

José García / Liliam Hidalgo / Carmen Montero
Flor Pablo / Ernestina Sotomayor

Propuestas que construyen calidad

Experiencias de formación docente y participación
comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco,
Piura y San Martín



Mesa de Experiencias Educativas Rurales

tarea



PROPUESTAS QUE CONSTRUYEN CALIDAD:

Experiencias de formación docente y participación comunitaria
en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín

José García / Liliam Hidalgo / Carmen Montero
Flor Pablo / Ernestina Sotomayor

Propuestas que construyen calidad

Experiencias de formación docente y participación
comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco,
Piura y San Martín



Mesa de Experiencias Educativas Rurales

tarea

USAID | PERU *Aprende*



Este libro forma parte de los materiales del proyecto “Apoyo a la Mesa de Experiencias Educativas Rurales”, auspiciado por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

**Autores: José Fidel García Cordova.
Liliam Teresa Hidalgo Collazos.
Carmen María Montero Checa.
Flor Aidee PabloMedina.
Ernestina Sotomayor Candia.**

Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara.
Diseño de carátula: Gonzalo Nieto Degregori.
Corrección de textos: José Luis Carrillo M.

Primera edición, 500 ejemplares.
Lima, enero de 2008.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2008-07030
I.S.B.N. 978-9972-235-12-2.

DE ESTA EDICIÓN:

© **AprendeS USAID.**

Malecón Armendaris 524, Miraflores, Lima 18.
Teléfono: (51 1) 447 2508 • 444 0130.
Correo electrónico: info@aprendesperu.org
Página web: www.aprendesperu.org

© **Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB Piura)**

Av. Los Cocos 294, Urbanización Club Grau, Piura
Teléfono: (51 73) 30 4942 • Fax: (51 73) 30 2782.
Correo electrónico: maribeld@promeb-piura.org.pe
Página web: www.promeb-piura.org.pe

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.**

Parque Osos 161, Pueblo Libre, Lima 21.
Teléfono: (51 1) 424 0997 • Fax: (51 1) 332 7404.
Correo electrónico: postmast@tarea.org.pe
Página web: www.tarea.org.pe

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de cada autor y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras.

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo, sólo se les solicita que mencionen la fuente.

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO JoséRivero	7
INTRODUCCIÓN Carmen Montero	13
I PARTE: FORMACIÓN DOCENTE	
Aprendiendo de la experiencia: reflexiones y lecciones a partir de tres programas de formación de docentes en servicio Carmen Montero	18
La formación docente: una perspectiva para el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas en el contexto rural José García	31
La formación de docentes en el Proyecto Aprende Flor Pablo	64
Formando maestros para una Educación Intercultural Bilingüe Liliam Hidalgo	80
Tabla de contenido	5

II PARTE: PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Construyendo una responsabilidad compartida para mejorar la escuela y sus logros Carmen Montero	126
La comunidad: agente activo para el desarrollo educativo rural José García	138
Participación comunitaria en la experiencia del Proyecto AprendeS Flor Pablo	170
Construyendo bases sociales para la educación rural: la EIB desde las comunidades campesinas Ernestina Sotomayor	194
LECCIONES Y RECOMENDACIONES Carmen Montero	220
ANEXOS	
Anexo 1. La Mesa de Experiencias Educativas Rurales	230
Anexo 2. Notas sobre los ámbitos de trabajo de los proyectos	236



Prólogo

Jose Rivero

La vigencia de una Ley General de Educación (LGE) renovada que propicia la participación social y la oficialización de un Proyecto Educativo Nacional (PEN) reconocido como norte principal del cambio educativo son las principales expresiones de la necesidad y potencialidad de la transformación demandada a nuestra educación.

Los resultados de evaluaciones a niños y docentes, y dispersas e improvisadas iniciativas oficiales son, sin embargo, expresión de una severa crisis educativa y de los pobres efectos de medidas aisladas para enfrentarla. El pesimismo colectivo sobre los males de nuestra educación se agrava cuando desde el propio Estado y los medios de comunicación se estimula la asociación de “magisterio” con “mediocridad” y existe reticencia para propiciar el diálogo como base del cambio educativo.

En ese contexto cobran particular importancia el conocimiento y la difusión de experiencias sólidas en su concepción, en sus estrategias y en sus logros de aprendizaje, máxime si están vinculadas a la atención esmerada de nuestra población escolar más pobre y parten de la tesis de que no hay calidad de la educación sin asumir la equidad como parte esencial de esa calidad, tal como lo demandan tanto la LGE como el PEN.

Este libro representa un signo de esperanza, y su contenido forma parte de la mitad del vaso lleno de nuestra educación. Las experiencias del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) en Piura, del Proyecto Aprender en San Martín y Ucayali y del Proyecto Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica de Tarea en Canchis, de acuerdo con la sistematización realizada, tienen particular valía e impacto en medios rurales que expresan nuestra diversidad geográfica y cultural.

La formación de docentes en servicio y el trabajo con las comunidades constituyen los ejes seleccionados por esas experiencias como base de esta publicación.

Los tres proyectos enfrentaron el problema de que la complejidad del aula multigrado y las exigencias de la ruralidad no son consideradas en la formación inicial de los docentes. Sus metodologías incluyen talleres presenciales, sistemas de acompañamiento pedagógico directo y personalizado y la constitución de colectivos docentes. En dos de las experiencias, PROMEB y Aprender, operan los Círculos de Interaprendizaje y se privilegia el establecimiento de centros de recursos que apoyen el proceso educativo escolar que, en medios aislados y sin recursos como los rurales, constituyen espacio educativo comunal de gran utilidad para la formación docente y la propia elaboración de unidades didácticas. En la experiencia de Tarea, asociada al ISP de Tinta, se parte de la premisa “maestro más maestro, mayor aprendizaje”, en una perspectiva de fortalecer el trabajo intercultural y la producción de conocimientos sobre la cultura andina revalorando la cultura quechua local.

