

La educación en la configuración subjetiva de los actores del desarrollo

LUIS SIME
POMA*

RESUMEN

Este texto reflexiona sobre los alcances y limitaciones del Proyecto Educativo Nacional (PEN), propuesto por el Consejo Educativo Nacional (CEN) del Perú, a la luz de diversos ejes de problematización. Dichos ejes son: la relación entre la educación y el actual periodo económico del país; la relación entre el sector educación y otros sectores del Estado; la relación entre la educación escolar y otros procesos socioeducativos; la relación entre la educación y procesos más subjetivos de la sociedad; y, finalmente, la relación entre las visiones y costos de los modelos de desarrollo.

Palabras clave: política educativa, educación y desarrollo, educación y Estado, educación y trabajo

ABSTRACT

This article develops a reflection about the contributions and limitations of the Educational National Project proposed by the Education National Council of Peru. This reflection is structured in base on the following axes of problematization: the relationships between the education and the current economical period, the educational sector and others public sectors, the formal education and other educational processes, the education and its role in the subjective processes of the Peruvian society, and between the visions and costs of the development models.

Key words: educational policy, education and development, education and State, education and work

* Texto actualizado de la exposición sobre el Proyecto Educativo Nacional y el Desarrollo Humano, en el Primer Congreso de Políticas Educativas. Organizado por la Facultad de Educación-Pontificia Universidad Católica del Perú y Consejo Educativo Nacional (CEN). Lima, 4 de octubre, 2007.

LA OPORTUNIDAD DEL SALTO

Quisiera en primer lugar dar cuenta del paradójico momento en el cual llega el Proyecto Educativo Nacional (PEN) a nuestra historia reciente. Este documento surge en un momento muy especial en el cual nuestro desarrollo económico parece estar en mejores condiciones que en épocas pasadas, aunque la redistribución en términos sociales todavía no ha mejorado sustancialmente para reducir la pobreza extrema.

Asimismo, llega el PEN en un periodo donde políticamente estamos en la época pos Sendero y pos Montesinos, pero todavía sin reformar un estilo de hacer política basado en la confianza y honestidad; y, a su vez, en una época en que lo educativo se nos presenta como decepción y pesimismo. Hay quienes dicen incluso que la educación peruana es la gran estafa o la consideran una batalla perdida. No dudo que hay razones y hechos que están detrás de este estado de ánimo sobre la educación peruana sobre todo si juntamos los resultados de las pruebas estandarizadas para los alumnos de educación básica aplicadas en el país, las recientes evaluaciones de los profesores y los postulantes a los institutos superiores pedagógicos, más el dato de que el sector educación ha pasado a ser uno de los primeros en denuncias sobre corrupción, según la Defensoría del Pueblo, y el hecho de que aproximadamente un treinta por ciento de escuelas se encuentran físicamente en situación vulnerable (cuestión lamentablemente agudizada hoy en día en lugares afectados por el último sismo); ciertamente, tenemos un panorama bastante crítico en el sector.

Lo más desconcertante es que todo ello nos está ocurriendo justo en un momento en el cual no tenemos una superinflación que detener o una economía en recesión que levantar, una epidemia —como el cólera que tuvimos en los años ochenta— o un Sendero Luminoso o un Montesinos adelante boicoteando nuestra débil democracia y nuestra seguridad. Es decir, estamos, a pesar de los problemas que hay en diversos campos, viviendo una singular *oportunidad* para dar saltos en el desarrollo. Y esto es algo que el propio documento del PEN lo reconoce luego de señalar el periodo económico favorable en el que estamos:

Tenemos la responsabilidad de aprovechar este momento para iniciar un ciclo de desarrollo autosostenido más amplio e integrador; al mismo tiempo, existe la obligación de aprovechar los nuevos recursos disponibles para aplicar medidas cruciales que requiere la educación peruana. De lo contrario, el momento actual podría sumarse al elenco de las «oportunidades perdidas» que hemos venido deplorando desde hace décadas (CEN 2007: 35).

