

LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: PROCESO DE EMPODERAMIENTO DE LOS ACTORES LOCALES (*)

*Severo Cuba Marmanillo (**)*

TAREA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

LA DESCENTRALIZACIÓN COMO PROCESO DE EMPODERAMIENTO

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS MUNICIPIOS POR LA EDUCACIÓN?

La calidad de vida y la cultura de la población

El magisterio

La institución escolar

La existencia de redes educativas a nivel del territorio

La negociación cultural

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

(*) Publicado con la autorización del autor

(**) Severo Cuba Marmanillo: Es educador, con estudios de filosofía en la Escuela Superior Antonio Ruiz de Montoya, miembro del Consejo directivo de Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas. Ha tenido a su cargo el Programa de Desarrollo Educativo Local es dicha institución, ejerció como Director de Educación de la Municipalidad Metropolitana de Lima, integra el cuerpo docente del CREFAL, Diplomado de Educación y Desarrollo Sostenible del CREFAL. Consultor en Educación de Adultos, Descentralización y Gestión Educativa y, Política Magisterial. Actualmente tiene a su cargo el Programa de Docencia y Políticas Magisteriales de su institución y prepara un texto sobre docencia reflexiva

INTRODUCCIÓN

El tema de la descentralización tiene larga data en nuestro país y constituye una de esas promesas no cumplidas a lo largo de nuestra historia. Sin embargo, a pesar de los muchos debates realizados, al tratar este tema nos enfrentamos con la necesidad de precisar **qué debemos entender por descentralización**. No estamos sólo ante un problema de implementación sino, también, de comprensión de los significados que este proceso comporta.

Desde nuestra perspectiva, lo que esperamos de una política de descentralización educativa es encontrar en ella un conjunto de orientaciones y medidas que desencadenen procesos de empoderamiento de los actores locales y que creen las condiciones para hacer de las escuelas, eslabones de desarrollo humano sostenible en los ámbitos locales de cara a la integración nacional.

LA DESCENTRALIZACIÓN COMO PROCESO DE EMPODERAMIENTO

El concepto de empoderamiento está referido a la capacidad y posibilidad de los sujetos para determinar, por sí mismos, metas y estrategias para su desarrollo e integración al conjunto de la sociedad. Se trata de un proceso que advierte que existe, en los sujetos, una capacidad intrínseca para actuar sobre sí y su entorno y que toda política debe descansar y potenciar tal capacidad.

Por ello es que, más que un asunto administrativo, se trata de la necesidad de propiciar procesos sociales en el nivel local y nacional. Esto supone actuar en el ámbito del fortalecimiento de la idea descentralista en la opinión pública y en la construcción de sujetos colectivos, fortaleciendo el tejido institucional en los diferentes niveles territoriales. Es decir, el núcleo del tema descentralista se encuentra en el campo de la sociedad y de ahí deviene en asunto de organización estatal.

Reducido a una perspectiva burocrática, el ofrecimiento de entregar a los municipios la administración de la educación pudiera resultar entonces en una suerte de remedio que en vez de curar al paciente lo empeore¹, y tanto para los gobiernos locales como para la ciudadanía, que desean una mejora sostenida de la calidad de la educación que reciben sus hijos, pueda devenir en decepción respecto a las potencialidades de una verdadera descentralización educativa.

Plantear el objetivo de empoderamiento de actores locales tiene la virtud de recordarnos que estamos frente al tema de la tenencia y uso del poder. La descentralización significa un proceso en el que la tenencia y uso del poder pasa de estar en pocas manos a estar distribuido en diversas formas de representación y organización de una nación. Descentralizar es democratizar; “es una nueva etapa de la democracia (...) es un proceso productivo-social de ocupación y organización del territorio, con la redistribución democrática del poder (...) Expresa, al mismo tiempo, un mayor poder que ejercen las organizaciones de la sociedad civil y las personas en forma directa en cuanto ciudadanos de plenos derechos” (Dammert 99).

En este sentido, empoderar a los actores locales supone, en general, procesos de democratización en la tenencia y uso del poder en el nivel del gobierno central y en el nivel del gobierno local.