Respecto del trabajo con comunidades habría que señalar que en estas, a pesar de sus contextos de pobreza, son significativos los esfuerzos que hacen los padres de familia campesinos e indígenas por enviar a sus hijos a escuelas, prescindiendo incluso de ellos en faenas de producción, y por aportar por medio de la construcción y reparación de aulas o asumiendo tareas colectivas como el desayuno escolar. Sin embargo, el interés de las familias por la educación no equivale necesariamente a su confianza en las escuelas, lo que da lugar a distintas tensiones escuela-comunidad. Estas premisas han sido tomadas en cuenta por las estrategias de acción institucional de las tres experiencias. En ellas ha primado la convicción de que el acercamiento entre la escuela, la familia y la comunidad en un contexto de mayor apertura de la primera a aportes familiares y comunitarios ayuda a generar mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos.

En PROMEB se ha incentivado el interés de los padres por la educación asociándolos a la conservación de biohuertos o al fomento de comunidades lectoras incentivando la creación de cuentos escritos por los propios alumnos. La opción por una educación de carácter comunitario se expresa centrando la práctica de la escuela en el desarrollo de aprendizajes impartidos tanto por docentes como por padres y madres e incluso por autoridades comunales.

En AprenDes se ha propiciado la activa participación comunal en Consejos Educativos Institucionales y el fortalecimiento de la escuela como comunidad de aprendizaje y principal instancia de gestión descentralizada. El reconocimiento del saber de la comunidad como oportunidad de aprendizajes genera como escena cotidiana el que se vea a madres y padres en aulas cooperando con los docentes. La participación de los niños por medio de Municipios Escolares ha significado reforzar la idea del alumno como actor principal del proceso educativo y el desarrollo de acciones de promoción con sus familias.

En Tarea se ha logrado superar la anterior participación “utilitaria” de los padres dándole un carácter más pedagógico con mayor presencia de padres y madres en los procesos de aprendizaje de sus hijos e influyendo para que asuman la Educación Intercultural Bilingüe y el aprendizaje del quechua como propuesta válida para la educación en medios rurales. El reconocimiento de la pluralidad de racionalidades y de saberes ha constituido motor vinculante entre escuela y comunidad. Particular relieve cobra el modelo de la Casa Escuela, que procura incrementar el acceso y la permanencia de niñas y niños en zonas rurales de altura.

La sistematización de estas importantes experiencias debiera ponernos en la perspectiva de lo planteado en una de las políticas del Proyecto Educativo Nacional: “Asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden a las provincias más pobres”. Ello supone y demanda un Ministerio de Educación y gobiernos regionales liderando la conversión del PEN y de los PER en acciones de reforma educativa, abiertos al cambio y dispuestos a dialogar y tratar de expandir las mejores prácticas en el país.

Trataremos de focalizar algunas de las principales reflexiones y propuestas de acción que nos sugieren las estrategias, logros y dificultades en este libro precisados:

- (1) Como bien señala Carmen Montero, estos proyectos “[...] nos enseñan que es posible hacer mejor las cosas y que, cuando estas se hacen bien, se obtienen buenos resultados”. Los contextos en los que se desarrollan los tres proyectos han sido asumidos como desafíos nada fáciles de enfrentar. El respeto a las comunidades y el estímulo a los docentes, a partir de la idea clave de que el aprendizaje de los alumnos es la principal tarea profesional, han significado estrategias institucionales exigentes, diagnósticos previos, evaluaciones periódicas, formación continua y diálogos de saberes interculturales.
- (2) Al privilegiar la formación continua aplicable en el aula, dedicar el mayor esfuerzo a la atención de los alumnos para mejorar su autoestima y sus aprendizajes y conceder particular importancia al diálogo y participación con comunidades, PROMEB, ApreNDes y Tarea refuerzan la idea de que constituyen elementos estratégicos fundamentales en una educación rural renovada.
- (3) Lo sistematizado da pistas a las UGEL para transformar su actual primacía administrativa dando prioridad a lo pedagógico, para superar su visión supervisora privilegiando el acompañamiento al docente en el aula, para tener con los centros educativos y sus docentes una relación más horizontal y respetuosa.
- (4) Es aleccionador para otras entidades oficiales y privadas el que en los proyectos analizados se consideren los organismos participativos señalados en la Ley General de Educación. El fortalecimiento de los Consejos Educativos Institucionales, el trabajo con las APAFA y la vinculación con los gobiernos locales han alentado la participación comunitaria en espacios locales.
- (5) Las tres experiencias trabajan con docentes de las escuelas públicas y demuestran que cuando el maestro o la maestra son estimulados por medio de proyectos o instituciones que se preocupan por su condición personal y profesional, elevan sustantivamente su motivación y sus rendimientos en el aula, todo lo que favorece mejores aprendizajes de niños en medios rurales. No han sido incentivos materiales vinculados a posibles mejoras salariales la principal motivación de un mayor rendimiento profesional, sino la formación en servicio y un acompañamiento pedagógico bien organizados y la confianza en la propia potencialidad docente.

- (6) Las dificultades para organizar una formación continua en medios rurales están demandando correctivos en una formación inicial de ISP y facultades de Educación con marcada influencia urbana y carentes de estrategias para abordar la enseñanza en escuelas unidocentes y multigrado y para encarar las exigencias tanto de la diversidad y heterogeneidad culturales como de las necesidades comunitarias en medios rurales.
- (7) La necesaria conversión de escuelas unidocentes en escuelas multigrado y la urgencia de trabajar organizando redes de cooperación entre instituciones educativas en medios rurales tienen en estas experiencias rurales valiosos elementos de reflexión.