Pero inevitablemente, ese salto pasa por el soporte educativo como fuente para aprovechar esta oportunidad y hoy en día podemos constatar que este es el eslabón débil de la cadena del desarrollo que necesitamos vertebrar con una visión de largo plazo. En la historia, las oportunidades promisorias no se repiten fácilmente, pues le cuesta mucho a cada generación tanto dejar huellas positivas para la siguiente como discernir qué recoger de las anteriores y cómo articularlas con su propio aporte generacional. Algunos historiadores nos han dejado una imagen del Perú como el país de las oportunidades perdidas (Manrique 2002), como herencia de esa debilidad de no poder articular voluntades en medio de ciertos factores favorables. Definitivamente, el desarrollo es una construcción intergeneracional en la que lo que tanto le costó tejer a una generación, la que viene, puede deshilar lo que tanto costo a la anterior o mejorar ciertas partes del tejido.

El caso peruano nos muestra la complejidad con que evolucionan las sociedades en las que los ritmos y direcciones de sus diferentes ámbitos no marchan al unísono ni en forma lineal. De esta manera, pueden coexistir *simultáneamente* ciertos signos de avance en un ámbito, como en determinados aspectos económicos, pero se puede estar en situación de estancamiento o retroceso en otros ámbitos de la sociedad, como en el educativo o medioambiental.

EL PEN Y OTROS PROYECTOS NACIONALES: LAS DEMANDAS DE LA INTERSECTORIALIDAD

Para dar un gran salto en el desarrollo, no solo requerimos un Proyecto Educativo Nacional, sino otros proyectos nacionales concurrentes para otros sectores como: salud, medioambiente, ciencia y tecnología, etcétera, que logren cruzarse en el camino y traducirse en proyectos regionales y locales, es decir, plantear la *intersectorialidad*. Ello nos exige pasar de un Estado archipiélago a una cultura estatal sinérgica hacia dentro y fuera de ella misma, en alianza con agentes del mercado y de la sociedad civil. Por ejemplo, más allá del Ministerio de Educación (MED), son diversas las instituciones del Estado que buscan una cierta influencia en la escuela, como por ejemplo, el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI) a través de políticas de educación al consumidor; la Superintendencia Nacional de Administración Tributaria (SUNAT) interesada en el desarrollo de una educación tributaria; la Defensoría del Pueblo, preocupada en abordar la corrupción en la educación; la Oficina Nacional de Procesos Electorales (ONPE), que despliega esfuerzos de educación electoral;

el Ministerio de Salud, con sus políticas de escuelas saludables; el Ministerio del Ambiente (MINAM), que a su vez impulsa políticas enmarcadas en la búsqueda de escuelas ecoeficientes; el Servicio de Agua Potable y Alcantarillado de Lima (SEDAPAL) que también incluye propuestas de educación sanitaria; el Instituto Nacional de Defensa Civil (INDECI), con sus alternativas de educación para la prevención de desastres naturales, etcétera. Las preguntas son: cómo se articulan todas ellas para intervenir en las lógicas escolares, cómo se retroalimentan para mejorar su comprensión de la escuela peruana. Necesitamos premiar aquellas experiencias de sinergia estatal en la cual el Estado logra un nivel de intersectorialidad.

EL PEN EN LA HETEROGENIDAD DE PROCESOS EDUCATIVOS DE LA SOCIEDAD PERUANA

Pero para dar ese salto en nuestro proceso de desarrollo necesitamos, además, mejorar no solo la educación escolar y superior sino también el conjunto de procesos educativos en los cuales están involucrados millones de peruanos tanto en la llamada educación formal como en aquella que se da en otros ámbitos diferentes a los de las escuelas y organizaciones de educación superior. Ciertamente, la lucha por el acceso y la calidad educativa no se agota en la escuela o en la universidad. Los mejores países en desarrollo humano en el mundo muestran un rango de participación de su población entre 25-65 años en educación de adultos y capacitación de más del 50% (Tuijnman y Boudard 2001). Por ello, aun cuando estamos de acuerdo con las grandes propuestas del PEN, percibo que están más asentadas en la llamada «educación formal». Creo que el concepto que se esboza al final del texto (objetivo estratégico 6) «ciudad educadora» o «sociedad educadora» abre al menos una ventana para hacernos cargo también de la relevancia que tienen los tan heterogéneos procesos educativos que se dan en esos otros escenarios. En el diagnóstico sobre «sociedad educadora», el PEN señala:

Es común pensar que el lugar donde se adquieren los aprendizajes necesarios para la vida es la escuela o la universidad. Se suele perder de vista que la acción de los municipios, empresas, partidos políticos, de las mismas familias y los medios de comunicación son lugares de aprendizajes que, de converger en propósitos comunes, podrían llegar a constituir una Sociedad Educadora (CEN 2007: 129).

