

TERCER CONVERSATORIO “VISIONES DEL PERÚ” La formación escolar y la universitaria: encuentros y desencuentros

El Instituto Riva-Agüero, Escuela de Altos Estudios de la Pontificia Universidad Católica del Perú, ha organizado, desde el año 2011, los Conversatorios “Visiones del Perú”, con el propósito de reflexionar sobre asuntos cruciales referidos a la actualidad y al destino de nuestro país. Las dos ediciones anteriores, dedicadas a las políticas públicas sobre la investigación científica en el Perú (2001) y a la conservación del patrimonio monumental de la ciudad de Lima (2012), cumplieron ampliamente su objetivo.

Continuando con estos Conversatorios, se dedicó la tercera edición al tema “La formación escolar y la universitaria: encuentros y desencuentros”. Con una mirada multidisciplinaria y atenta a las experiencias de los distintos actores involucrados en el ámbito de la educación, este evento tuvo como objetivo discutir las posibilidades de una cooperación estrecha entre ambos niveles educativos, a fin de revertir el distanciamiento entre instituciones educativas claves para el desarrollo nacional integral.

El tema fue propuesto por *Historia para Maestros*, grupo de estudios y extensión del Instituto Riva-Agüero, conformado por estudiantes, jóvenes egresados y profesores de la especialidad de Historia de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la PUCP. A lo largo de los últimos cinco años, este grupo se ha propuesto generar iniciativas de apoyo académico para docentes escolares de Historia, promover un diálogo fluido y un vínculo de mutuo aprendizaje entre la escuela y la universidad. A partir de esta experiencia, el Conversatorio extendió su alcance a la enseñanza escolar de las Ciencias y de las Humanidades y ha procurado una visión amplia e interdisciplinaria que ofreciera recomendaciones para articular la investigación científica con la renovación de las prácticas pedagógicas.

El Instituto Riva-Agüero acogió la propuesta porque tiene una larga trayectoria de trabajo en el tema educativo, así como una sostenida relación de colaboración con docentes escolares, en particular con profesores de Historia. En esa línea, desde hace 40 años, promueve dos iniciativas: la publicación de los Cuadernos de Enseñanza de la Historia y los Cursos de Actualización en Historia para Profesores de Educación Secundaria. El Instituto ha entendido desde siempre que es parte de su misión difundir el conocimiento producido por la investigación científica y humanística en el ámbito universitario hacia la formación escolar, siempre empleando un lenguaje y un formato adaptado a las necesidades de este contexto.

■
* Grupo de Investigación. Coordinador: Juan Carlos Crespo. Miembros: Daniel Chero, Alfredo Escudero, Alberto Lavanda, Carmen Mallqui, Ana Paula Muto, Augusto Rosas, Alejandro Ruiz, Alejandro Santistevan, Milagros Valdivia, Estefanía Vargas.

En la reunión, realizada el miércoles 19 de junio de 2013, participaron como ponentes centrales reconocidos especialistas en el tema: el Dr. Marcial Antonio Rubio Correa, rector de la PUCP y ex ministro de Educación; el Dr. Joan Pagès Blanch, reconocido educador e investigador, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, profesor escolar y universitario, especialista en temas curriculares, miembro fundador y ex presidente de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (España).

Como asistentes participaron diversos actores involucrados en el ámbito educativo, entre los cuales destacaron funcionarios del Ministerio de Educación, investigadores educativos, profesores universitarios y docentes escolares tanto de instituciones privadas como públicas. Luego de las ponencias se abrió un debate entre los invitados que se nutrió de la diversidad de perspectivas y experiencias sobre el tema en cuestión. La pluralidad de voces fue uno de los aspectos destacados por los asistentes, ya que son escasas las oportunidades en que funcionarios públicos, investigadores y docentes escolares y universitarios pueden encontrarse para intercambiar sus impresiones sobre intereses comunes.

Esta breve memoria del Tercer Conversatorio “Visiones del Perú”, antes que una exposición detallada de las ponencias e intervenciones, quiere hacer una síntesis de las conclusiones principales del debate, de tal manera que sirvan como insumo para una necesaria discusión pública acerca de las políticas de articulación de la formación escolar y la universitaria. En un contexto marcado por el debate sobre la nueva Ley Universitaria es importante apuntar que muchas de las reformas pensadas requieren como base una mejora de la calidad de la educación básica regular. Solo con alumnos que hayan desarrollado los aprendizajes fundamentales en ejercicio ciudadano, comunicación, matemática, pensamiento científico, conciencia histórica y ambiental, entre otras áreas, es posible construir universidades que realicen investigación innovadora y respondan a las múltiples necesidades del país.

