¿Por qué?)
18. ¿Qué beneficios ha dado este o estos proyectos innovadores: para la escuela, los alumnos, las familias, los tutores.
19. ¿Qué apoyo de las autoridades han recibido estos proyectos?

Índice de deserción

20. ¿Repites de año? ¿Por qué?
21. ¿Te has retirado del CPED el año pasado?
22. ¿Se han retirado del CPED alguno de tus compañeros o amigos? ¿Por qué?

GUÍA DE ENTREVISTA

Informantes : Tutores docentes

Percepciones sobre la educación secundaria a distancia

1. Los tres principales beneficios de la EAD en el aprendizaje de los alumnos
2. Los tres principales beneficios de la EAD en el desarrollo de la comunidad
3. Alumnos matriculados tiene el CPED en el presente año sexo, edades, grados.
4. Asistencia regular por grado

Participación de los padres de familia

6.. ¿En qué actividades del CPED participa?. ¿Cómo

Desempeño profesional del docente tutor

7. ¿Cómo valora el desempeño del tutor (es) en la educación de sus hijos? ¿Por qué?
8. ¿Cómo valora la relación del tutor (es) con los padres de familia?. ¿Por qué?

Actitud de los beneficiarios hacia la EAD

9. ¿Le parece útil la EAD para sus hijos? ¿Por qué?
10. ¿Le parece útil la EAD para sus hijos? ¿Por qué?
11. ¿Cómo apoyan los padres la EAD de sus hijos? (Si no apoya, ¿Por qué?).

Uso de TICs

12. ¿Qué equipos de los que tiene el CPED ayudan más el aprendizaje? ¿Por qué?
13. ¿Qué equipos manejan los padres? ¿Por qué?

Proyectos productivos u otros proyectos innovadores

14. ¿Qué proyectos productivos ha desarrollado? (Si dice en ninguno, ¿por qué?)
15. ¿Qué beneficios ha dado este o estos proyectos : para la escuela, los alumnos, las familias, los tutores.
16 ¿Qué apoyo de las autoridades han recibido estos proyectos?
17. ¿Qué proyectos innovadores del CPED ha implementado?
18. ¿Qué beneficios ha dado este o estos proyectos innovadores: Para la escuela, los alumnos, las familias los tutores
19.¿Qué apoyo de las autoridades y padres de familia han recibido estos proyectos?

Índice de deserción

20. Número y razones para el retiro de alumnos del CPED los dos últimos años.

TUTORES: OBSERVACIÓN DE DESEMPEÑO

VARIABLES	INDICADORES ⁸³	1	2	3
-----------	---------------------------	---	---	---

⁸³ Marque 3 para bien; 2 para regular; 1 si no lo hizo.

1. Capacidades pedagógicas.	Mostró dominio de: Los contenidos del área De la Didáctica General De la Didáctica de la especialidad			
	Desarrolló una clase Interesante - Aburrida Util – Inútil			
	Evidenció haber planificado la sesión de aprendizaje			
	Mantuvo el clima motivacional necesario durante toda la sesión			
	Ajustó su intervención pedagógica a las necesidades de los alumnos.			
	Utilizó los diferentes recursos didácticos (textos, videos) en correspondencia con la secuencia metodológica de la sesión			
	Demostró conocimiento y dominio de los contenidos de textos y videos			
	Demostró conocimiento de las características socio-culturales individuales de sus alumnos			
	Trató adecuadamente a sus alumnos según sus características individuales.			
	Demostró un nivel adecuado de información sobre los conocimientos previos de sus alumnos			
	Se preocupó a lo largo de la sesión por el cultivo de valores pertinentes a la interacción y convivencia en el aula			
	Puso de manifiesto adecuados niveles de formación y de autopreparación			
	Indujo al ejercicio de derechos y responsabilidades entre los alumnos			
	Se mostró abierto a la reflexión y la autocrítica sobre su práctica pedagógica			
	Inteligencia Emocional	Demostró vocación pedagógica.		
Demostró un buen nivel de autoestima.				
Demostró asertividad				
Demostró Ética para actuar con justicia y realismo.				
Grado de satisfacción con la labor que realiza.				
Responsabilidad en el desempeño de sus funciones docentes.	Demostró Asistencia y puntualidad: Al CPED A sus clases.			
	Evidenció cumplimiento de las normas.			
	Asume personalmente la ejecución de las decisiones para el desarrollo del CPED y de la EAD			
	Evidenció nivel de autonomía profesional relativa para desarrollar su tarea en la institución.			
Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres,	Mostró disposición para escuchar y atender los problemas de sus alumnos.			

directivos, docentes y comunidad escolar en general.	Demostró flexibilidad para: Aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos. Atender las expectativas de los padres			
	Aceptar las críticas y sugerencias de a los otros tutores.			
	Demostró respeto por las diferencias de género, raza y situación socioeconómica de los padres y alumnos.			
Resultados de su labor educativa.	Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.			
	Sus alumnos practican valores y comportamientos que favorecen la interacción y convivencia grupal y social			

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA 2º Grado

Lee atentamente el siguiente texto. Si quieres, léelo varias veces porque después vas a responder varias preguntas.

Don Julio es carpintero. El confecciona sillas, mesas, bancos, repisas. También arregla puertas, ventanas u otros muebles. Él es muy preocupado. Le gusta que lo que hace quede siempre muy bien. Una vez le pasó algo curioso.

Una vecina que vendía ropa en una pequeña tienda llegó al taller de Don Julio y le encargó que arreglara la tapa de un baúl pequeño, que estaba ya bastante deteriorada y un poco torcida.

Cuando comenzó a trabajar, Don Julio pensó que mejor era cambiar la tapa del baúl porque la madera estaba con rajaduras y no tenía arreglo. Entonces, le puso una tapa hecha con madera nueva y bien barnizada.

Pero Don Julio pensó que mejor era cambiar también el fondo, porque estaba muy gastado y carcomido por las polillas. Y así lo hizo.

La tapa y el fondo eran nuevos. Sí. Pero a su lado los costados del baúl se veían muy mal, porque estaban perforados por las polillas. Por eso, Don Julio decidió cambiar también los costados. Procedió a cambiar los cuatro costados, los barnizó y quedó muy contento.