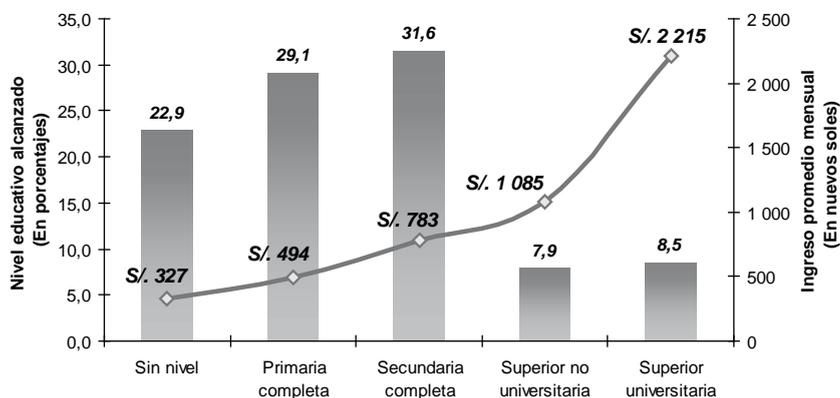
En relación con esa pluralidad de procesos educativos que requieren ser potenciados, son dos las vertientes para proyectar las políticas educativas en

educación escolar, superior y de formación laboral. Estas juegan un papel muy importante en la ampliación de oportunidades educativas durante la vida de la población, el aumento de la productividad y capacidades para una economía sustentable y que no solo venda la llamada «materia prima». La proporción de productos con un contenido de tecnología medio-alto y alto en el comercio internacional subió de 33% en 1976 a 54% en 1996 (Banco Mundial 1999, citado en Carlson 2002).

Por un lado, es necesario elevar los niveles de educación de la población económicamente activa (PEA). El siguiente cuadro nos revela la presencia de casi un 23% de la PEA sin nivel educativo, lo cual debe ser superado por medio de las políticas de alfabetización y de mayor expansión de la escolaridad; y alrededor de un 30% con nivel de escolaridad de primaria completa, realidad que igualmente es necesario superar para las próximas décadas, así como incrementar más el nivel de educación secundaria en dicha población.

Una segunda vertiente es la vinculada a nivel de la formación laboral a través de las experiencias de formación continua y capacitación de los empleados, trabajadores y profesionales. Esto es sustancial para mejorar los niveles de calificación de la PEA, y contribuir así a potenciar las capacidades de las micro, pequeñas, medianas y grandes empresas en zonas urbanas, rurales y selváticas.

Gráfico 1. Perú: PEA ocupada por nivel educativo alcanzado e ingreso promedio, 2007



Nota: Cifras preliminares. Para el cálculo de los ingresos no se considera a los Trabajadores Familiares No Remunerados (TFNR) Fuente: INEI - Encuesta Nacional de Hogares Condiciones de Vida y Pobreza, continua 2007 Elaboración: MTPE - Programa de Estadísticas y Estudios Laborales (PEEL).

Fuente: Barreda, Javier (2008). *Programa Construyendo Perú: una propuesta de generación de empleo temporal y capacidades para una primera inserción laboral de los sectores vulnerables*. Power Point.

Lamentablemente, tenemos una mirada reduccionista de la educación hacia lo escolar que no nos permite integrar con fuerza las particularidades, dificultades y retos formativos desde las propias organizaciones socioeconómicas. Desde el punto de vista de la lucha por mayores recursos, el problema no es solo aumentar el porcentaje del producto bruto interno (PBI) para el sector de la educación escolar sino, también, para la formación laboral. ¿Cuánto más queremos invertir en la calificación de la PEA en las próximas décadas?, y ¿cuándo decimos cuánto queremos invertir? Esta última pregunta no solo se refiere al papel del Estado sino al de los propios agentes empresariales privados.