Planteado esto así, es necesario presentar las consecuencias de esta comprensión de la idea descentralista en la gestión de la educación. Vamos a intentar mostrar a las autoridades locales la complejidad que supone la gestión del sistema educativo en el nivel local que comporta una organización peculiar, la escuela, y una práctica profesional, la docencia y que trata con procesos formativos de carácter multidimensional desde un compromiso ético que involucra íntegramente a los educadores.

¹ Presente griego es una expresión usual muy conocida en el campo magisterial? Si es así, se deja, sino hay que reemplazarla.

Previamente queremos decir que el compromiso de los gobiernos locales con la educación es propio de su naturaleza. El gobierno local debe atender el desarrollo integral de las poblaciones que representa; tal misión no se agota en el desarrollo de obras de infraestructura. **Pensar la educación desde el gobierno local es una ruptura con una comprensión tradicionalmente “obrista” de los municipios en el Perú**, a remedo del gobierno nacional. Álvarez plantea al respecto: “Un factor que sí consideramos esencial para explicar el rol cumplido por las municipalidades en materia educativa es la racionalidad “obrista” con la que actúa la mayoría de las autoridades y funcionarios municipales. Buscan demostrar su capacidad de gobierno por las obras físicas que hacen, lo cual no está mal, pero quedarse en eso significa no reconocer a las municipalidades como verdaderos gobiernos, con capacidad para aportar a la construcción de sujetos sociales y convocar voluntades para la producción física pero también social de la ciudad”(Alvarez, 1995).

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS MUNICIPIOS POR LA EDUCACIÓN?

La perspectiva descentralizadora compromete a los gobiernos locales en lo que Dammert llama “proceso de configuración de comunidades políticas en un territorio”. En esto, a los gobiernos locales les corresponde propiciar tales procesos. La idea de comunidad política esta vinculada al concepto de desarrollo local, éste se define por el grado en que las poblaciones de modo autónomo son capaces de proponer y realizar acciones en función de su propio bienestar. Esto supone la existencia de ciudadanos ejerciendo tal condición y en consecuencia, la existencia de experiencias de construcción participativa de visiones del desarrollo local. Dicho en otras palabras, no habrá proceso descentralizador si no hay procesos de empoderamiento de los actores locales.

¿Qué significa esto para la educación en el ámbito local? Creemos que en la educación el gobierno local en primer lugar proyecta un rol que le viene de su origen: el hecho de haber sido elegido a través de un proceso democrático fundado en la condición ciudadana de la población de un territorio. Es desde esta experiencia de la sociedad que el gobierno local se debe relacionar con la escuela proponiéndole un rol de reflexión educativa de esa experiencia democrática y de formación de ciudadanos para la continuidad y la recreación de tal experiencia. Este pedido de la sociedad a la escuela comporta un esfuerzo especial de quienes gobiernan un localidad por encargo de la ciudadanía: la comprensión de la complejidad que significará para los educadores y para la institución escolar cumplir con tal pedido. Esta comprensión es posible en la medida en que exista el marco descentralista y de desarrollo local que implican reconocimiento entre los actores, diálogo y negociación de metas de desarrollo.

En este sentido, en su relación con la institución escolar, los gobiernos locales tienen que partir del reconocimiento de la especificidad de la escuela, en tanto espacio autónomo para el desarrollo del pensamiento sobre la vida social y en particular del saber pedagógico. Ambas son dimensiones que es necesario potenciar porque además son coherentes con el pedido de reflexión sobre la experiencia democrática y la formación ciudadana.

Pero es evidente que la escuela no agota su complejidad en su autonomía de pensamiento, sino que desde ella establece la confluencia con las familias y su rol socializador de las nuevas generaciones. Pero hay también otros actores presentes en un territorio (medios, organizaciones sociales y culturales) que actúan de un modo u otro en los procesos formativos de niños y niñas, y es que los procesos formativos se dan realmente en el contexto los procesos culturales existentes en una comunidad, la escuela es un espacio dentro del conjunto de espacios educativos de un territorio. Esta situación le plantea al gobierno local la necesidad de hacer un ejercicio comprensivo de los procesos culturales que contextúan el trabajo de las escuelas, por ello creemos que un requisito indispensable y necesario para actuar en educación es la elaboración de una política cultural que, concertada entre los diversos actores, exprese la reflexión y la opciones de una sociedad para educar a sus hijos.