Finalmente, creo importante destacar que la potencialidad de estas experiencias se ha reforzado y enriquecido al haberse optado por constituir una Mesa de Proyectos Educativos Rurales en la que convergen, propiciando la reflexión común y los intercambios como base para proponer estrategias específicas que sirvan para políticas nacionales y regionales de educación en medios rurales. Esta decisión es signo de desprendimiento y madurez institucional y ha posibilitado tanto su enriquecimiento mutuo como poner esta publicación a disposición de nuestra mejor educación en ámbitos rurales.



Introducción

Carmen Montero¹

Una y otra vez, a lo largo de los años, los diagnósticos educativos y las evaluaciones nacionales de rendimiento estudiantil nos entregan la imagen de un sistema educacional tercamente desigual, profundamente segmentado, en el que la escuela pública de áreas rurales, sus maestros y sus alumnos llevan siempre la peor parte. Agobiadas de problemas, caracterizadas por sus carencias y, gran parte de ellas, abandonadas a su suerte, las pequeñas escuelas del campo representan el último eslabón de esa compleja cadena de instituciones escolares que conforman el sistema educativo nacional.

Sin embargo, a contracorriente de la inercia y la desazón, en este marco se han ido desarrollando experiencias educativas valiosas y construyendo algunas islas de calidad. En efecto, por iniciativa de instituciones privadas nacionales y extranjeras, con el aporte financiero de agencias de cooperación internacional y con el esfuerzo conjunto de distintos profesionales y actores educativos, se llevan a cabo proyectos que quiebran el aparente sino trágico de escasa calidad educativa y fracaso que acompaña a la mayoría de escuelas rurales.

Este libro trata acerca de tres de esos proyectos, sobre lo que proponen y hacen para aportar al mejoramiento de la calidad educativa en escuelas rurales de Cusco, Piura y San Martín, y, más específicamente, del trabajo

¹ Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

realizado en la líneas de formación de docentes en servicio y promoción de la participación comunitaria.

Organizados en una “Mesa de Experiencias Educativas Rurales”, comúnmente identificada como “la Mesa Rural”,² los directivos e integrantes de los equipos del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB),³ del Proyecto Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas (ApreDes) y del Proyecto Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis de Tarea, han ido exponiendo, compartiendo y debatiendo entre sí sus propuestas y experiencias, y han considerado importante hacerlas conocer a un auditorio más amplio por medio de esta publicación. El objetivo último de este texto consiste en mostrar que es posible hacer de las escuelas del campo espacios educativos de provecho, en los que se logran aprendizajes, y que es posible, también, perfilar rutas sobre lo que se podría y tendría que hacer en tantas otras miles de escuelas existentes en el país.

Resulta particularmente interesante destacar, en primer lugar, que las experiencias organizadas en la Mesa Rural han sido desarrolladas en zonas rurales distintas y que en cierta forma recogen la diversidad de escenarios naturales, sociales y culturales en los que se desenvuelve nuestra ruralidad. Son expresión de esa diversidad las comunidades de una región de la costa norte como Piura, donde trabaja el PROMEB; las provincias de regiones amazónicas como San Martín y Ucayali, donde se realiza la intervención de ApreDes, y las comunidades altoandinas del distrito de Maranganí en Canchis, Cusco, en las que trabaja Tarea.

En segundo lugar, merece relevarse que las dos líneas de trabajo priorizadas por los integrantes de la Mesa para su difusión y debate, si bien son solo parte del conjunto de actividades que desarrollan los proyectos, hacen justamente referencia a dos aspectos medulares en el propósito de mejorar la calidad de las escuelas de áreas rurales. La mejor formación de los docentes y el cambio en las relaciones entre la escuela y el entorno familiar y comunal son dos palancas promisorias para el cambio educativo en ámbitos rurales. Tanto los docentes como los familiares y miembros de la comunidad comparten el día a día en la vida de la localidad; el asunto es calificarse para aportar al desarrollo educativo y hacer de esa convivencia una fuerza que beneficie el logro de aprendizajes de los niños y las niñas.

² Mayor información en las siguientes páginas.

³ Para información sobre los ámbitos de intervención, véase el anexo.

Finalmente, debo decir que la dinámica seguida para la elaboración del libro implicó sin duda un ejercicio novedoso e interesante de sistematización, análisis y debate grupal. Una vez que los representantes de cada proyecto hubieron elaborado los documentos de sistematización sobre sus respectivos programas de formación de docentes en servicio, me tocó identificar los puntos en común y los aspectos particulares de cada proyecto, y elaborar un breve documento de análisis transversal que hiciera referencia a las diversas experiencias, todo lo cual está contenido en la primera parte del libro. Un procedimiento similar se siguió para la elaboración, discusión y análisis de los textos referidos a la participación comunitaria, materia de la segunda parte de este volumen. Por último, tomando en cuenta las lecciones aprendidas y las propuestas de política que derivaron de cada experiencia, se elabora el texto sobre lecciones y recomendaciones que constituye la sección final de esta publicación.





I
PARTE

Formación Docente



Aprendiendo de la experiencia: Reflexiones y lecciones a partir de tres programas de formación de docentes en servicio

El tema de la formación de los docentes ocupa una posición destacada en la agenda de mejoramiento de la calidad educativa en Latinoamérica. En el marco de los compromisos internacionales sobre Educación para Todos asumidos a inicios y fines de la década de 1990 (Jomtien 1990, Dakar 2000), eventos y acuerdos regionales reconocieron los avances registrados en materia de cobertura de los sistemas educativos y de ampliación de los años de escolaridad, pero hicieron hincapié en los problemas de eficiencia, calidad y equidad que subsistían; en la relación de asuntos pendientes de atención tuvo y sigue teniendo especial relevancia el referido a la calidad del desempeño docente. ¿De qué manera lograr mejores aprendizajes sin el concurso de buenos maestros? Como lo señala el Marco de Acción Regional para las Américas (2000: 7):¹

Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos.