Para ello, las políticas de fomento de la capacitación en las medianas y pequeñas empresas es sustancial a través de las diversas políticas como la de los bonos de capacitación que constituyen formas de subsidio por parte del Estado para generar una demanda y oferta en términos de capacitación laboral. Al respecto, Jaramillo, Ñopo y Díaz (2007) advierten que aunque dicho mercado parece dinámico en el Perú hay problemas sobre su regulación que debieran ser mejor previstos para reducir la discrepancia entre la demanda de trabajo y la calificación de la fuerza, con el fin de mejorar la adecuación y pertinencia entre ambas, así como la calidad de las ofertas de capacitación. Los autores plantean una pregunta muy relevante para nuestro contexto: «¿El sistema de capacitación peruano es capaz de reducir y/o remediar las deficiencias de los egresados de secundaria y de aquellos que no completan la educación básica?, y ¿en qué medida estaría cumpliendo esta función» (Jaramillo, Ñopo y Díaz 2007: 247).

Asimismo, es necesario incluir otra distinción que nos permita hacernos cargo de esa heterogeneidad de procesos educativos, como es aquella educación que transcurre en procesos civiles, policiales y militares. Frente a este aspecto, el PEN se queda en la primera y aborda escasamente la formación en instituciones del Estado como las Fuerzas Armadas y Policiales. La Ley General de Educación (MED 2003), en su artículo sexto, distingue estos tipos de formaciones cuando aborda el tema de la enseñanza de la Constitución Política y de los derechos humanos, y señala que son de carácter «obligatorio en todas las instituciones del sistema educativo peruano, sean civiles, policiales o militares. Se imparte en castellano y en los demás idiomas oficiales». Y en el PEN, las alusiones se dan en la política 25.1 sobre la formación en las instituciones de educación superior universitaria y técnico-profesional proponiendo como una medida.

Fortalecer o introducir en la formación especializada existente para diplomáticos, magistrados, miembros de las fuerzas armadas o policiales,

miembros de la administración pública y otros, los mismos criterios de calidad, alta competencia, atención al desarrollo democrático, equidad, respeto a la diversidad y desarrollo de principios éticos propuestos para la educación superior (CEN 2007: 124).

Igualmente, en la política 30.1 cuando plantea promover el compromiso con la educación de instituciones con liderazgo, se formula dicha alusión: «Promoción de espacios educativos y mayores vínculos con la sociedad civil en el seno de las instituciones de las fuerzas armadas y policiales» (CEN 2007:139).

Los rostros del Estado para la ciudadanía son, entre otros, los rostros del policía, el juez y el profesor. La profunda crisis de esas instituciones, de la que hemos sido testigos en las últimas décadas especialmente por la corrupción, exigen una conciencia mayor sobre cómo se forman sus integrantes desde los niveles inferiores y superiores de sus jerarquías. Allí hay otra reforma educativa que trabajar y sobre la cual me parece que hemos reflexionado muy poco como sociedad civil. Sería muy valioso que algún día el Consejo Nacional de Educación pudiera generar el espacio para dicho diálogo y planteamiento de propuestas.

LA CONFIGURACIÓN SUBJETIVA DE LOS ACTORES DEL DESARROLLO

Para que la educación juegue un papel relevante en el salto del desarrollo necesitamos actores del desarrollo; es decir, liderazgos de ciudadanos y organizaciones que se perciban a sí mismos, al país y el mundo de otra forma y que, especialmente, permitan transformar el derrotismo en el sector educativo. En ese sentido, consideramos que el desarrollo no solo es cuestión de infraestructuras o recursos físicos, obviamente muy necesarias; sino que también este aspecto interviene en las propias autopercepciones sobre nuestras potencialidades, sobre la base de lo que hemos sido y, sobre todo, en función a lo que podemos ser si aprovechamos la diversidad de recursos con los que contamos. De allí, la necesidad de conjugar tanto mapas o diagnósticos de la pobreza —como los del Fondo Nacional de Cooperación para el Desarrollo (FONCODES)—, como mapas de las potencialidades —como los propuestos por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD-Perú)— o el mapa de la riqueza —sugerido por la Escuela Mayor de Gestión Municipal—. Nos urge reconstruir nuestra imagen del país no solo desde su escasez sino también desde sus potencialidades.