El texto aborda cuatro ejes centrales sobre los cuales se resaltan aspectos destacados por los ponentes y por los asistentes al debate, y que a nuestro juicio constituyen aristas claves para comprender el tema. Adicionalmente, interesa destacar las recomendaciones que fueron planteadas y que constituyen aportes para un debate público mayor. En primer lugar, se resalta la importancia de revalorar la labor del docente; en segundo lugar, aparece la necesidad de reformar el sistema educativo para que responda a las condiciones de la sociedad peruana e identificar la responsabilidad que le corresponde al Estado en ello; en tercer lugar, se abordan los desafíos en torno al acceso y la adaptación a la formación universitaria; finalmente, se discuten las posibilidades de cooperación entre la escuela y la universidad.

1. La revaloración de la labor del docente

Un tema recurrente en las distintas exposiciones fue que el rol de los docentes era central para dar forma a un sistema educativo de calidad y con equidad. Por ello, el Dr. Pagès insistió en que los docentes eran la “llave” del proceso educativo y que debían brindarse las condiciones necesarias para su adecuada formación. Desde su perspectiva, los profesores deben ser preparados para “ordenar cabezas” y no solamente llenarlas de información. Eso implica, en sus palabras, que:

Se requieren profesores que ejerzan su profesión de manera autónoma y cooperativa, que actúen como intelectuales y como prácticos reflexivos; que se desarrollen profesionalmente investigando cómo mejorar su práctica y aprendiendo de los otros y compartiendo sus descubrimientos con ellos. Unos maestros y maestras cuya formación debería basarse en primer lugar en fomentar procesos de reflexión sobre qué significa e implica ser maestro en una sociedad en cambio. (Rosales 2013: 11)

Este perfil del maestro lleva, para el Dr. Pagès, a un segundo tema. Los profesores deben ser capaces de “dar respuesta a contextos muy heterogéneos”, porque las realidades de los alumnos son particulares y complejas. Esto, sin duda, implica que el autoconocimiento y la reflexión sobre la propia práctica como docente deben ser actitudes permanentes en toda persona dedicada a la formación de estudiantes. Solo de esta manera se pueden generar innovaciones pedagógicas adecuadas a los contextos particulares de acción y mejorar la calidad de la educación. Esto implica la propia responsabilidad del docente. Sin embargo, es tarea del Estado, de las universidades, de las instituciones educativas escolares, entre otros actores, promover espacios para la reflexión, la sistematización y el reconocimiento de buenas prácticas docentes; de esta manera, los docentes se sienten respaldados en sus esfuerzos y alentados a continuar en estos buenos hábitos.

En el contexto peruano, las recomendaciones del profesor Pagès son sumamente pertinentes, porque la sociedad y el Estado han responsabilizado al docente por la crisis de la educación escolar. En una comparación entre la década de 1990 y 2000, Ricardo Cuenca señala que en el ámbito político-social, el docente sigue siendo un profesional de poco prestigio y reconocimiento social; en lo económico, las condiciones de vida siguen siendo inadecuadas; en lo laboral, su trabajo carece de algún tipo de incentivo; y en lo profesional y académico, la formación inicial presenta varios vacíos metodológicos y se ha perdido la esencia de asistir a la capacitación como una formación en servicio (2003: 9). En este escenario, el gremio de profesores se concibe como víctima de un sistema que los ha abandonado y que no les ha otorgado mejores condiciones laborales (Cuenca 2003: 18).