¹ Véase UNESCO/UNICEF/PNUD/FNUAP: *Educación para todos en las Américas: Marco de acción regional*. Santo Domingo, 10-12 de febrero de 2000.

Así las cosas, el compromiso de los países de la región incluyó una serie de aspectos relativos a la profesionalización docente, entre los que se consideraban la formación de alto nivel académico y las políticas de reconocimiento efectivo a la carrera docente con estímulos a la buena formación pedagógica y académica, entre otros.

En el mismo sentido, y en respuesta a la clamorosa crisis de calidad que afecta a la educación nacional, documentos rectores nacionales como el Plan Nacional de Educación Para Todos (EPT) 2005-2015² y el Proyecto Educativo Nacional (PEN)³ establecen como política prioritaria el mejoramiento y reestructuración de los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Más aun: en el plan de implementación del Presupuesto por Resultados, nuevo instrumento de gestión económica que está aplicando el Ministerio de Economía y Finanzas, se identifica la “supervisión, monitoreo, asesoría pedagógica y capacitación a docentes” como una de las cinco actividades prioritarias para 2008, dentro del Programa Estratégico de “logro de aprendizaje en la educación básica”.⁴

Puestos en el marco de la realidad educativa rural, el reto planteado por el Plan Nacional EPT y por el PEN, así como el cabal cumplimiento de los objetivos gubernamentales de corto plazo, tienen en el país notables dimensiones, tanto por la gran cantidad de maestros de primaria que laboran en escuelas rurales y el peso que ellos tienen en el conjunto del magisterio nacional del nivel, como por la deficiente formación profesional que reportan. En efecto,

² Ministerio de Educación: *Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015, Perú: Hacia una educación de calidad con equidad*. Lima: MED, setiembre de 2005. Plantea como política F la creación de las condiciones necesarias para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, especialmente en contextos de pobreza y exclusión, en el marco de la revaloración de la carrera pública magisterial, y plantea como objetivo implementar una propuesta de formación docente inicial y continua acorde con las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes (2005: 124-125).

³ MED/CNE: *Proyecto Educativo Nacional (PEN)*. El objetivo estratégico 3 propone disponer de “[...] maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”, y establece como política prioritaria el mejoramiento y reestructuración de los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación.

⁴ Véase Ricse, Carlos: *Presupuesto por resultados en el Perú: Plan de Implementación*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas-Dirección Nacional de Presupuesto Público, mayo de 2007. Las otras actividades más importantes para 2008 son: control de asistencia de profesores y alumnos, atención educativa prioritaria a niños y niñas de 5 a 7 años, formación matemática y comprensión de lectura al final del primer ciclo de primaria, y atención a infraestructura escolar en riesgo.

según las estadísticas educativas de 2007, habría 57 554 maestros del nivel primaria en instituciones educativas públicas de zonas rurales, lo que significa que 42% de los maestros primarios del sector estatal están actualmente en esas zonas;⁵ por otro lado, la Evaluación Censal 2007 de docentes de EBR (MED) ha reportado que solo el 16,7% de los maestros rurales evaluados alcanzó un nivel satisfactorio de logro en comprensión de textos, y que apenas el 0,7% de esos mismos maestros hizo lo propio en razonamiento lógico-matemático.

Es en el contexto que ofrece la situación educativa nacional que las experiencias de formación de docentes en servicio desarrolladas por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) en Piura, Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Cusco y ApreNDes en San Martín adquieren especial relevancia en tanto muestran que es posible mejorar el desempeño de los maestros rurales y, así, elevar los niveles de rendimiento del alumnado.

Los capítulos que siguen dan cuenta pormenorizada de lo trabajado por las citadas instituciones en este campo. Es propósito de esta breve sección hacer un análisis comparado de tales experiencias e identificar aquello que pudiera brindar pistas válidas para la definición y ejecución de políticas públicas que atiendan de mejor manera las diversas y complejas necesidades de formación de los maestros rurales. Así como la aprobación consensuada del PEN demanda ahora la concreción de planes de acción para echarse a andar,⁶ de manera similar, los Proyectos Educativos Regionales (PER) ya formulados requieren definir su agenda de programas y acciones por desarrollar en cada ámbito. En este marco, el conocimiento de experiencias exitosas de formación de docentes rurales en servicio puede ser, a nuestro juicio, un aporte valioso.

⁵ Según las Estadísticas Básicas 2007 del Ministerio de Educación, existen en todo el país 138 638 maestros en escuelas primarias públicas (véase <www.escale.minedu.gob.pe>).

⁶ Dando los primeros pasos hacia la ejecución del PEN, el CNE ha diseñado una Agenda de Políticas Educativas Prioritarias 2006-2011 (CNE 2006), que establece los seis cambios educativos más importantes del próximo quinquenio; el tercero de ellos se propone “[...] sentar las bases de una nueva docencia para la educación pública”. Esto significa, concretamente: (i) el fortalecimiento de la calidad de la formación inicial docente mediante su acreditación; (ii) un programa descentralizado de formación profesional en servicio a cargo de instituciones acreditadas; y, (iii) la implementación progresiva de la nueva carrera pública magisterial.