En este contexto, los procesos educativos son capitales para la configuración subjetiva de las personas y organizaciones como actores del desarrollo,

siendo un aspecto sustancial de esa configuración el reaprender a confiar en nuestras capacidades latentes y producir un lenguaje desde los logros, aunque estos sean parciales. De esta forma, las experiencias educativas se constituyen en referentes para reducir la vulnerabilidad subjetiva de los sujetos —como son las tendencias a la autovictimización, la anomia, la desconfianza y el paternalismo— y así desplegar su individualidad asertiva en convivencia con los demás. Por ello, no pudo haber llegado en mejor momento el PEN para abrirnos un espacio de reapropiación subjetiva sobre lo educativo en clave política y no solo académica.

La *autovictimización* es una tendencia que reduce la percepción de nosotros mismos, hay un fatalismo, centrado en la propia culpa o defectos personales o grupales, que no conduce a una comprensión y enfrentamiento de los problemas en términos de responsabilidades ni a buscar el fortalecimiento de una actitud más proactiva y emprendedora. Esta tendencia lleva, por tanto, a pensar que uno se merece las limitaciones y sacrificios sin poder elaborar otras alternativas. Hay una suerte de autocondena. Algo de esto lo vemos de forma implícita en alusiones que podemos sintetizar de esta manera: los pobres no merecemos servicios de calidad, eso es para otra gente.

También quisiera poner en evidencia otra tendencia que agudiza gravemente la vulnerabilidad subjetiva de los sujetos como es la *anomia*. Ella representa un déficit grave en la forma de producir y asumir normas que podemos resumir en la siguiente afirmación: las normas son para otros pero no para uno. Pareciera que cada uno define, de acuerdo a su circunstancia y conveniencia del momento, sus normas a expensas de los otros. Y, esto lo vemos como un fenómeno transversal en la sociedad, tanto en sectores con un grado mayor o menor de escolaridad e ingresos. La conducta anómica expresa una crisis de confianza en la convivencia con los demás. Está implícito que no confiamos en que los otros van a seguir las normas; es más, no confiamos que el referente normativo de la sociedad, que es el Estado, vaya a cumplir con sus propias normas. Es justamente la reproducción de la anomia una fuente para la corrupción¹.

Detengámonos un momento para ahondar en esta tendencia hacia la desconfianza y citemos un par de datos sobre la percepción de la confianza

¹ La tendencia anómica es un problema persistente también en otras sociedades. Zovatto (2005) al comentar una encuesta en Argentina señala que esta es percibida como una «sociedad anómica»: «estamos ante una sociedad que vive la mayor parte del tiempo al margen de la ley, que conoce y cumple poco su Constitución, que se autocalifica mayoritariamente como transgresora (sin asumir su propia responsabilidad) y en la que el 41% opina que hay momentos en que es necesario desobedecer la ley».

aportados por la encuesta del Instituto de Opinión Pública de la PUCP (a 507 personas hombres y mujeres mayores de 18 años, procedentes de 31 distritos de Lima Metropolitana), la cual considero un poderoso indicador de desarrollo. Con respecto a la pregunta: ¿diría usted que puede confiar en la mayoría de la gente o, en la actualidad, es muy difícil confiar en los demás?, un 89% respondió que «es muy difícil confiar en los demás», y un 10% señala que «se puede confiar en la mayoría de la gente». Cuando se pregunta: «¿cuánto confía usted en los siguientes grupos de personas?» Un 93% responde: «su familia», mientras que un 12%: «personas que conoce por primera vez».