Cuando llegó la vecina a recoger su baúl se molestó mucho, porque según decía ése no era el mismo baúl que le había dejado. La vecina llevó el baúl de todos modos, pero se fue renegando

Don Julio se quedó pensando que la vecina era muy rara.

Hoja de resolución Comprensión lectora 2° Grado

Nombres y apellidos:

.....

CPED:

.....

I. RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Quiénes son los personajes?

2. ¿Dónde suceden los hechos?

3. ¿Cuál es la ocupación de cada personaje?

II. ESCRIBE EL RESUMEN DE LA LECTURA

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III. RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. **¿Por qué crees que Don Julio cambió todas las piezas?**

.....

.....

2. **¿Por qué pensó Don Julio que la vecina era muy rara?**

.....

.....

.....
.....
IV. ESCRIBE ALGO IMPORTANTE QUE HAYA SUCEDIDO EN TU COLEGIO O
COMUNIDAD.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA 4º Grado

Lee cuidadosamente el siguiente texto. Hazlo varias veces si lo crees necesario porque después vas a responder varias preguntas.

Ernesto es un joven de quince años. Es alto, pero muy flaco. Tiene el pelo muy negro y su piel es oscura, quemada por el sol y el frío. Cuando camina, cojea un poco, porque cuando era niño sufrió una fractura del tobillo y no quedó bien. Caminar así no le importa, porque dice que no siente dolor y que puede hacer todas las cosas que hace cualquiera.

Ernesto es un muchacho muy colaborador y solidario. Lo prueba el hecho que vamos a contar.

Un día, cumpliendo una orden de su padre, compró semilla de alfalfa en la feria del pueblo. Compró diez kilos de semilla y por eso la bolsa resultó muy pesada. Pero eso no era problema, porque a medio día pasaba por el pueblo una camioneta que llevaba pasajeros.

Cuando llegó la camioneta, Ernesto iba a subir con su bolsa. Pero no lo hizo, porque en ese momento vio cerca de allí a la señora Eduviges, amiga de sus padres que iba caminando hacia su casa con mucha dificultad. Ella trataba de cargar al mismo tiempo dos gallinas que había comprado en la feria y una canasta con productos. Como era anciana, le era muy difícil llevar todo junto y decidió ayudarla. Aunque sabía que por eso perdería la camioneta,

pero no le importó. Alcanzó a la señora Eduviges y la acompañó hasta su casa, llevando su bolsa y la canasta. Cuando regresó, la camioneta ya había partido.

Entonces, Ernesto tuvo que ir caminando hasta su casa durante cinco horas, pues su casa quedaba muy lejos del pueblo; además tuvo que descansar de trecho en trecho porque su tobillo había comenzado a dolerle. Cuando llegó a su casa, su padre estaba muy molesto.

Ernesto le contó lo que pasó a su padre y se tranquilizó.

Hoja de resolución Comprensión lectora 4° GRADO

Nombres _____ y _____ apellidos:
.....

CPED:
.....

1. ESCRIBE EL RETRATO DE ERNESTO COMO ESTÁ PRESENTADO EN LA LECTURA.

.....
.....
.....
.....
.....

2. ESCRIBE EL RESUMEN DE LA LECTURA.

.....
.....
.....
.....
.....

3. EXPLICA POR QUÉ ESTABA MOLESTO EL PADRE DE ERNESTO Y POR QUÉ SE TRANQUILIZÓ DESPUES.

.....
.....
.....
.....
.....

4. RELATA UN HECHO IMPORTANTE QUE TE HAYA SUCEDIDO A TI, A UN AMIGO O A UN FAMILIAR.

.....
.....
.....
.....
.....

MATRICES PROCESAMIENTO DE DATOS-Modelos

COMPRESIÓN LECTORA 2º grado CPED: PAMPÁN – HUASTA – BOLOGNESI – ANCASH

Sujetos respondentes: 7 (3H–4M)

Pregunta / Item	Contenidos	Categoría de Respuesta	Capacidad Requerida	Competencia	Nivel de dificultad	Respuestas*					
						C		I		NA	
						H	M	H	M	H	M
1. ¿Quiénes son los personajes?	Declarativo sobre personajes	Normativa	Memoria	Comprensión Lectora	1	3	3		1		
2. ¿Dónde suceden los hechos?	Declarativo sobre hechos	Normativa	Memoria	Comprensión Lectora	2	1	1	1	2	1	1
3. ¿Cuál es la ocupación de cada uno de los personajes?	Declarativo Sobre situaciones	Normativa	Memoria	Comprensión Lectora	3	2	2	1	2		
4 ¿Por qué crees que don Julio cambió todas las piezas?	Declarativo conceptual	Criterial	Explicación	Comprensión Lectora	1	1	1	1	3	1	
5. ¿Por qué pensó don Julio que la vecina era muy rara?	Declarativo conceptual	Criterial	Explicación	Comprensión Lectora	2	1	2	1	2	1	

Total Respuestas Correctas	8	9	
----------------------------	---	---	--

C: Correcta; I: Incorrecta; NA: No Aplica

REPRODUCCION DE TEXTOS 2º grado CPED: PAMPÁN – HUASTA – BOLOGNESI - ANCASH

Sujetos respondentes: 7 (3H–4M)

Pregunta / Item						
6. Relata por escrito la historia que has leído	C		I		NA	
	H	M	H	M	H	M
Presenta personajes	3	4				
Narra los hechos		3	3	1		
Describe situaciones	1	2	2	2		
Puntuación		1	1	1	2	2
Acentuación					3	4
Ortografía			1	3	2	1
Uso de mayúsculas y minúsculas		3	2	1	1	
Uso de conectores lingüísticos		2	2	2	1	
Total Rptas. Correctas	4	15				

PRODUCCION DE TEXTOS 2º grado CPED PAMPÁN – HUASTA – BOLOGNESI - ANCASH

Sujetos respondentes: 7 (3H–4M)