LOS PROGRAMAS: CONTEXTOS, PROPÓSITOS Y LOGROS

Una primera cuestión por destacar es el hecho de que los ámbitos en los que trabajan los proyectos tienen características diferenciadas pero también rasgos en común. Si bien las particularidades de un entorno rural castellano-hablante como el que ofrecen las provincias y distritos de Piura y San Martín difieren de las condiciones de bilingüismo quechua-castellano de las comunidades de altura en Canchis, Cusco, en los tres casos los proyectos encontraron una geografía difícil, grupos sociales bastante pobres y, en materia educacional, álgidas necesidades por revertir. Las escuelas, alumnos y docentes de los lugares de intervención mostraban los rasgos característicos de la educación rural en el país: instituciones educativas relativamente pequeñas y aisladas, con carencias materiales y pedagógicas, deficiente desempeño docente, bajo rendimiento de los estudiantes y alta deserción escolar temprana.

En distintas combinaciones de metas y prioridades, entre las cuales se puso énfasis en el incremento de la retención escolar (PROMEB), la promoción de un estilo de gestión participativa y descentralizada (Aprende) o el fortalecimiento de una nueva opción pedagógica y de prácticas educativas interculturales bilingües (Tarea), los proyectos se plantearon centralmente el reto de elevar los aprendizajes de los niños y niñas en habilidades básicas de comprensión lectora, producción escrita y razonamiento lógico (PROMEB, Aprende); por su parte, para responder a las condiciones de bilingüismo quechua-castellano prevalecientes en su zona de trabajo, Tarea privilegió el desarrollo de competencias comunicativas en ambas lenguas.

Los resultados de las evaluaciones sobre Comunicación Integral que presentan en sus documentos indican que las experiencias alcanzaron cambios positivos en el nivel de logro de los estudiantes. PROMEB da cuenta de un incremento del porcentaje de niños de cada grado que logra comprender y producir textos escritos. Aprende, que trabaja con un grupo de control, muestra la ventaja obtenida en las escuelas en las que interviene respecto de escuelas similares no intervenidas. Tarea reporta también avances de los estudiantes en expresión oral, lectura comprensiva y comunicación escrita en quechua y castellano. En suma, los tres proyectos registran importantes niveles de éxito en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, lo que sin duda los legitima como propuestas y experiencias que merecen ser tomadas en cuenta en la definición de nuevos programas de formación en servicio.

¿CÓMO HICIERON? ¿QUÉ HACER?

Algunos estilos y mecanismos de intervención parecen ser comunes a los tres proyectos. De hecho, el esfuerzo por incidir de manera integral en el cambio educativo, el nivel de detalle y cuidado con el que fueron labrando sus programas y acciones, la flexibilidad para adaptar o reorientar las actividades según las situaciones específicas que se presentaran y los retos que aparecieran en el camino, son virtudes compartidas dignas de destacar en los proyectos que aquí se analizan. En todos los casos está además presente la necesidad de entablar una relación dialogante, armoniosa y de colaboración con la familia y la comunidad,⁷ pero tiene un lugar relevante la necesidad de formar a los maestros. En relación con el tema que nos ocupa, los proyectos compartieron la convicción de que sin buenos docentes no sería posible provocar cambios educativos en beneficio de la calidad de las escuelas primarias de las zonas respectivas, y de que la formación del docente incrementaría la posibilidad de mejorar el aprendizaje de los escolares.

Pero ¿qué necesitaban los docentes para mejorar su desempeño? ¿Cuál sería, en términos prestados, “el marco de la buena enseñanza”⁸ para los maestros de primaria de las diversas zonas rurales del país? El problema es sin duda complejo; sucede, por un lado, que la mayoría de docentes, aun cuando hayan sido formados en instituciones pedagógicas superiores y hasta se hayan titulado, arrastran una serie de carencias y necesidades. En efecto, al déficit de formación básica y formación pedagógica inicial se suman condiciones objetivas y subjetivas que afectan el desempeño docente: la precariedad del entorno de vida y de trabajo, la baja motivación personal y la carencia de perspectivas alentadoras para el desarrollo profesional contribuyen al malestar del maestro de zonas rurales.

Sucede también, por otro lado, que la complejidad del aula multigrado suele aparecer a los ojos de los maestros que inician su carrera docente como un problema inesperado, no visto y no atendido en su real dimensión en sus respectivas experiencias de formación inicial. De hecho, la realidad de las escuelas rurales, un 91% de las cuales son unidocentes o polidocentes multi-

⁷ Tema que es tratado en la segunda parte de esta publicación.

⁸ Término que designa el instrumento que define los criterios del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares en Chile (véase Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP: *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2003).

grado,⁹ no está incorporada ni al currículo, ni a la programación, ni a los proyectos institucionales ni a la práctica preprofesional que ofrecen la mayoría de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) y las facultades de Educación; más aun: su consideración en la reflexión, el debate y las políticas de formación docente es todavía débil, esporádica y apenas formal. Justamente con ocasión de un estudio sobre formación docente inicial y en servicio¹⁰ que realizara poco tiempo atrás en los tres departamentos en los que se desarrollan las experiencias que ahora se analizan (Cusco, Piura y San Martín), se puso en evidencia una suerte de resistencia de los ISP y facultades de Educación a mirar y responder al entorno educativo para el que trabajaban: las referencias a la ruralidad y a la característica multigrado de las escuelas primarias de esas regiones son escasas, y el esfuerzo por hacer que los futuros docentes de primaria aprendan a manejar aulas con alumnos de varios grados haciendo sus prácticas en zonas rurales resulta totalmente insuficiente.