En relación con el caso de nuestro país, el Dr. Rubio enfatizó la importancia de valorar el aporte de los docentes al sistema educativo. A partir de anécdotas de sus años como ministro de Educación indicó que había corroborado el compromiso de los maestros con la tarea encomendada a pesar de las malas condiciones en que realizaban su trabajo. En sus palabras:

Viajé a muchos sitios muy distantes del Perú en aquellos ocho meses [como ministro]. Les puedo decir que salí de esa experiencia con mucho más respeto al profesorado peruano que aquel que tenía cuando entré, porque lo vi en ejercicio. Muchos me dijeron: «usted me paga una propina, y si me pagara el doble me pagaría dos propinas». Esa es una manera recia de tratar al Ministro. Pero yo estaba de acuerdo, porque les pagaba muy poco el Estado. Pero nunca nadie me dijo: «por lo tanto yo trato esto como la última rueda del coche». Nunca fue así”. (Rosales 2013: 19)

El Dr. Rubio concluía que era deber de todos los actores involucrados en el campo educativo “contribuir a revalorizar el esfuerzo educativo del Perú durante estas décadas y el esfuerzo de sus profesores” (Rosales 2013: 20). Es innegable que el SUTEP no siempre ha tenido una actuación positiva que haya ayudado al diálogo y a la introducción de reformas, pero es innegable que los profesores peruanos “están muy maltratados”. Ellos han sido vistos como los culpables del problema educativo en vez de como potenciales aliados para diseñar e implementar las soluciones.

La participación de docentes escolares, en especial de instituciones educativas públicas, llevó a resaltar estos comentarios de los ponentes desde una perspectiva testimonial. En particular, la profesora Patricia Temoche, docente del Colegio Mayor del Perú, afirmó que “se debe confiar en el docente peruano. Es muy importante que nosotros los docentes sintamos la confianza de la sociedad peruana. Creo que eso nos va a permitir trabajar en un mejor desarrollo para el país” (Rosales 2013: 51). En otras palabras, los planes de reforma curricular y de capacitación del profesorado no tendrán impacto significativo si no se incorpora un componente de escucha atenta del docente escolar, una revaloración de su papel como actor educativo y de reconocimiento de sus buenas prácticas.

2. La necesidad de reestructurar y adaptar el sistema educativo a las necesidades de la sociedad peruana

El encuentro entre la formación escolar y la universitaria supone que ambas instituciones transformen ciertas estructuras y prácticas para responder mejor a las necesidades de la sociedad peruana. Esta adaptación implica una reflexión participativa acerca de qué sistema educativo queremos y necesitamos como país. Como respuesta a esta interrogante, el Dr. Pagès ofreció algunas importantes orientaciones sobre la finalidad de una educación para el siglo XXI:

Entonces, ¿el rol de la escuela y de los profesores en la actualidad es seguir creando situaciones de aprendizaje para que el alumnado piense, luche y ame?, ¿o ha de desarrollar competencias para superar los retos que la sociedad les enfrenta periódicamente en estas evaluaciones y exámenes externos? ¿Hemos de educar para llenar

cabezas o hemos de educar para ordenar cabezas? Porque esto no es lo mismo. Una cabeza ordenada podrá seguir aprendiendo; una cabeza llena, probablemente, tendrá *overbooking* pronto y dificultades para seguir aprendiendo. (Rosales 2013: 4)

Desde la perspectiva del Dr. Pagès, una de las finalidades más importantes de un sistema educativo en el mundo contemporáneo es la formación de ciudadanía democrática. Para ser ciudadano resulta imprescindible sentirse parte de una comunidad; es decir, ubicarse en una realidad con unas coordenadas espaciales y temporales que den sentido a la acción del presente. No obstante, para el ponente, “en un mundo globalizado podemos y debemos aprender de los demás. Podemos y debemos pensar globalmente para actuar localmente” (Rosales 2013: 5). Detrás de esto hay una concepción amplia de qué modelo de ciudadanía debe promover un sistema educativo: las nuevas generaciones deben ser capaces de convivir democráticamente y de tomar decisiones comprendiendo sus realidades locales en el contexto mundial.

Citando a la filósofa Martha Nussbaum, el Dr. Pagès sintetiza algunos aprendizajes fundamentales en el componente de ciudadanía (Rosales 2013: 9). Los estudiantes deben ser capaces de:

- reflexionar sobre cuestiones políticas
- reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno
- interesarse por la vida de los demás
- imaginar una variedad de cuestiones complejas
- emitir juicios críticos sobre los dirigentes políticos
- pensar en el bien común percibir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que los distintos tipos de cuestiones requieren una deliberación transnacional inteligente para su solución.