Esos datos nos informan que existe una crisis de confianza en nuestra sociedad, cuyos costos son diversos y se constituyen así en problemas críticos para avanzar en un desarrollo alternativo. En el ámbito económico, la falta de confianza en extraños debilita las posibilidades de crear empresa más allá de la familia. Fukuyama (2003) afirma que con frecuencia a las empresas familiares les cuesta crecer hasta llegar a convertirse en empresas grandes, impersonales, gestionadas profesionalmente con una propiedad pública dispersa, lo que crea problemas en su crecimiento económico. Pero también esta falta de confianza genera un costo en el ámbito político. El no confiar en los extraños hace que las relaciones de confianza más firmes están reservadas para la familia y los amigos íntimos, lo que crea condiciones para la corrupción política. Asimismo, la falta de confianza socava uno de los capitales más valiosos como es el llamado y aún discutible «capital social», entendido, siguiendo a Fukuyama (2003: 26), como «el conjunto de relaciones sociales caracterizadas por actitudes de confianza y comportamientos de cooperación y reciprocidad». Este autor agrega que se trata de un recurso, que al igual que la riqueza y el ingreso está distribuido en la sociedad de manera desigual.

En torno a las organizaciones como la escuela, uno de los pilares para el desarrollo, se construyen redes sociales cuyo potencial en cuanto a la generación de confianza y cooperación es muy significativo para las comunidades locales. Sin embargo, como lo advierte Fukuyama (2003: 43): «el problema que encaran la mayoría de las sociedades con bajo nivel de confianza no es la carencia absoluta de capital social sino, más bien, el hecho de que el radio de confianza promedio de los grupos cooperativos tiende a ser reducido». La lucha de los sectores de padres de familias, docentes y alumnos por denunciar la corrupción revela una crisis de confianza al interior de las escuelas, y es una reacción de una parte del tejido social articulado en torno a ellas que busca reivindicar valores, normas de transparencia y el uso lícito de los recursos públicos.

Otra tendencia también relevante desde el punto de vista de la configuración subjetiva es el *paternalismo* que lleva a volcar en «alguien» rasgos benefactores sin asumir mayores responsabilidades por parte del beneficiario, salvo los que pide el que cumple el rol paternalista. La superación de esta tendencia se puede expresar en el ya clásico postulado: «no regales pescado sino enséñale a pescar». Justamente el paternalismo es una negación a educar en el desarrollo de capacidades para asumir responsabilidades.

Las políticas educativas como las sintetizadas en el PEN y los procesos educativos que buscan impulsar contribuirán al desarrollo en la medida en que perfilen subjetividades no autovictimizadas, anómicas y paternalistas y, más bien, alimenten subjetividades asertivas, responsables y que valoren las normas.

VISIONES Y COSTOS DEL DESARROLLO

Una visión muy *tecnocrática* del desarrollo no nos ayuda mucho a comprender la fuerza de las subjetividades, ni de las autopercepciones de los actores en los procesos de desarrollo. No olvidemos que cuando hablamos de desarrollo lo que queremos es practicar formas que potencien a las personas en su relación con otras, al utilizar para ello los recursos de manera más eficiente y sustentable.

Para esta visión tecnocrática del desarrollo, las políticas aplicadas en otros lugares con cierto éxito deben funcionar aquí también. De esta forma, el problema del desarrollo es eminentemente técnico, de transferencias, de mediciones cuantitativas y correcciones de adaptación. No niego la necesidad de estos aspectos, lo que cuestiono es su reduccionismo hacia lo técnico para pensar y orientar los procesos de desarrollo sin dialogar con otros registros.

Desde otra visión más *integracionista* del desarrollo se exige un alto nivel de armonía e integración en la sociedad, lo cual si bien es cierto en alguna medida, no es una condición absoluta que impida niveles de conflicto. Esta visión surge cuando idealizamos que el salto al desarrollo vendrá cuando todos nos sintamos como una gran familia en armonía. Sin embargo, otros países tuvieron que ir armando su camino al desarrollo mediante el enfrentamiento de altos niveles de conflictividad interna como Irlanda (con sus grupos armados desde principios del siglo pasado luego de su división), y España (que también enfrentó tendencias militaristas después del franquismo); o de conflictividad externa, como Corea del Sur (con su única tregua con Corea del Norte). Es decir, tenemos que convivir con nuestro propios conflictos y gobernarlos para

no desperdiciar energías y recursos y, sobre todo, exponer vidas humanas. Los conflictos forman parte en los procesos de desarrollo y, algunos de ellos no podemos anularlos por decreto.