Por último, un asunto central que debía ser revertido por los docentes se ubicaba en el terreno de sus actitudes, de las relaciones de proximidad o distancia social y cultural que establecen con los niños y niñas campesinos, con sus familias y comunidades, y en el del grado de compromiso y responsabilidad profesional que asumen frente a los estudiantes a quienes deben atender. En este campo resultaba crucial remover aquellos prejuicios que menosprecian la capacidad de aprendizaje escolar de los niños y niñas y promover en los maestros la convicción de que quienes van a la escuela pueden y deben aprender, y que es responsabilidad del docente hacer que esto suceda.

En lo sustantivo, y en lo que atañe específicamente al marco en que se desarrollaría la formación docente en servicio, PROMEB se propuso convertir la escuela en “un microsistema educativo” orientado a la obtención de logros de aprendizaje, lo que requería —entre otras cosas— elevar la eficiencia pedagógica de un profesional docente capaz de actuar en un escenario diverso y poner en práctica una didáctica adecuada al aula multigrado, preparado para planificar, organizar y evaluar una propuesta curricular, y habilitado para entablar

⁹ Según las Estadísticas Básicas 2007 del Ministerio de Educación, existen en todo el país 23 329 escuelas primarias rurales; de ellas, 11 725 son polidocentes multigrado, y 9 445, unidocentes (véase <www.escale.minedu.gob.pe>).

¹⁰ Véase Montero, Carmen et al.: La formación de docentes en 5 regiones del Perú: Oferta, demanda y calidad. Lima: IEP, 2004. Informe final de consultoría realizada para PROEDUCA-GTZ (mimeo). Montero, Carmen et al.: Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes: Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. Lima: GTZ, julio de 2005. Cuadernos de Formación Continua n.º 3.

una relación provechosa con el entorno social, familiar y comunal en el que trabaja. Aprender enfatiza la necesidad de apostar por una transformación de la función del docente, motivándolo e interesándolo en el cambio, dotándolo de un mejor manejo de los contenidos básicos de enseñanza, renovando los estilos de interacción con sus alumnos en el aula y plasmando una metodología activa pertinente en el aula multigrado. Por su parte, Tarea, actuando en un entorno de habla indígena extendida, privilegia la necesidad de visibilizar la diversidad lingüística y cultural e introducir de manera sistemática el criterio de pertinencia en el trabajo educativo.

Dando especial importancia a la necesidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las competencias básicas ya enunciadas, los proyectos requirieron habilitar a los maestros en el desarrollo de tales competencias y elevar sus propios niveles de logro en estos campos. ¿Cómo si no podría un docente promover mejores aprendizajes si él no es capaz de mostrarlos? El enfoque que asumen los proyectos para orientar sus programas de capacitación y el marco de principios que los guía, si bien está expresado en términos particulares, parece compartir ideas relativas a la integralidad de la formación docente, la revaloración de su función, la fortaleza de la práctica y la reflexión para el cambio de su propia práctica, la importancia de relaciones humanas respetuosas y estimulantes, entre otras. En el caso de Tarea, el reto de revertir la exclusión y postergación de que son objeto la lengua y la cultura indígenas en el campo educativo explica la formulación de un planteamiento más político y la adopción de una perspectiva educativa crítica e intercultural.

ORGANIZACIÓN Y EJECUCIÓN DE LOS PROGRAMAS

En lo que toca a la organización y ejecución de los programas de formación en servicio, es posible distinguir entre las acciones preparatorias, las estrategias centrales y comunes de intervención utilizadas y un conjunto de componentes de apoyo con los que cada proyecto imprimió un sello especial a su programa.

Montando el programa de formación: cuestiones previas

En primer término, para poner en funcionamiento las actividades de formación docente los proyectos debieron salvar el escollo de convocar, reclutar y formar a sus propios equipos de formadores. Estos recibieron distintos nombres según el caso: en PROMEB se los denominó “formadores”; en Aprender, “facilitadores”; y en Tarea, “coordinadores”. Sea cual fuere el nombre

específico con el que se los designe, los proyectos requirieron conformar un cuerpo de docentes capaz de desarrollar las acciones de formación. El perfil de estos maestros, formadores de maestros, debía comprender tanto un apreciable nivel de formación pedagógica y capacidades personales como actitudes de compromiso y plena dedicación al trabajo encomendado. En el caso de Aprender, el cumplimiento de las funciones asignadas al facilitador y el desarrollo de las capacidades requeridas para tal efecto se refuerzan regularmente haciendo de la capacitación de los facilitadores una labor permanente, que se realiza cada año con una duración total de cinco semanas. De manera similar, en la experiencia de Tarea se pone especial cuidado en la organización y formación permanente de los equipos de formadores, que estuvieron integrados también por profesores del Instituto Superior Pedagógico Público de Tinta, y, más adelante, por los “[...] maestros exitosos que habían sobresalido en el proceso de formación”.

Es particularmente interesante contrastar el esfuerzo que se pone en los proyectos para la conformación y actualización permanente de sus equipos de formadores con el modo, apurado e improvisado, como se están poniendo en marcha las acciones del actual Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). No es mucho lo que trasciende y se conoce sobre el funcionamiento del PRONAFCAP, pero se escuchan voces críticas que señalan la dificultad que habrían enfrentado las universidades a cargo del programa para conformar sus equipos de capacitadores.

Un segundo elemento, que en cierta forma precede también a las acciones de formación del docente de aula, es la identificación de las necesidades de formación. Al respecto, cabe destacar que las instituciones que ejecutan los proyectos pusieron especial acento en la participación de los docentes en la identificación de sus requerimientos. Como se desprende de los propios textos, en una primera etapa de inserción en las escuelas y en las zonas era preciso llegar a consensos y comprometer a los maestros para el desarrollo de los proyectos. PROMEB realizó talleres de identificación de necesidades, y Tarea definió, junto con los maestros participantes y el equipo de formadores, cuáles eran las capacidades que se buscaba desarrollar.