Mirando la compleja realidad que significa la educación en el ámbito local nos encontramos ante un conjunto de retos que podrían de modo muy simple resumirse en la idea de “mejorar la calidad educativa”. Pero, ¿Cómo entender la idea de calidad educativa? Una manera de acercarnos a ella es a través de reconocer aquellos factores o condiciones que concurren a la determinación del nivel de calidad educativa existente en una comunidad. Esta forma de acercarnos a la comprensión de la calidad educativa se basa en la hipótesis de que si los responsables de la educación pueden poner sus ojos en éstos factores, en comprender su función en el desarrollo de la calidad pueden entonces tomar medidas de política que afecten los factores de modo que estos puedan, en su sinergia, desarrollar la calidad educativa de un territorio. Mencionamos a continuación los factores que, a nuestro entender, son los más relevantes:

- a. La calidad de vida y la cultura de la población
- b. El magisterio
- c. La institución escolar
- d. La existencia de redes educativas a nivel del territorio
- e. La negociación cultural

La calidad de vida y la cultura de la población

Los resultados de la educación escolar no pueden explicarse únicamente por lo que pasa en las aulas. Todo proceso educativo requiere ser mirado en su contexto para encontrar los significados y capacidades que se ponen en juego en cada situación de aprendizaje para poder comprender a qué se deben los resultados. Así, las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen que ver con las posibilidades de ambientes lectores y de ejercicio de la escritura fuera de la escuela; si las familias y las comunidades no promueven este ejercicio, si no se involucran en él, las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas se minimiza.

Esto supone, para la gestión educativa, atender la necesidad de un trabajo formativo de las escuelas con las familias así como, desde instancias locales, establecer formas de fortalecimiento de los objetivos de calidad educativa. Supone, asimismo, asignar a la escuela un lugar en el proceso de imaginar el desarrollo esperado por la comunidad, de modo que el vínculo entre escuela y comunidad no sea meramente instrumental sino verdaderamente productivo.

Para ello, es necesario poner en evidencia los problemas de desarrollo de un territorio y las estrategias que la población viene implementando. Observamos, por ejemplo, que para la familia campesina la escuela es un escalón en su estrategia de mejoramiento de vida que consiste, básicamente, en la migración, la cual le permite acceder a nuevas formas de acumulación de recursos diferentes a los del campo que abandona. No significa que esta familia haya desistido de una apuesta por el desarrollo de sus territorios, sino que tiene conciencia y memoria histórica para moverse en varios sentidos (agremiación, ampliación de tierras, diversificación de productos); pero es evidente que hoy la migración es una –sino la más importante– estrategia a la que los miembros de las familias son empujados por perversidades macroeconómicas.

¿Qué rol le cabe a la escuela en este panorama? ¿De qué manera puede contribuir a un proceso de generación de estrategias diferentes? La calidad de la escuela pública se juega en la posibilidad de incorporar estos temas en las preocupaciones del trabajo educativo, ciertamente, pero también en la medida en que sea posible involucrar a las familias y a la comunidad en la idea de que ellos también son actores educativos y que necesitan incorporarse en el desarrollo de procesos formativos que ayuden al mejoramiento de la calidad de la educación.

En una evaluación realizada en nueve países de América Latina respecto a las capacidades de los niños y niñas de educación primaria, en las áreas de capacidades lingüísticas y pensamiento lógico obtuvieron el primer puesto los niños cubanos. Este resultado se explica, en gran medida, por la presencia de la familia y la existencia de otros espacios de socialización y ejercicio de competencias de pensamiento y comunicación fuera de la escuela. **Los resultados educativos están signados por la capacidad educativa de una sociedad, en la escuela y fuera de ella.**

El magisterio

Los maestros y maestras son actores sustantivos de la educación escolar. El o la docente educa en dos sentidos: con la propia experiencia de vínculo que establecen con sus estudiantes y a través de las situaciones de aprendizaje; en suma, educa con lo que es y con lo que hace.