Pregunta / Item						
7. Relata por escrito un hecho que le haya sucedido	C		I		NA	
	H	M	H	M	H	M
Presenta personajes	3	1		2		1
Narra los hechos	1	2	2	1		1
Describe situaciones		2	3	1		1
Puntuación				1	3	3
Acentuación				1	3	3
Ortografía			1	2	2	2
Uso de mayúsculas y minúsculas				1	3	3
Uso de conectores lingüísticos			3	2		2

RESOLUCION DE PROBLEMAS

2º GRADO – CPED PAROBAMBA - CUZCO

Respondentes 6 (2H- 4M)

Pregunta/Item	Contenidos	Categoría de Respuesta	Capacidad requerida	Competencia	Grado de Dificultad	Respuestas acertadas	
						H	M
1.El camión del señor Sánchez puede cargar hasta 4 200 kilogramos. En este viaje debe llevar 27 sacos de papas, 38 sacos de cebolla y 63 cajas de papaya. Cada saco pesa 42 kg y cada caja 36 kg. ¿ Podrá llevar toda la carga? ¿Por qué?	Adición, sustracción, multiplicación	Procedimental Algorítmica	Razonamiento Discriminación Habilidad operativa	Resolución de problemas con números enteros	1	1	2
2. Jorge pagó por 3 panes y 4 vasos de yogur S/ 9,90. Los tres panes costaban S/. 2,70. ¿Cuánto costó cada pan? ¿Cuánto costó cada vaso de yogur?			Razonamiento Habilidad operativa	Resolución de problemas con números decimales	1	1	1
3. Se sabe que con 100 kilogramos de trigo se puede elaborar 60 kilogramos de harina. Pedro ha recibido un pedido de 250 kilogramos de harina ¿ cuántos kilogramos de trigo necesitará?	Razones, proporciones	Procedimental Algorítmica	Análisis Conceptualización	. Resolución de problemas con razones . Proporciones	2		
4. José le dice a Jorge “Yo tengo la mitad de tu edad”. Sabemos que entre ambos tienen 54 años. Averigua la edad de cada uno.	Procedimental Algorítmica ecuaciones		Razonamiento algebraico Habilidad operativa	Resolución de problemas algebraicos.	3		1
5.Pedro recoge manzanas en su chacra. Él ha recogido más de 750 pero menos que 800. Para venderlas las acomoda en cajitas de 12 o en cajitas de 15 exactamente y no le sobra ninguna. ¿Podrías averiguar cuántas manzanas ha recogido Pedro?	Procedimental Algorítmico MCM, divisibilidad Múltiplos de un número		Aplicación de concepto de MCM Habilidad operativa	Resolución de problemas, MCM	4	1	

HOMBRES

Nº	Apellidos y Nombres	Nota	Nº	Apellidos y Nombres	Nota
1	BERMEJO DELGADO Luis F.	1.3	1	ABAD CHIROQUE Klever B.	3.5
2	CABANILLAS CRUZADO Carlos	9.1	2	ABAD Angelo	2.6
3	DELGADO ELIRA Antonio	4	3	CHIZA SALAZAR José	9
4	HUANCAS CARRASCO Manuel	11.1	4	CRUZADO BARBOZA Luis A.	1.3
5	NUÑEZ VEGA Eberth D.	5.1	5	DURAN CHAG Danny D.	7.5
6	PAISING HEREDIA Nacor	8.3	6	ECHEVARRIA ULLILES Edinson	7.5
7	PEREZ TENORIO Ronal	2.6	7	FACHIN COTRINA Peirre M.	17
8	ROJAS ALVITES Franklin	4	8	GUERRERO HERNANDEZ Elidio	4.8
9	RUIZ VASQUEZ Elmer	3.8	9	MIRANDA AGUILAR Giolmer	6.1
10	TORRES VASQUEZ Jhon	8.6	10	RIOJAS PADILLA Waltter	7.5
11	VILLEGAS PORTILLA Yoner M.	2.1	11	QUISPE SUAREZ Jesús A.	7
12	VERA CHAVEZ Victor	2.6	12	RUIZ GUANILO Julio	2.6

MUJERES

Nº	Apellidos y Nombres	Nota	Nº	Apellidos y Nombres	Nota
1	BERMEJO ARCADO Deisy	2.6	1	CARDENAS ECHEVARRIA Nancy	2.6
2	CHIRRES VARCA Shairan G.	10.8	2	CASTRIJON BAZAN Rosa	9.1
3	EDQUEN DIAZ Fiorela	12.5	3	SE LA CRUZ ABAD Melissa	1.3
4	FERNANDEZ HERNANDEZ María	12.5	4	GUERRERO BECORRA Rosmel	7.5
5	GALOS BERMEJO María M.	7.8	5	HUARNICH BAZAN Angie	11.1
6	ROMERO HERNANDEZ Leysi	4	6	MALCA MEDIN Isela	9.5
7	HOGOS CASQUIN Ricardina	4.8	7	MANOSALVA ARRILLO Noemí	12
8	LOZANO CALLE Verónica	2.6	8	PAREDES VILLANUEVA Zela B.	8.1
9	MEDIANERO HERNANDEZ Yanira	17.5	9	RAMIREZ INFANTE Elizabeth	5.3

RESULTADOS Y GRÁFICOS EN PROMEDIOS PONDERADOS

Área de Comunicación segundo grado

Comprensión lectora

CPED :	hombres	12.5	mujeres	12.2 (insuficiente)
CEP :	hombres	13.2	mujeres	13.5 (insuficiente)

Reproducción de textos

CPED :	hombres	5.3	mujeres	7.5 (muy deficiente)
CEP :	hombres	7.3	mujeres	8.3 (deficiente)