Para que el aprendizaje de la ciudadanía sea posible es necesario transformar nuestras concepciones del estudiante y darle una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el propósito de ejemplificar esta idea, el Dr. Pagès citó a Roger Cousinet, pedagogo francés del siglo XX, quien decía: “Hemos de dar la palabra a los muchachos, hemos de aprender a escucharles porque ellos son el futuro” (Rosales 2013: 10). Los docentes deben plantear situaciones y problemas, pero sin perder de vista que quienes deben pensar cómo resolverlos son los estudiantes. Solo haciendo es que se generan aprendizajes significativos y esto incluye al componente de formación ciudadana.

No obstante, es innegable que un modelo de aprendizaje de la ciudadanía democrática como el propuesto por el profesor Pagès se enfrenta a varios desafíos propios del contexto peruano. Al respecto, el Dr. Manuel Bello, decano de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, resaltaba que, actualmente, en el Perú se vive un proceso de pri-

vativación de la educación básica. Alrededor del 50% de la población de niños y adolescentes en Lima van a colegios privados, no siempre de buena calidad. Si la tendencia continúa, en diez años, se tendrá un sistema escolar en el cual el Estado solo atenderá a las poblaciones de extrema pobreza (Rosales 2013: 35). Por ello, cabe la interrogante de cómo promover la formación en ciudadanía democrática frente a una sociedad y un sistema educativo marcados estructuralmente por la desigualdad y la segmentación socioeconómica.

Sin lugar a dudas, el componente de ciudadanía en el sistema educativo es un desafío importante sobre el cual reflexionar. La coyuntura actual es favorable porque el Ministerio de Educación ha determinado que uno de los aprendizajes fundamentales de la educación básica regular es el ejercicio pleno de la ciudadanía. Para ello, se ha diseñado una reforma curricular, donde el componente de ciudadanía tiene un peso notable y se plantea como eje transversal a las distintas áreas (Ministerio de Educación 2014). No obstante, sigue siendo un tema que se debe revalorar, pues el curso de formación ciudadana en la escuela ha sido considerado como un “curso de relleno” y que los profesores asignados a esta materia son aquellos que “tienen que completar horas”, como señalaba el profesor Félix Ataucure, del Círculo de Interaprendizaje Docente del distrito de Independencia.

En su participación, el Dr. Rubio destacó algunas habilidades que deben trabajarse en la escuela para garantizar una buena entrada a la universidad. El punto de partida es, sin duda, la educación inicial, por lo que se le debe prestar mucha atención. Si los alumnos no reciben las condiciones básicas para un buen desarrollo en la etapa temprana de su desarrollo humano y no generan la curiosidad por aprender, el desempeño en los siguientes niveles del sistema educativo se hace más difícil (Rosales 2013: 22). Otras habilidades imprescindibles sobre las cuales expuso fueron (Rosales 2013: 24-26):

- aprender a leer por encima de aprender cosas
- desarrollar una concepción científica para comprender el mundo y la vida
- comunicar ideas tanto de manera escrita como oral
- pensamiento lógico y crítico
- ubicar su realidad estando abiertos al mundo.

Con base en su experiencia como ministro de Educación, el Dr. Rubio insistió en que un replanteamiento del sistema educativo no podía lograrse sin la voluntad política del Estado. En concreto, es necesario rediseñar la administración de la educación peruana para hacerla más eficiente con la finalidad de que pueda responder mejor a las demandas educativas de los diversos contextos regionales y locales. Por ejemplo, las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) no deben ser un obstáculo para el trabajo de las autoridades y docentes de las instituciones educativas públicas y privadas, sino un motor que permita articular a los distintos actores y promover sus buenas prácticas (Rosales 2013: 27).

3. El acceso y la adaptación a la formación universitaria

Las dos anteriores secciones se centraron en aspectos ligados a la educación básica regular aunque varias reflexiones se aplicaban a la formación universitaria. Esto se debe a que el sistema escolar es percibido como una preparación para entrar a la educación superior, tanto a nivel universitario como en institutos tecnológicos. Por tal razón, el tercer tema de interés de los participantes del conversatorio fueron los problemas relacionados con la transición de la escuela a la universidad.