Para actuar respecto del magisterio será necesario atender estas dos dimensiones de su ejercicio profesional. Pero habitualmente encontraremos una mirada reductora del profesional de la docencia: se le empobrece cuando se le ve como un empleado que tiene que cumplir con prescripciones de operario, se le mitifica cuando en los discursos se habla de él como modelo y a su vez como el llamado a moldear a la infancia y la adolescencia.

Hay una incompreensión en el Estado y en la sociedad respecto a en qué consiste ser maestro y un gran desconocimiento sobre quiénes son, cómo y qué requieren para cumplir su misión con eficacia. Existe la necesidad de revalorar la docencia desde la sociedad en la perspectiva de contar con una comunidad nacional docente del más alto nivel. Este reconocimiento es un paso imprescindible para mejorar la situación del magisterio y alcanzar la meta de los más altos desempeños. Nos costará cierto esfuerzo comprender a la docencia como campo de saber y a los docentes como sujetos de saber, pues aún en las políticas educativas existe una perspectiva instrumental de su rol, “de una u otra manera se insiste en que los maestros continúen siendo pensados con arreglo a condiciones externas, sean éstas los logros de aprendizaje, las demandas y fluctuaciones del mercado, el modelo curricular y ahora las nuevas tecnologías y el conocimiento. En fin un sujeto pasivo apéndice de un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber”(Martínez, Unda, 1995). Asumiendo el docente esta condición de sujeto que desarrolla un saber propio, su ser y su proceder proyectados en la experiencia educativa son ámbitos de construcción de pensamiento pedagógico y en esa medida los educandos recibirán una experiencia educativa motivadora. Quien gestiona la educación debiera comunicarse con los y las docentes en estas dos dimensiones y abrir sus posibilidades de desarrollo, no sin delicadeza, no sin firmeza, pues es obvio que el empobrecimiento de la profesión para ser tal ha requerido enfriar en los docentes el fuego de sus convicciones pedagógicas. Se trata de ayudar a que ese fuego se avive.

Para ello, entre otras consideraciones, la docencia necesita de autonomía para ejercer su labor. Y es necesario precisar de dónde le viene a ella esta condición autónoma y qué compromisos le plantea. La autonomía del docente se funda en la autonomía del estudiante que es el objetivo y el sentido del acto de educar. La misión del maestro y de toda la escuela es que los niños y niñas desarrollen su capacidad de autonomía, su sentido de libertad y responsabilidad social (Hidalgo-Cuba 1999). Por ello, no es posible que el maestro implemente un tratamiento autoritario orientado a que el principal aprendizaje de niños y niñas sea obedecer o darles un tratamiento que los uniformice a todos sin considerar sus procesos individuales y sus contextos particulares. Para un desempeño de este tipo, el maestro requiere autonomía. Esto trasciende el rol de aplicador de programas curriculares producidos por otros.

Se trata, ahora, de asignar esa función productora de curriculum a los maestros de aula, haciendo del curriculum nacional un marco orientador. Cumplir esta función requiere superar la condición circunscrita del maestro respecto a sus educandos y su práctica profesional. En este sentido, quienes gestionen la educación local tendrán que tomar en cuenta la necesidad de desarrollar, entre los docentes del territorio, un sentido y una práctica de comunidad profesional. Pero hay que diferenciar comunidad profesional de agremiación o cercanía amical. A la sociedad le interesa que sus educadores piensen y desarrollen la pedagogía con la que educan a nuestros hijos.

Forjar maestros que se asuman como sujetos de saber, que reflexionen su práctica, que desarrollen pensamiento pedagógico requiere inversión. Hay que invertir en formación, en negociar una administración novedosa del tiempo de los maestros, incentivos y planeamiento del ejercicio docente de modo que ellos dispongan del tiempo necesario para actuaciones diferentes al dictado de clases.