Producción de textos

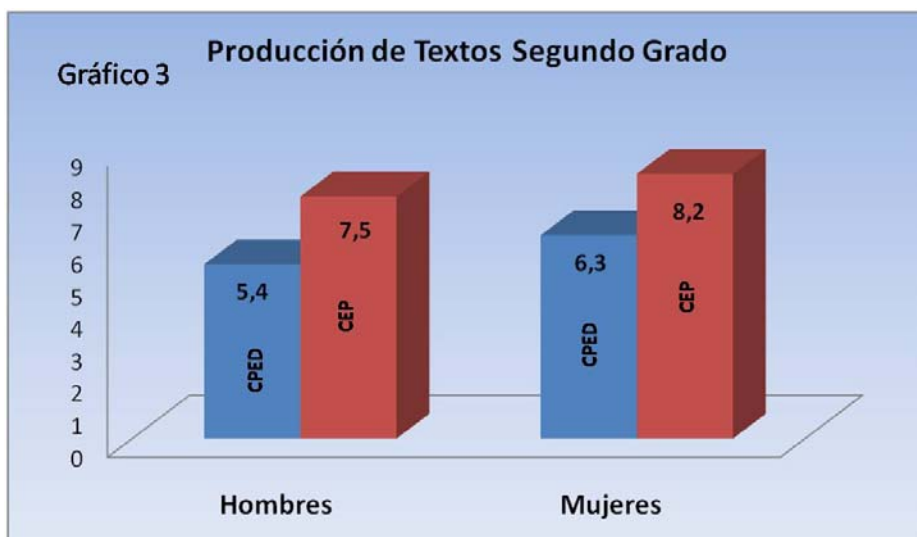
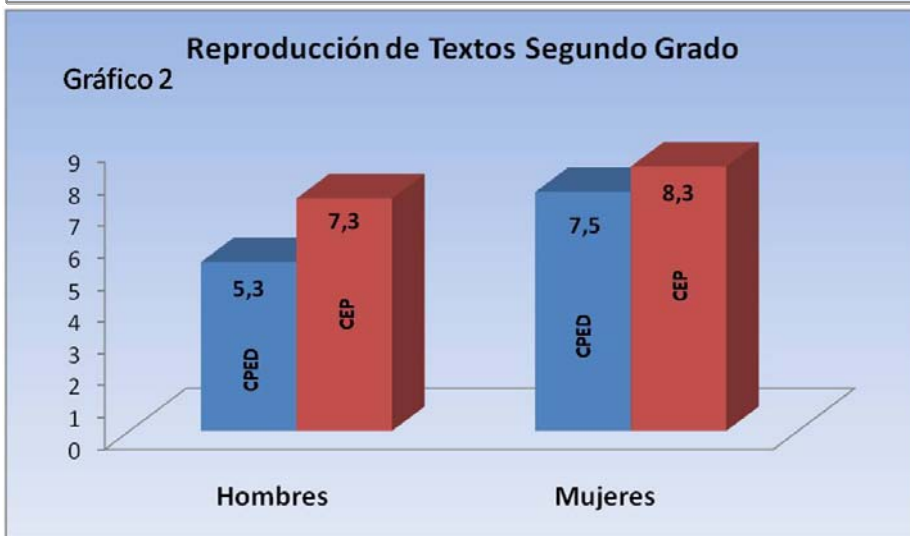
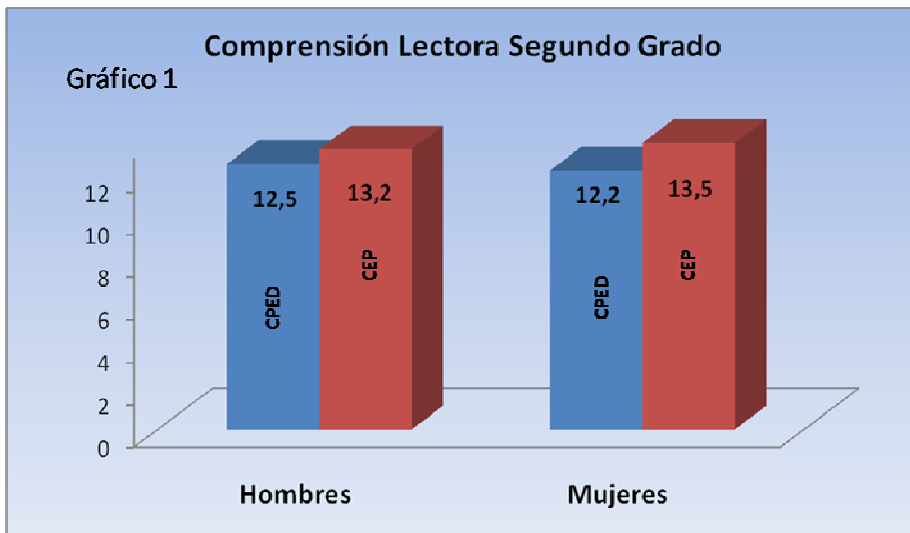
CPED :	hombres	5.4	mujeres	6.3 (muy deficiente)
CEP :	hombres	7.5	mujeres	8.2 (deficiente)

Estos resultados evidenciaban rendimientos:

- Igualmente INSUFICIENTES⁸⁴ en comprensión lectora, para el grupo experimental (hombres y mujeres) y el grupo de control.
- MUY DEFICIENTES en reproducción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control.
- MUY DEFICIENTES en producción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control

⁸⁴ Para la cualificación de los rendimientos se utilizó la tabla siguiente:

17-20	excelente
14-16	suficiente
11-13	insuficiente
08-10	deficiente
00-07	muy deficiente



Área de Comunicación cuarto grado

Comprensión lectora

CPED :	hombres	13.4	mujeres	12.8 (insuficiente)
CEP :	hombres	13.9	mujeres	13.7 (suficiente)