El Dr. Rubio explicó que tanto el acceso como la adaptación al sistema universitario constituyen problemas reales. Muchas universidades tienen una tasa similar entre postulantes e ingresantes, lo que pone en duda si es que los criterios de selección utilizados en sus procesos de admisión son fiables. Además de esto, en casos como la PUCP, si bien hay una selección rigurosa, la universidad recibe ingresantes con serias deficiencias en competencias básicas como la lectura, la redacción y la expresión oral (Rosales 2013: 22).

El aporte del Dr. Karl Moesgen, profesor del Instituto Superior Tecnológico Alexander von Humboldt, permitió evidenciar que el problema no es solo a nivel peruano o latinoamericano. En Alemania se está discutiendo el retorno a las evaluaciones de admisión a la universidad, debido a que “lo que exigen las universidades muchas veces no está sincronizado con lo que los jóvenes tienen que saber cuando llegan a las universidades”. Por ello, las tasas de deserción universitaria han aumentado, al menos en las carreras de ingeniería, y se requiere atraer a inmigrantes para poder cubrir las brechas de ingenieros y científicos (Rosales 2013: 30).

Para el Dr. Rubio, la respuesta al problema es presionar a ambos niveles: “desde el colegio también hay que exigir”, pero “la universidad debe adaptarse a esas circunstancias” (Rosales 2013: 22). Como estrategia a considerar señaló que en la PUCP se ha diseñado un examen para identificar las fortalezas y las debilidades del alumno ingresante a nivel de conocimientos y competencias básicas para la formación universitaria. Aquellos que desaprobaban estas evaluaciones deben llevar cursos remediales. Los resultados de este sistema son explicados de la siguiente manera:

Nuestra experiencia es que a los dos años se nivelan todos. Porque en la universidad hay un sistema de seguimiento y entonces, a los dos años, todos leen, todos calculan. Porque el que no calcula ya está fuera, digamos. Y el que no lee también se fue. Pero la tasa de deserción no es una tasa de deserción inusual en relación con otras universidades. 24%, por ahí está, siendo este porcentaje común a todo el sistema educativo. Entonces, no es que botamos a los que no leen o a los que no calculan, sino que aprenden en general. (Rosales 2013: 26)

Con todo, el patrón general de los sistemas de admisión universitarios no va en esta línea. Como cuestionó la profesora Patricia Temoche, la principal responsabilidad recae en las universidades que no definen con claridad qué tipo de estudiante desean recibir y cuáles son las

competencias que les interesa evaluar (Rosales 2013: 50-51). En ese sentido, hay una clara brecha entre los objetivos formales de la formación escolar que apunta a desarrollar habilidades y los exámenes de admisión de las universidades públicas, donde priman las preguntas memorísticas.

Así mismo, para la Dra. Patricia Ames, investigadora del Instituto de Estudios Peruanos, la brecha entre educación escolar y formación superior se evidencia en el crecimiento de las academias preuniversitarias. En sus palabras, el problema podría sintetizarse de la siguiente manera:

Las academias se han constituido ya como un paso obligatorio de todos los que egresan del sistema educativo secundario y quieren ingresar al sistema universitario. Ya se han convertido prácticamente en una nueva fase del sistema educativo. Pero lo que no hay que perder de vista en estas academias es que la preparación es solo para el examen, no necesariamente para la vida universitaria. Es solamente para ingresar. Y es un segmento, entonces, un poco perverso porque uno puede ingresar pero no tener las habilidades para mantenerse a lo largo de la carrera universitaria. (Rosales 2013: 49)

Desde la mirada de la Dra. Ames, la atención del problema pasa por un “sinceramiento de cómo llegan los alumnos y no simplemente asumir que si están en la universidad ya tienen que saber” (Rosales 2013: 49). Esta actitud de reconocimiento y diagnóstico de la realidad de los alumnos ingresantes debe llevar a diseñar, sistematizar y replicar iniciativas de nivelación y tutoría en universidades públicas. Por ejemplo, se refirió al proyecto Hatun Nan, donde universidades públicas admitían estudiantes con un perfil étnico, en particular indígena, pero brindándoles nivelación y tutoría que les permitía avanzar. A la larga, la falta de sistemas articulados de nivelación y tutoría en buena parte de las universidades promueve la deserción universitaria o la prolongación temporal de los estudios; por ello, es importante promover esfuerzos en esta proyección.