Lo que necesitamos es una visión de nuestro desarrollo que combine las subjetividades múltiples y las capacidades creativas con instrumentos sinérgicos de política pública desde la pluralidad de los actores que formamos el país. La educación, tanto la formal como las desarrolladas en otros escenarios heterogéneos, es el espacio para la formación de esas *subjetividades y capacidades*, y quisiera tanto distinguir como unir ambas perspectivas que además reflejan diversos aportes². En ese sentido, conviene complementar la visión del desarrollo que propone el PEN cuando señala que: «En primer lugar, esta concepción de desarrollo implica una comprensión de las personas como portadoras de necesidades y de potencialidades, metas y derechos...» (CEN 2007: 22); a esta definición quisiera incorporar o explicitar lo que tal vez está más implícito en la definición del PEN: la perspectiva de las subjetividades de las personas que cuando se transforman en actores del desarrollo lo hacen con sus miedos, motivaciones e imaginarios propios. Tal vez uno de los casos más relevantes para comprender la complejidad que nos revelan las subjetividades en los procesos de desarrollo es el caso de Finlandia, país que hoy en día parece ser un ejemplo exitoso no solo en el área educativa³, pues, para nuestro asombro, este es uno de los países con una de las mayores tasas de suicidio no solo en Europa sino en el mundo. En 2003, por cada cien mil habitantes de ese país se producían 41,7 suicidios, siendo la media mundial 15 suicidios por cada cien mil habitantes,⁴ es decir, estamos ante un país que ha sido capaz de generar múltiples capacidades en su población; sin embargo, el nivel de suicidio nos habla de los problemas en el plano de las subjetividades. Podemos decir que, a pesar de todo lo que han logrado como sociedad, hay un sector que ha procesado su biografía sin poder sostenerla con sentido.

² Subjetividad es aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo. Subjetividad social es esa misma trama cuando es compartida por un colectivo. Ella le permite construir sus relaciones, percibirse como un «nosotros» y actuar colectivamente. La subjetividad es parte de la cultura, pero es aquella parte que es inseparable de las personas concretas» (Güell 2001). Por otro lado, el concepto de capacidades lo advierto más instrumental.

³ En PISA 2003, Finlandia está en los primeros puestos en matemáticas, así como en PISA 2000 figura entre los primeros puestos en lectura, matemática y ciencia, y según el *Informe de Desarrollo Humano* del PNUD del 2003, de 177 países figura en el puesto 13 (OCDE 2004, PNUD 2005).

⁴ Los datos son extraídos de la web de la Organización Mundial de la Salud: <http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide_rates/en/index.html>.

El caso de Finlandia y otros países que aparecen en los primeros puestos en diversos *rankings* mundiales o de aquellos que han transitado en las últimas décadas hacia economías de mercados nos induce a pensar que hay factores externos que hacen referencia a costos psicosociales y costos ambientales que impactan sobre el individuo y sus familias.

Las propuestas de largo plazo en materia educativa u otras deben ayudarnos no solo a ponernos de acuerdo en las grandes ideas-fuerzas convocadoras, sino también en hacernos cargo de cuáles van a ser los costos que tendrán en términos financieros, sociales, generacionales, de género y territoriales, esas macropolíticas supuestamente diseñadas para avanzar en el desarrollo. Apostar por políticas de largo plazo que vinculen educación con desarrollo es también formar una conciencia crítica acerca de la distribución de esos costos y si estamos dispuestos a asumirlo y bajo qué condiciones. Por ejemplo, cabe interrogarnos: ¿qué costos ambientales y en salud estamos dispuestos a pagar por un tipo no sustentable de consumo-producción?, ¿quiénes van a pagarlos?, ¿hasta cuándo?