Reproducción de textos

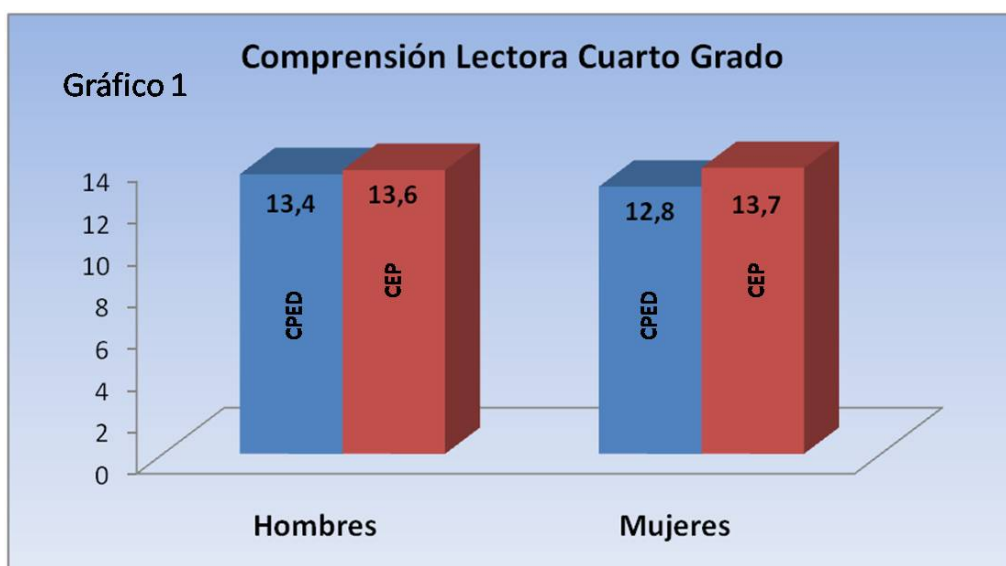
CPED :	hombres	5.5	mujeres	5.7 (muy deficiente)
CEP :	hombres	7.6	mujeres	8.8 (deficiente)

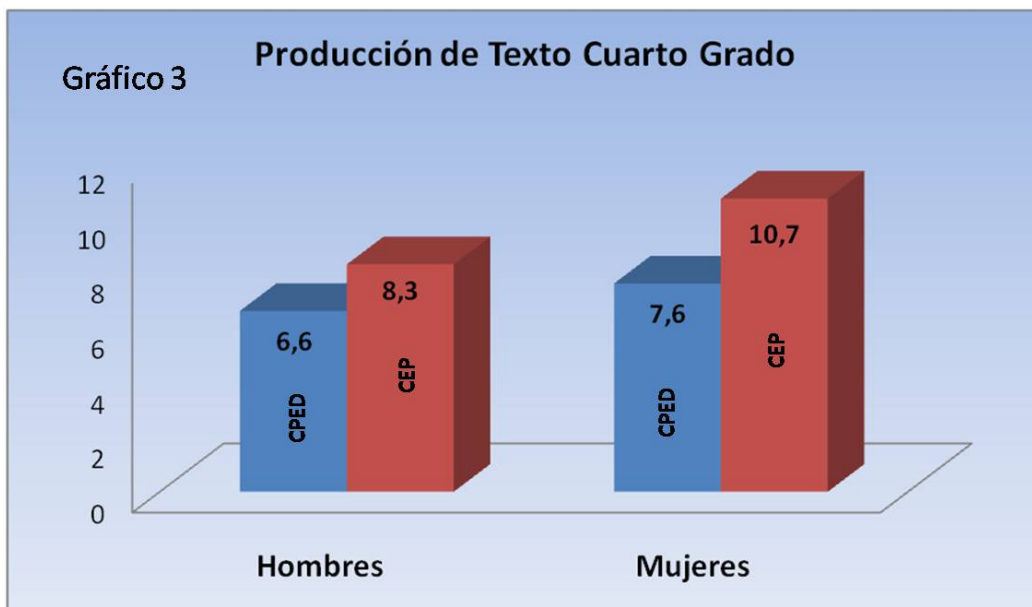
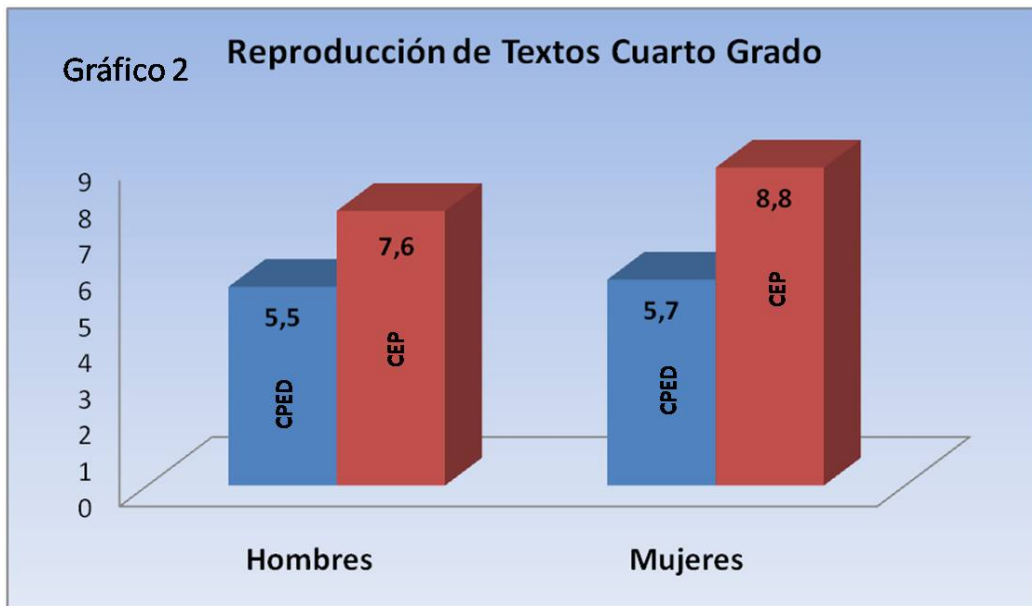
Producción de textos

CPED :	hombres	6.6	mujeres	7.6 (muy deficiente)
CEP :	hombres	8.3	mujeres	10.7(deficiente)

Estos resultados evidenciaban rendimientos:

- INSUFICIENTES en comprensión lectora, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos SUFICIENTES en el grupo de control.
- MUY DEFICIENTES, en reproducción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres) respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control
- MUY DEFICIENTES en producción de textos, para el grupo experimental (hombres y mujeres), respecto de rendimientos DEFICIENTES en el grupo de control.