De nuevo, esta práctica parecería cuestionar los modos, pasados y actualmente en boga, como los programas de capacitación masivos definen “desde arriba”, desde una autoridad central, y de manera vertical, lo que les falta conocer a los maestros.

Tres componentes indispensables

En la ejecución de los programas de formación docente los proyectos utilizan un conjunto de estrategias y metodologías, que en todos los casos incluyen: (i) talleres presenciales; (ii) sistemas de acompañamiento pedagógico directo y personalizado; y, (iii) formación de colectivos docentes.

Los talleres presenciales, comunes a cualquier proceso de formación en servicio que no se defina como educación a distancia, resultan insustituibles. Pueden variar su frecuencia, su duración, el momento y lugar en que se realizan, la composición y número de sus participantes y la metodología que utilizan, pero constituyen una estrategia usual en los programas de formación de docentes en servicio.

Las tres experiencias que se analizan realizaron talleres presenciales (véase la tabla 1); con una frecuencia de dos o tres veces por año y una duración de 40 a 48 horas de trabajo, los talleres se llevaron a cabo aprovechando los periodos de vacaciones escolares, cuidando de no interferir con la asistencia de los maestros a sus respectivas escuelas y adecuándose a las posibilidades de desplazamiento y concentración de los docentes por capacitar. En el caso de Aprender, a los talleres regulares se suman los llamados “talleres de refuerzo”; y en el de Tarea se realizan adicionalmente los denominados “microtalleres”, jornadas de aprendizaje que responden a demandas específicas de los maestros, y de temática, momento y duración flexibles.

Tabla 1. Información sobre los talleres presenciales

	PROMEB	Aprender*	Tarea**
N.º de talleres por año	2	2	3
Fechas usuales	Febrero/marzo y agosto	Inicio y mitad	Febrero/marzo, mayo y setiembre
N.º de días	6	6	5
Horas por día	7	8	8
Horas por taller	42	48	40
Horas anuales	84	96	120
* Además, realizan los llamados “talleres de refuerzo”, dos veces por año, de tres días cada uno. ** Llevan a cabo, además, microtalleres.			

El acompañamiento pedagógico es una estrategia fundamental en los programas de formación en servicio y —en una perspectiva más amplia— ha

sido incorporado en el PEN bajo la forma de “[...] programas de apoyo y acompañamiento pedagógico, con función de servicio permanente a las redes escolares”,¹¹ y presentado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) al Grupo Impulsor de Educación en Áreas Rurales y a la Asamblea Nacional de Presidentes Regionales para considerar su pronta implementación.¹² Bien realizado, el acompañamiento o asesoría pedagógica garantiza una relación de acercamiento entre capacitador y capacitado, permite un conocimiento directo del desempeño del docente en proceso de formación, y abre la posibilidad de corregir eventuales errores y apoyarlo en su mejoramiento. Se da bajo la forma de visitas que realizan los formadores con conocida regularidad (véase la tabla 2); se trata por lo general de visitas mensuales a las instituciones educativas, lo que supone una logística organizativa y recursos financieros cuya complejidad y dimensiones sería interesante conocer con el propósito de aportar al análisis de factibilidad de su universalización en los programas nacionales o regionales de formación en servicio.

Tabla 2. Información sobre el acompañamiento pedagógico

	PROMEB	AprenDes	Tarea
N.º de docentes a cargo de un formador	12 aprox.	20 aprox.	10
Frecuencia de visitas	Mensual	Mensual o bimensual	Mensual
Instrumentos de registro	Ficha de monitoreo Cuaderno de campo		Registro etnográfico Ficha de observación
Nota: Las tareas específicas que se desarrollan en cada visita y las labores de asesoría personalizada están ampliamente documentadas en los respectivos capítulos.			

¹¹ MED/CNE: Proyecto Educativo Nacional (PEN), objetivo estratégico 2: Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad; resultado 2: Impulsar de manera sostenida los procesos de cambio institucional.

¹² “El Consejo Nacional de Educación presentó al Grupo Impulsor de Educación en Áreas Rurales la propuesta de Acompañamiento Pedagógico a los centros educativos, iniciando un proceso de diseño operativo y costeo de una de las políticas del Proyecto Educativo Nacional. Asimismo, el CNE coordina con la Asamblea Nacional de Presidentes Regionales para su posible implementación a partir del año 2008.” (Véase CNE: “Síntesis Informativa Diaria”, año 5, n.º 834, 14 de agosto de 2007, en: <www.cne.gob.pe>.)

Algunas veces entremezclado y otras independizado de la labor de acompañamiento pedagógico, el monitoreo de las acciones realizadas en el marco de los proyectos es un recurso imprescindible que debe ser utilizado de manera permanente y sistemática como herramienta de autoevaluación y retroalimentación del propio programa.

Por último, un tercer componente que suele ser incorporado a los programas de formación es la constitución de colectivos docentes. Por distintas razones, entre las que se encuentran por ejemplo la necesidad de quebrar el aislamiento en el que viven y trabajan los docentes de escuelas rurales, en particular aquellos de las unidocentes, facilitar el trabajo educativo organizado y concertado, o reforzar el aprendizaje y el apoyo mutuo de los maestros entre sí, las experiencias analizadas han promovido la formación de grupos de docentes que trabajan en ámbitos similares y próximos. En los proyectos de PROMEB y ApreDes operan los Círculos de Interaprendizaje (CIA), suerte de comunidades académicas que nos recuerdan los Grupos Funcionales de Interaprendizaje (GFIA) y los Grupos de Interaprendizaje (GIA) impulsados en el marco del PLANCAD y de otros proyectos educativos en áreas rurales. Otras formas y estrategias de relación entre docentes serían el “maestro más maestro, mayor aprendizaje”, desarrollado en el proyecto de Tarea, y las pasantías o visitas temporales a otras escuelas y maestros realizadas por ApreDes y Tarea.