De acuerdo con el Dr. Rubio, el tema de las academias preuniversitarias es materia de discusión de una ley de educación y de una ley universitaria. Para él, la mejor alternativa es crear “un sistema tranquilo de paso de la educación secundaria a la universidad que, indudablemente, es una suerte de bachillerato” (Rosales 2013: 37). Por ejemplo, uno de los grandes problemas de la admisión al sistema de educación superior es que los ingresantes son muchachos de 16 o 17 años que, en la mayoría de casos, no tienen claro cuál es su vocación profesional; es necesario que a la universidad lleguen con mayor edad y, por extensión, con mayor nivel de madurez, de formación académica y de reflexión personal. Crear un estadio intermedio entre escuela y universidad podría aportar en este aspecto.

Sin embargo, el Dr. Rubio enfatizó en que no debía perderse de vista que la formación universitaria no era el único camino una vez concluida la educación escolar. En ese sentido, hace falta un trabajo para revalorar y potenciar la educación técnica como espacio de desarrollo profesional (Rosales 2013: 58-59). En esto también correspondía un papel importante al Esta-

do, quien debía normar claramente los límites entre la universidad y los institutos tecnológicos no solo en materia institucional, sino en cuanto a la autorización de carreras profesionales, reconocimiento de títulos y contratación de personal.

4. Los puentes de cooperación entre la formación escolar y la universitaria

¿Cómo tender puentes entre la formación escolar y la universitaria para mejorar las tareas que cada una de estas instituciones desempeña a favor del desarrollo nacional? Esta pregunta era el tema que motivó el conversatorio y, por ello, corresponde cerrar abordando algunas reflexiones al respecto.

Un primer puente de cooperación resulta el financiamiento de programas de becas y crédito educativo, de tal manera que aquellos jóvenes talentosos sin los suficientes recursos económicos no se vean impedidos de acceder a la formación universitaria. En la discusión se presentaron dos casos interesantes. En primer lugar, el Dr. Rubio refirió el convenio de la PUCP con los colegios de Fe y Alegría para otorgar veinte becas anuales a los mejores egresados de estas escuelas. La beca no solamente cubre los derechos académicos, sino también un plan de tutoría, de desarrollo de habilidades lectoras y de aprendizaje del idioma inglés que facilita a los becarios adaptarse a la universidad (Rosales 2013: 39).

En segundo lugar, el Dr. Raúl Choque Larrauri, director del Programa Beca 18 del Ministerio de Educación, explicó esta propuesta del Gobierno peruano que tiene como finalidad otorgar becas integrales de estudio a jóvenes talentos que no tienen recursos económicos para cursar estudios en una universidad privada. El objetivo es reducir la gran brecha en el acceso a la educación superior en nuestro país. Las cifras ilustran la situación claramente: de cada 10 jóvenes peruanos, solo tres llegan a la universidad, y de cada cien pobres extremos, solo uno accede a un instituto superior tecnológico. Adicionalmente, el programa se desarrolla en estrecha comunicación con las universidades que reciben a los becarios, de tal manera que puedan tener un buen desempeño (Rosales 2013: 43-44).

El segundo tema referido a la cooperación está en el diseño de proyectos académicos formulados por la universidad que permitan mejorar el trabajo de los docentes y los estudiantes en la formación escolar. Para ello, como afirmó Susana Helfer, directora de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, es imprescindible que “la universidad se acerque a la escuela a través de determinados procesos de intervención” (Rosales 2013: 54). No obstante, se trata de un vínculo que se debe construir con respeto y que se debe ir perfeccionando. Ejemplos claros en el que la universidad puede intervenir en los procesos de desarrollo de las instituciones educativas es el soporte en el diseño de investigación-acción o de sistematización de las buenas prácticas docentes. Es “algo que les piden mucho que hagan a los docentes pero que no lo saben hacer para poder recoger cono-

cimientos de lo mismo que hacen” (Rosales 2013: 54). La universidad puede desempeñar un papel en este campo para mejorar la calidad de la formación escolar.

En la misma línea, el Ing. Mario Rivera, director ejecutivo de la Universidad de Ingeniería & Tecnología (UTEC) y miembro del Consejo Nacional de Educación, destacó la experiencia del grupo Historia para Maestros como “una forma diferente de acercarse al colegio”, donde interesa preparar estrategias de apoyo académico a docentes escolares, de tal manera que cuenten con más instrumentos para mejorar sus conocimientos y sus métodos de enseñanza (Rosales 2013: 51). Esta iniciativa planteada para el área de Historia se puede pensar para otras disciplinas como una ventana desde la cual las universidades pueden contribuir a mejorar la calidad de la formación escolar.