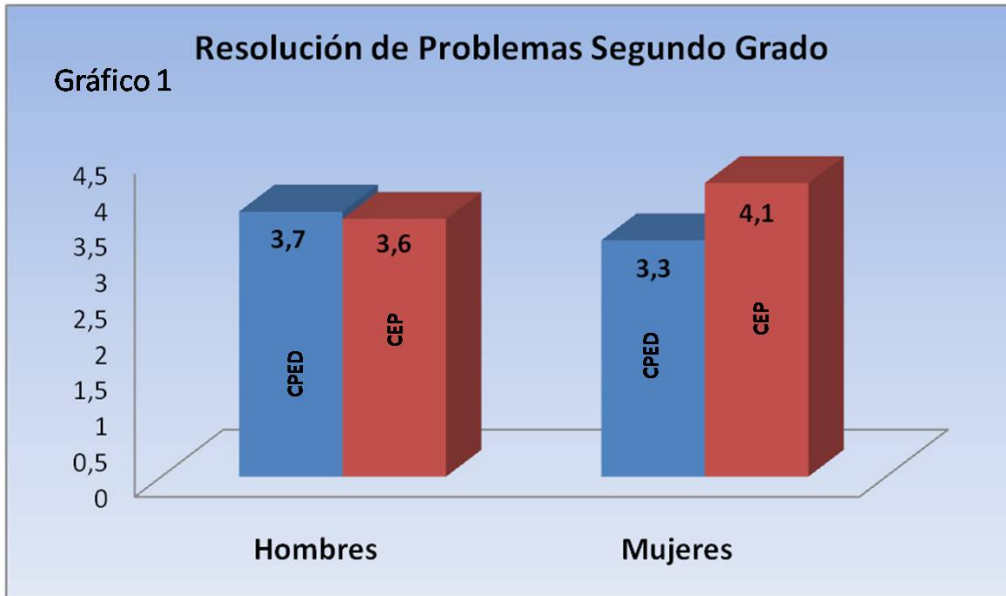


Área de Matemática segundo grado

Resolución de problemas

CPED :	hombres	3.7	mujeres	3.3
CEP :	hombres	3.6	mujeres	4.1

Estos resultados evidenciaban rendimientos MUY DEFICIENTES en el grupo experimental (hombres y mujeres) y en el grupo de control.

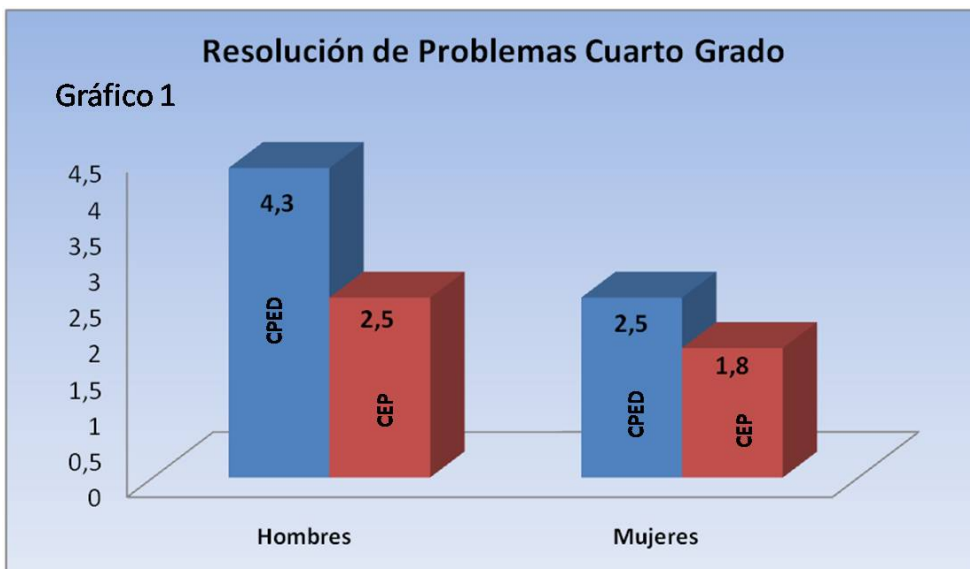


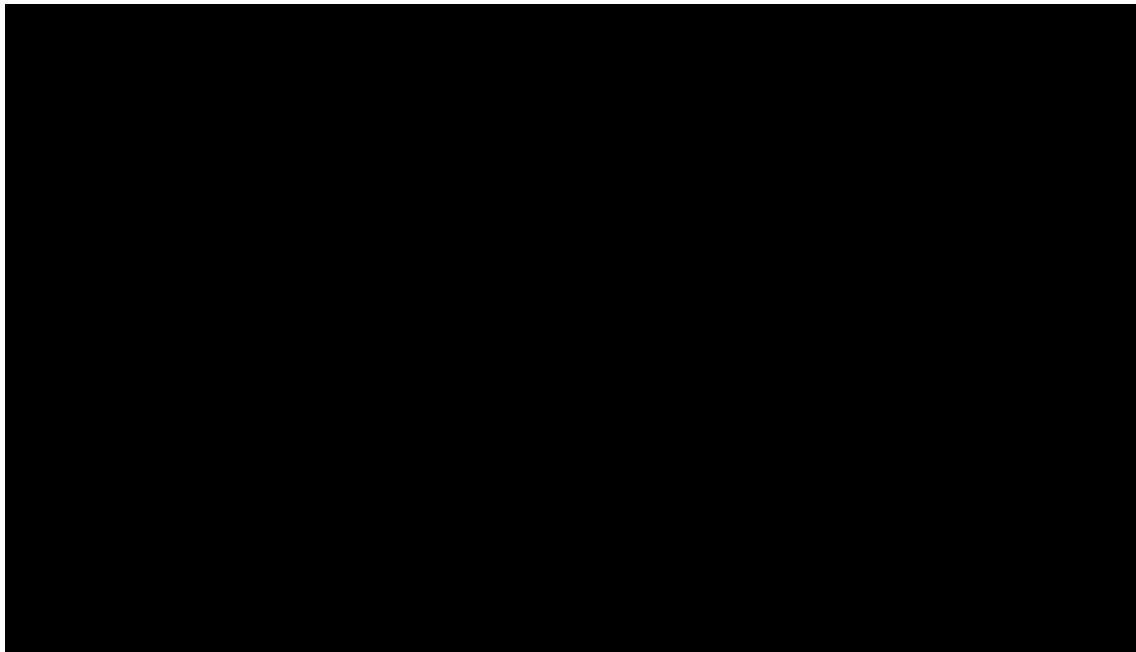
Área de Matemática 4º grado

Resolución de problemas

CPED :	hombres	4.3	mujeres	2.5
CEP :	hombres	2.5	mujeres	1.8

Estos resultados evidenciaban rendimientos MUY DEFICIENTES en el grupo experimental (hombres y mujeres) y en el grupo de control.