La ventaja de una perspectiva descentralizadora es que los docentes tendrán que ser asumidos como autores y actores del proceso descentralizador y, desde ese reconocimiento, es posible abrir el espacio necesario en la sociedad para que las comunidades locales y los educadores establezcan políticas que hagan posible el ejercicio docente que necesitamos para dar el gran salto en la calidad de la educación.

La institución escolar

Ciertamente, los maestros no educan aisladamente, sino en el contexto de sus instituciones educativas. Son éstas el espacio natural para el desarrollo de las comunidades profesionales docentes. Comunidades que reflexionan e innovan la práctica educativa, pero también configuran una forma de ser escuela. Y es que el saber pedagógico no se limita a la reflexión sobre lo que hace el maestro en su aula sino que involucra una concepción sobre la escuela y por tanto, una actuación del educador en darle forma a la institución escolar.

Aquí nos topamos nuevamente con el tema de la autonomía. En el marco de la descentralización, "la autonomía y el mejoramiento de la escuela deben concebirse como parte de la democratización del conjunto del Estado" (Iguñiz 1998); esta autonomía escolar entonces no puede ser pensada como ajena a planes nacionales de desarrollo educativo; lo mismo ocurre con las posibles administraciones locales. La escuela en este sentido debe ser vista como un nudo en la red de instituciones que trabajan por el desarrollo de un territorio. Pero, como afirma el propio Iguñiz, para que la escuela aporte al desarrollo social es necesario que la sociedad aporte al desarrollo de la escuela. La autonomía real es ya un requisito indispensable, pero serán necesarias políticas que les permitan ser organizaciones capaces de vincularse con sus familias, con la comunidad desde lo educativo y no desde las carencias materiales. Los y las directoras de escuela no tendrían que ser émulos de Palma, de quien se dice las hizo de "mendigo" para llenar los estantes de la Biblioteca Nacional. Nuestros hijos, incluidos los de los alcaldes, no se merecen directores, que aunque esforzados, no pueden dedicarle su tiempo mayor a su labor de conducción pedagógica.

Para que descentralización signifique incremento de la calidad educativa es necesario que se precisan que se va hacer respecto a la situación de las escuelas, antes de la descentralización o como parte de ella misma.

En el caso español, recién desde 1999 la administración de la educación está siendo transferida a las Autonomías de modo general, pues antes de ello se dio prioridad a un proceso nacional de Reforma, de modo que lo que se transfiere a las Autonomías son instituciones educativas y grupos profesionales desarrollando ya los procesos de innovación y mejoramiento pedagógico y organizativo de sus escuelas (Embidi, 1999).

¿Qué escuelas recibirían los gobiernos locales? ¿Autónomas, con procesos de innovación en marcha, con comunidades de docentes produciendo saber pedagógico? De no ser así ¿Qué orientaciones e instrumentos serán dados a las escuelas y a los gobiernos locales para desarrollar a las instituciones escolares?

Es necesario que reflexionemos sobre el significado de la autonomía escolar. Pensamos que la autonomía de la escuela se funda en la autonomía profesional de la docencia. Se trata de capacidad de decidir por si mismos pero con un criterio de responsabilidad social. Por ello la autonomía docente solo es realizable en tanto la escuela sea una comunidad docente, y la autonomía escolar supone que desde su saber pedagógico y en un encuentro con el saber de las familias y la comunidad, le da forma a la escuela y rinde cuentas de sus logros.

La escuela supone, desde la pedagogía crítica, una dinámica democrática. En este sentido, existe una cierta trayectoria en el impulso dado a los Proyecto Educativos Institucionales, aunque en gran medida éstos han sido tratados burocráticamente, como una tarea más para directores y maestros, como un documento que deben entregar en cierto plazo y que es evaluado (cuando esto ocurre) con criterios de técnicos en planeamiento.

Quienes asuman la gestión educativa local, tienen que ver en los PEI un proceso de maduración de las escuelas como comunidades donde el poder y el conocimiento son

compartidos, donde cada uno de sus actores pueda encontrar un espacio para su desarrollo personal y como la estrategia de creación de comunidades profesionales docentes donde madure su identidad y se empoderen respecto de su misión en las sociedades locales.