La problemática de los costos del desarrollo podemos formularlo desde los planteamientos de Beck (1986), que caracterizaba como «sociedad del riesgo» a aquella que no solo produce riquezas sino también riesgos que trascienden en sus consecuencias negativas a un sector social dado que los riesgos contemporáneos afectan más tarde o más temprano también a quienes los producen o se benefician de ellos. Esto significa también, particularmente desde el lado de los procesos educativos contribuir a configurar una *subjetividad preventiva* ante esos costos porque ya sabemos que en nombre del desarrollo se pueden desplegar las fuerzas más creativas para mejorar nuestro bienestar, pero también las fuerzas más destructivas y perversas. Sin embargo, esa subjetividad preventiva requiere que las políticas educativas promuevan la revolución de los estilos de vida. Y aquí el PEN requiere ser complementado con las otras políticas sectoriales para modificar aquellos aspectos de los estilos de vida que están significando un costo para el individuo, su familia y la sociedad. Giddens (2007) en un artículo justamente titulado «Cambiar el estilo de vida», sostiene:

La necesidad de cambiar nuestro estilo de vida y la manera de conseguirlo son las dos preocupaciones fundamentales de la política actual. Varios de los grandes problemas que hoy afrontamos serán imposibles de resolver mientras los políticos no puedan, de una u otra forma, convencer a la gente para que cambie sus hábitos de vida. Los temas que hay que abordar son muchos y muy variados: la obesidad y otros aspectos relacionados con la salud, el consumo de alcohol entre los adolescentes, la conducta antisocial, los bajos índices de natalidad, hasta llegar al más trascendental: el cambio climático.

Las propuestas que nos ha hecho el PEN son propicias para una discusión y, sobre todo, para «imaginación» de la relación que queremos establecer entre educación-sociedad-Estado para las próximas décadas en las que la voluntad política de los diversos actores es crucial para unificar en medio de las diferencias ciertas opciones básicas de la educación que queremos para todos los peruanos y peruanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECK, Ulrich

1986 *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

CARLSON, Beverley

2002 «Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización». *Revista de la CEPAL*, N° 77, agosto, pp. 123-141.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CEN)

2007 *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Lima: CEN-MED.

FUKUYAMA, F.

2003 «Capital social y desarrollo: la agenda venidera». En R. Atria y M. Siles. *Capital social y reducción de la pobreza: en busca de un nuevo paradigma*. Santiago de Chile: CEPAL/Michigan State University, pp. 33-48. Fecha de consulta: 20/01/05. <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/11586/Primera_parte.pdf>.

GÜELL, Pedro

2001 «Subjetividad social: desafío para el nuevo siglo». *Revista Polis*, Vol. 1, N° 2. Fecha de consulta: 20/01/05. <<http://www.revistapolis.cl/2/guell.htm>>.

GIDDENS, A.

2007 «Cambiar el estilo de vida». *El País* (Madrid). Fecha de consulta: 15/04/08. <http://www.elpais.com/articulo/opinion/Cambiar/estilo/vida/elpepiopi/20071022elpepiopi_4/Tes>.

JARAMILLO, Miguel, Hugo ÑOPO y Juan José DÍAZ

2007 «La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos». *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE, pp. 235-283.

INSTITUTO DE OPINIÓN PÚBLICA

2008 *Encuesta del mes de mayo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

MANRIQUE, Nelson

2002 «El país de las oportunidades perdidas». *Libros y Artes*, N° 1, mayo. Fecha de consulta: 15/04/08. <http://www.bnp.gob.pe/portallbnp/pdf/libros_y_artes/Librosyartes1_2.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED)

2003 *Ley General de Educación 28044*.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)

2004 «Aprender para el mundo del mañana». Resumen de Resultado PISA 2003. Fecha de consulta: 13/02/06. <<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf>>.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD)

2005 *Informe sobre desarrollo humano 2005*. Fecha de consulta: 13/02/06. <http://hdr.undp.org/reports/global/2005/espanol/pdf/HDR05_sp_complete.pdf>.

TUIJNMAN, A. y E. Boudard

2001 *International Adult Literacy Survey. Adult Education Participation in North America: International Perspectives*. Canadá: Minister of Industry. Fecha de consulta: 13/02/06. <<http://www.statcan.ca/english/freepub/89-574-XIE/89-574-XIE98001.pdf>>.

ZOVATTO, Daniel

2005 «Ante una sociedad anómica». *La Nación*. 11 de julio de 2005. Fecha de consulta: 13/02/06. <http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=720403>.