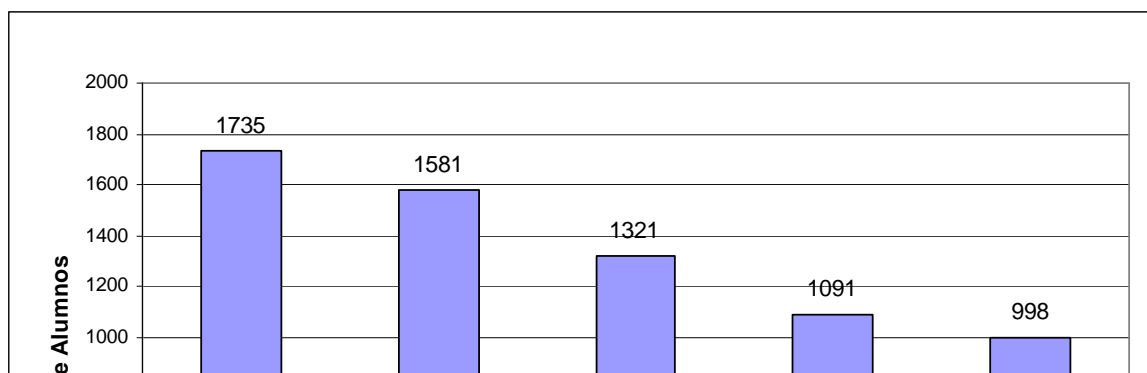
Estadísticos descriptivos

Estadísticos descriptivos

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Centro Piloto de Educación a Distancia - CPED	6,2	2,5	8,7	5,913	2,6952
Centros de Educación Presencial - CEP	9,2	1,8	11,0	6,525	3,8574
N válido (según lista)					

CUADRO 1

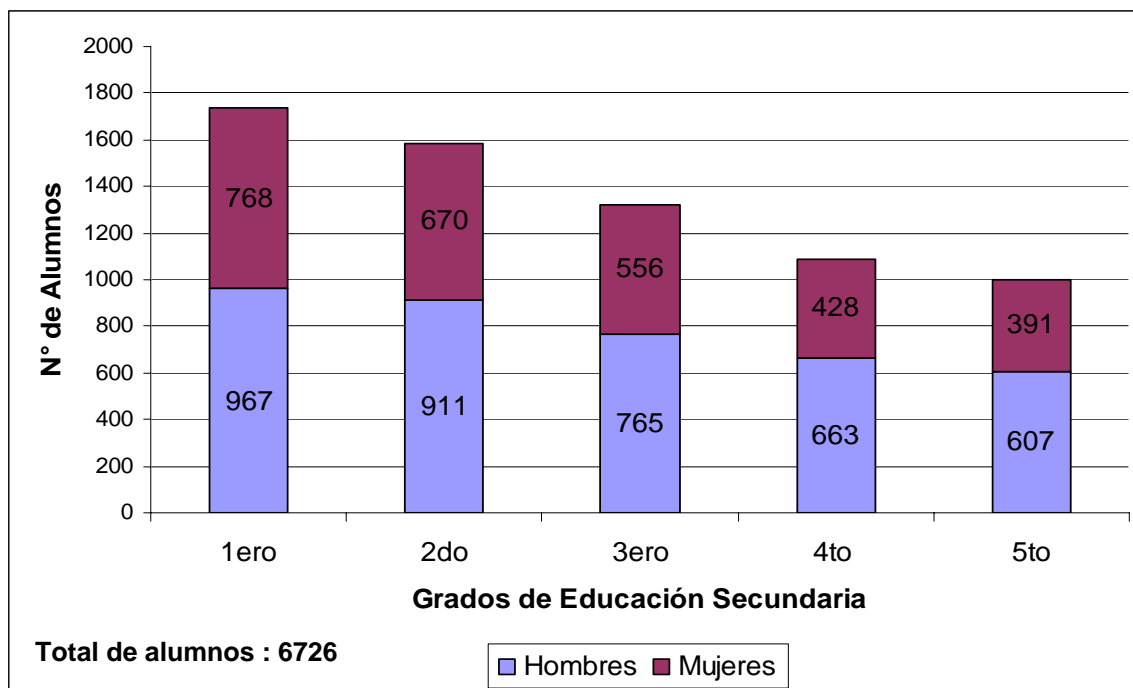
Distribución de los alumnos del Plan piloto de educación secundaria rural a distancia según grados - 2005