La existencia de redes educativas a nivel del territorio

El desarrollo educativo de un territorio exige una acción de los actores a través de diversas estrategias que les permitan consensuar metas y políticas comunes que orienten el trabajo educativo. Una experiencia en este sentido son las redes de educadores, orientadas a la reflexión de la práctica pedagógica y a la renovación de la escuela. En el caso peruano, hay una larga tradición de equipos de reflexión docente, que han significado recientemente propuestas como los CAD (círculos de autoeducación docente) promovidos por instituciones como el IPP, también encontramos que el MED a tomado ha hecho suya esta estrategia a través de los GIA (grupos de interaprendizaje), en general se ha configurado la idea de grupos de maestros en procesos de interaprendizaje como estrategia de desarrollo profesional e innovación de la práctica educativa. Ahora bien, es necesario volver en este punto sobre el sentido de este tipo de redes, pues se trata de no colocarlas en una lógica instrumental sino de desarrollo pedagógico fundado en la autonomía docente, y no para “implementar innovaciones” sino para desarrollar desde los propios maestros un ejercicio profesional innovador. Son una estrategia no para el entrenamiento sino para lo que Martínez y Unda llaman “cualificación” entendida esta como “la puesta en marcha de procesos en los que participan los maestros, que a través de distintos proyectos –investigación, innovación, experimentación, escritura, proyectos alternativos- se apropian de su trabajo, lo documentan, lo piensan y se piensan a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad, el conocimiento, la cultura.” En este mismo sentido agregan “La condición fundamental de la cualificación, desde esta perspectiva, es crear espacios de trabajo del maestro en relación con aquellas problemáticas que le son propias, no aislándolo ni de su práctica ni de su pensamiento sobre la misma, ni de las problematizaciones que le plantean el ejercicio de la enseñanza”.

Otra experiencia es aquella orientada por el desarrollo de alianzas entre las escuelas y las fuerzas vivas de un territorio para el mejoramiento educativo, son agrupaciones de carácter intersectorial. En esta experiencia, diversos sectores del Estado (salud, policía, escuelas, municipio) y de la sociedad local (organizaciones y líderes sociales, iglesia) establecen² acuerdos para realizar acciones como diagnósticos educativos, identificación de problemas y determinación de metas educativas en el territorio, así como para el desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo a nivel local. Un fruto de estas experiencias son por ejemplo los “mapas de la riqueza educativa” elaborados participativamente en espacios educativos que involucran a estos diversos actores, y que posibilitan, en medio de las carencias, que se construyan visiones sobre el desarrollo educativo compartidas y que se de pie a iniciativas (como los proyectos de mejoramiento educativo local) y al diálogo y la negociación cultural en el territorio.

La negociación cultural

¿Cómo se determinan los fines, los contenidos y los procedimientos de la actividad educativa? ¿Qué papel juegan los gobiernos locales, las organizaciones, las familias? Habitualmente se piensa que estos son temas restringidos a los profesores, son ellos los que deben hacer tales determinaciones, pues son propias de su especialización, y que la población no posee los saberes para participar de este debate. Ya hemos visto sin embargo, que por un lado, los docentes no acceden realmente a estas determinaciones, por lo cual es necesario revalorar su autonomía profesional para que ésta sea ejercida con un criterio de responsabilidad social. Por ello, esta determinación es una negociación cultural en la relación entre escuela, familias y comunidad.

² Decía “pueden establecer acuerdos” pero si se trata de una experiencia no se puede hablar de los acuerdos como mera posibilidad.

Esta relación es sustantiva pues pone el énfasis en lo que se ha venido a considerar la descentralización curricular como forma de tornar la educación que brindan las escuelas en educación pertinente con los intereses y necesidades de las poblaciones.

El grado de pertinencia de las experiencias de la escuela con el entorno sociocultural da cuenta de la medida en que el proceso descentralizador ha significado un encuentro entre los actores educativos locales. Quienes gestionen la educación en el nivel local tienen que aprender a descubrir la existencia de esta relación y a mensurarla, evidentemente, de acuerdo a la visión que se tenga del desarrollo local.