Por su parte, Javier Verástegui, representante del CONCYTEC, señaló las múltiples posibilidades en que la articulación de instituciones puede contribuir en el diseño e institucionalización de metodologías de enseñanza innovadoras. En ese sentido, compartió una experiencia exitosa realizada por su institución, el Ministerio de Educación, la Municipalidad de Lima y la Organización de Estados Iberoamericanos, dedicada a pensar en mejores alternativas metodológicas para enseñar las ciencias de manera indagadora. Sobre la base de una experiencia francesa realizada por el Dr. Georges Charpak en 1996, se diseñaron unidades para “hacer que los niños trabajen con los recursos que tengan a la mano sin necesidad de recursos didácticos costosos; todo una metodología donde el profesor simplemente ayuda con preguntas y orienta a que los niños vayan descubriendo el porqué de las cosas” (Rosales 2013: 35). La idea sería plantear estrategias que articulen a distintos actores claves e institucionalizarlas para que puedan ser continuadas y replicadas en nuevos contextos.

Como balance, el Dr. Rubio indicó que el tema era complejo, pues tanto la escuela como la universidad tenían identidades y funciones propias. Desde su punto de vista:

Las universidades podemos ir a los colegios. Bueno, nosotros hemos tratado de ir a los colegios pero los colegios dicen que ellos son colegios y que nosotros somos universidades. Entonces esta es una bisagra que está por construirse, no es tan fácil construir. [...] Entonces ahí debemos encontrar fórmulas de trabajo, pero yo creo que el colegio debe seguir siendo colegio y la universidad debe seguir siendo universidad. Podemos encontrar una bisagra, pero no una zona de nadie. (Rosales 2013: 61)

En síntesis, la cooperación entre instituciones escolares y universitarias se presenta como un desafío y como una relación por construir. No obstante, algunos puntos son claves para un vínculo armonioso. Por un lado, cada institución debe tener idea clara de su identidad y las metas de su formación. Por otro lado, la relación puede ser fecunda si se realiza dentro de un marco de respeto, de diálogo y de mutuo aprendizaje. La brecha entre escuela-universidad solo podrá atenderse si es que ambas instituciones articulan proyectos conjuntos para ir mejorando la calidad del sistema educativo a través de estrategias institucionalizadas, dialogadas y atentas a las necesidades de cada etapa de la formación y del contexto social.

5. A modo de conclusión

Fueron muchos los temas discutidos en la tercera edición del Conversatorio “Visiones del Perú”. Sin embargo, en este artículo se ha intentado hacer una síntesis de aquellos que fueron recurrentes. Sin duda, será necesario convocar a nuevos espacios de debate para profundizar en otros temas como son la articulación de la formación escolar y la universitaria con las demandas del mercado laboral, la formulación de perfiles de ingreso y egreso a la universidad, los fines de la reforma del currículo de la educación básica regular, entre tantos otros.

Con todo, el Instituto Riva-Agüero, en sintonía con su compromiso con la educación a nivel escolar y la difusión de la investigación científica y humanística ha contribuido significativamente en la tarea de reflexionar sobre el sistema educativo que el Perú necesita. El aporte no consiste en axiomas que deben orientar la discusión, pues todavía es mucho lo que hay por decir. Más bien, se ha logrado sentar el tema en la agenda pública como una preocupación de diversas instituciones y actores del campo educativo. Sus reflexiones y recomendaciones, ordenadas en este documento, constituyen un insumo para la continuación del debate y la futura elaboración de políticas públicas en la materia.

Bibliografía

CUENCA, Ricardo

2013 "La escuela pública en Lima metropolitana: ¿una institución en extinción?". *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Número 5, pp. 73-98.

2003 *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, GTZ.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2014 *Marco curricular nacional: propuesta para el diálogo – Segunda versión*. Lima: Ministerio de Educación.

ROSALES, José Luis

2013 *Relatoría del Tercer Conversatorio Visiones del Perú: La formación escolar y la universitaria*. Documento inédito. Lima.