Total de alumnos : 6726

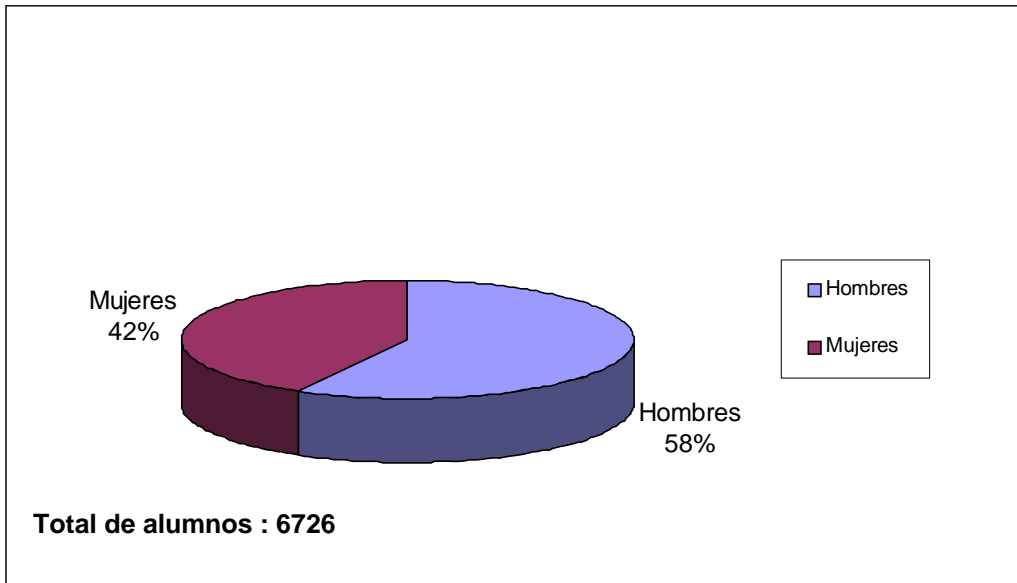
CUADRO 2

Distribución de los alumnos del Plan piloto de educación secundaria rural a distancia según sexo y grados 2005



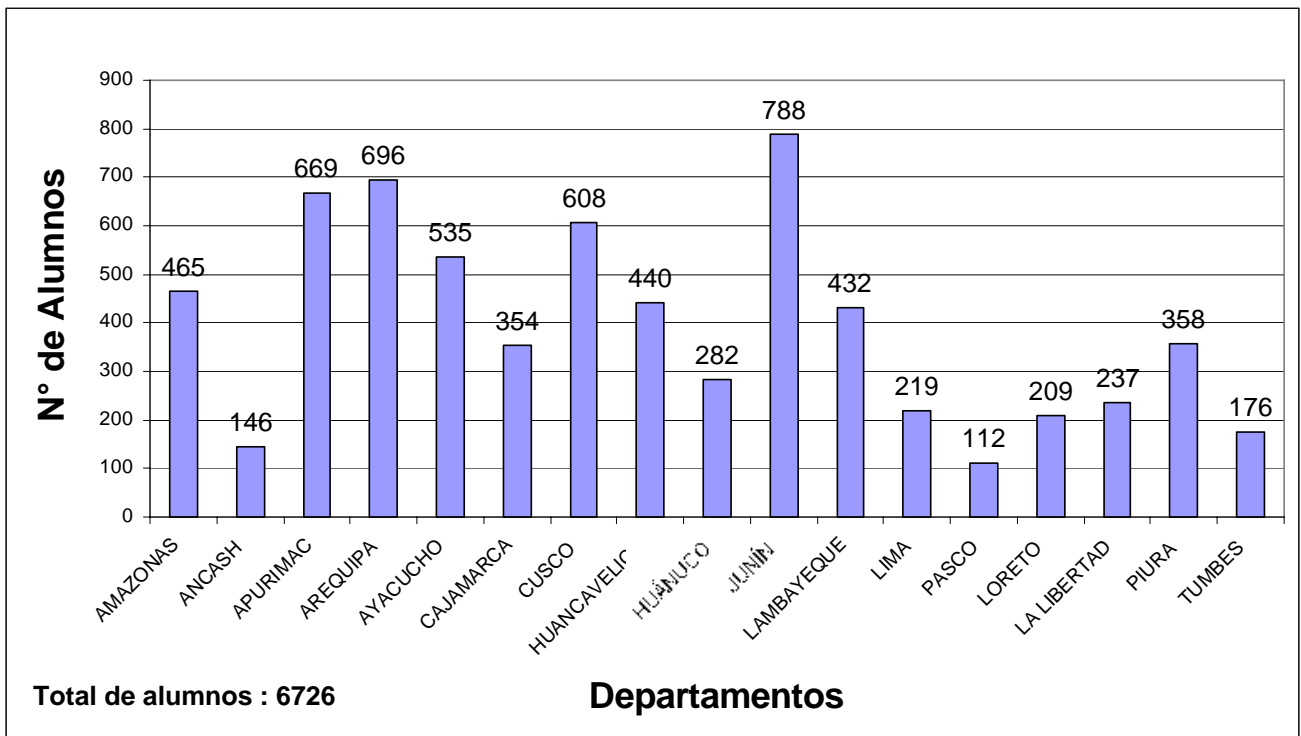
CUADRO 3

Distribución de los alumnos del Plan piloto de educación secundaria rural a distancia según sexo - 2005



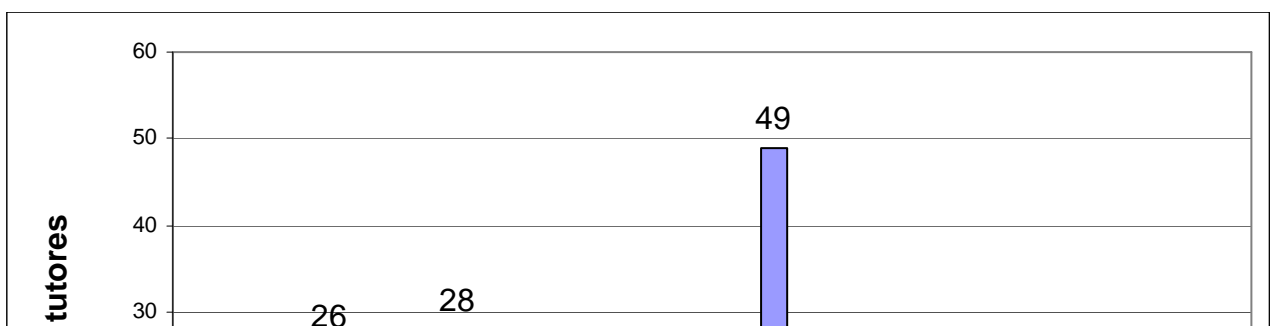
CUADRO 4

Distribución de los alumnos del Plan piloto de educación secundaria rural a distancia según departamentos - 2005



CUADRO 5

Distribución de los tutores del Plan piloto de educación secundaria rural a distancia según departamento - 2005



Total de Tutores : 286

CUADRO 6

Distribución de los Centros piloto del Plan piloto de educación secundaria rural a distancia según departamento - 2005