Vinculado a este encuentro entre actores locales, surge el concepto de comunidad educadora, en la consideración de que es en la comunidad (como experiencia de socialización y de conocimiento) que se forman las nuevas generaciones. La idea de comunidad educadora, con o sin municipalización de la educación, nos abre a la necesidad de que los gobiernos locales desarrollen políticas culturales orientadas al conjunto de la población. Desde el gobierno local, el desarrollo educativo está inmerso en la política cultural local. Para la escuela y los educadores, tal política se convierte en un referente para establecer un vínculo entre producción del currículum y producción cultural de la vida social de una localidad.

REFLEXIONES FINALES

Nuestro país requiere revalorar una tradición descentralista para la práctica social y las formas en que se configura la gobernabilidad del país que, naturalmente, ha tenido algunos avances³ y grandes retrocesos. Se trata de un proceso sociocultural y político en el que la educación ocupa un lugar significativo.

Para la gestión local de la educación, y a modo de conclusiones de todo lo expuesto, quisiéramos dejar anotadas estas ideas:

1. Para la gestión local de la educación, los gobiernos locales requieren establecer políticas culturales que den marco al trabajo educativo de las escuelas. Es desde esta política cultural que el gobierno local dialoga con las escuelas. Producir esta política es un proceso de negociación cultural, de encuentro entre actores locales.
2. Es necesario reconocer la especificidad de la institución escolar por los procesos que se viven en su interior, por su misión y la forma en que está vinculada a las expectativas de calidad de vida de la población.
3. Es necesario promover el desarrollo de comunidades educativas autónomas y democráticas.
4. Promover que las y los educadores realicen reflexión y pensamiento pedagógico desde la experiencia y para el desarrollo educativo local.
5. Tener en cuenta que la asignación de recursos y las acciones de apoyo a la educación deben estar orientadas por el criterio de equidad en el acceso, permanencia y tratamiento de los niños y niñas. Esto debe significar políticas de discriminación positiva en el nivel local.
6. Desarrollar una permanente estrategia de concertación entre los actores locales respecto a la evaluación de los resultados educativos y al establecimiento de metas comunes dentro del territorio

³ Decía “diversos intentos”, pero si solo fueron intentos, no pueden darse grandes retrocesos. Hemos puesto “algunos avances” para minimizar éstos y que se aproximen lo más posible a intentos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Mario** 1995 *Revisión crítica del rol de las municipalidades en la educación*. Tarea, Lima
- CASASSUS, Juan, y otros** 1992 *La descentralización educativa y sus desafíos*. Tarea - PIIE, Lima
- DAMMERT, Manuel** 1999 *Desborde territorial descentralista: replanteando la reforma descentralista peruana*. Lima
- DUEÑAS, Claudia e IGUIÑIZ, Manuel** 1998 *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Tarea, Lima
- EMBID IRUJO, Antonio** 1999 "El estado y las comunidades autónomas, nuevo reparto de competencias" en *Cuadernos de Pedagogía* N°280. Madrid
- ESPINOLA, Viola** (ed). 1994 *La construcción de lo local en los sistemas educativos descentralizados*. CIDE, Santiago de Chile
- HIDALGO, Liliam y CUBA, Severo** 1999 *Proyecto educativo institucional, construyendo la nueva escuela*. Tarea, Lima
- IGUIÑIZ, Manuel** 1999 "Descentralización en la educación" en *La descentralización de los servicios de educación y de salud en el Perú: una mirada panorámica*. ESAN, USAID, Lima
- MARTÍNEZ, Alberto, UNDA, Pilar** "Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación" en *Revista Colombiana de Educación*, N°31, 1995, Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Plaza&Janes editores S.A.
- TRILLA BERNET, Jaime** 1999 ROMERO, Emilio. 1987. *El descentralismo*. Tarea, Lima
"La ciudad educadora, de las retóricas a los proyectos" en *Cuadernos de Pedagogía* N°278. Madrid