Otros buenos complementos de apoyo a la formación

Hay un conjunto adicional de recursos que enriquecen y potencian las acciones de formación de docentes en servicio; cabe destacar entre ellos: (i) los textos o materiales escritos; (ii) los centros de recursos; y, (iii) las actividades de investigación y formación académica especializada.

Los materiales escritos de que nos informa ApreDes son específicamente las guías, elemento fundamental en la planificación y desarrollo de la propuesta educativa que este proyecto despliega en las aulas y que son incorporadas de manera central en el proceso de formación de sus maestros. La idea que sustenta esta práctica es bastante interesante: los maestros requieren aprender a trabajar con materiales similares a los que ellos utilizarán con sus alumnos, de modo tal que se acorte la distancia entre lo que el docente aprende y lo que necesita para organizar su labor de enseñanza. Otro rasgo por destacar es el hecho de que las guías, lejos de diferenciarse de los lineamientos curriculares que proporciona el MED, presentan el currículo de cada grado y mantienen total correspondencia con el Diseño Curricular Nacional.

En contextos rurales, por lo general aislados y carentes de recursos que apoyen el proceso educativo escolar, el establecimiento de centros de recursos didácticos facilita y potencia la formación de los docentes y la labor que ellos puedan desarrollar con sus alumnos y las comunidades. Se ha encontrado en las experiencias analizadas dos versiones similares de centros de recursos: el Redurcentro de PROMEB y el Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) del proyecto Aprender. El Redurcentro es concebido como un espacio educativo comunal, compartido alternadamente por estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, que sirve también a la formación del docente y le permite disponer de programas para la elaboración de sus unidades didácticas. De manera similar, el CRA del proyecto Aprender pone a disposición de las escuelas y las comunidades un conjunto de materiales suplementarios, bienes y servicios que impulsan actividades de mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas.

Por último, en la lógica de enriquecer el proceso de formación de los docentes los programas han incorporado un componente de investigación como estrategia de conocimiento y reflexión sobre la propia práctica del docente y el entorno en el que trabaja. Al respecto, PROMEB desarrolló el Diplomado en Educación Rural, programa orientado al fortalecimiento de capacidades en investigación-acción que, a su vez, favoreció un modelo de desarrollo profesional que valorara a los docentes rurales y sus comunidades. Por su parte, en el programa de Tarea se consideró necesaria la producción de conocimientos sobre cultura andina y la revaloración de la cultura local, y con ese propósito desarrollaron procesos de investigación con los maestros; de esta forma se facilitó la elaboración de materiales propios y la incorporación de saberes comunales en el quehacer de las escuelas, todo lo cual fortalecería el trabajo intercultural.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Suele afirmarse que los proyectos y programas que desarrollan las instituciones privadas, por lo general con recursos financieros, materiales y humanos especiales en cantidad y calidad, y apoyados por la cooperación internacional, tienen una escala de operaciones —reducida y focalizada— que resulta difícil o imposible de replicar para el conjunto de las escuelas y docentes públicos o para un número significativo de ellos. El argumento tiene sin duda sentido. La masividad de los programas de formación en servicio organizados por el MED dista mucho de poder mostrar el cuidado y atención puestos por las expe-

riencias privadas en cuestiones como la preparación de los capacitadores, la identificación participativa de las necesidades de capacitación y contenidos, la duración y frecuencia de los talleres presenciales, la calidad y persistencia del acompañamiento pedagógico y el buen funcionamiento de los colectivos de docentes. Sin embargo, está claro que una propuesta eficaz y eficiente de formación en servicio que redunde en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes requeriría, por lo menos, garantizar esos componentes.

¿Cuánto cuesta? ¿Qué se requiere? Estas son cuestiones concretas que podrían ser materia de esfuerzos de planificación posteriores que permitan, a la larga, institucionalizar nuevas maneras de hacer las cosas. En tanto están hoy en proceso de definición y aplicación un nuevo Sistema de Formación Continua, los lineamientos para la aplicación de la Carrera Pública Magisterial, las formas descentralizadas de formación permanente de docentes acorde con el PEN y los PER y las acciones priorizadas en el presupuesto 2008, el momento parece propicio para emprender tales labores.

La formación docente: Una perspectiva para el desarrollo de los aprendizajes de niños y niñas en el contexto rural

SITUACIÓN INICIAL: LA REALIDAD EDUCATIVA EN 2003

En el año 2003 se concluyó el estudio de línea de base de las instituciones educativas que formarían parte del PROMEB. Las conclusiones del citado estudio precisaron que solo el 7% de los alumnos del tercer grado de primaria leían comprensivamente y con espíritu crítico, mientras que en el sexto grado este propósito era logrado por apenas el 7,9% de los estudiantes. En cuanto a la capacidad para expresar sus ideas por escrito, se dio cuenta de que solo el 18,6% de alumnos del tercer grado y el 18,4% de los de sexto alcanzaron un nivel satisfactorio. En el área de lógico-matemática los resultados fueron más preocupantes: solo el 7,1% de los niños de tercer grado resolvió situaciones problemáticas, y en el sexto grado este porcentaje fue del 0%.

Respecto de las competencias pedagógicas de los docentes, se encontró que apenas un 62% de ellos utilizaba de manera pedagógica los saberes previos de los niños, y que en el 38% de las aulas no se observaba ninguna alusión a estos conocimientos ya adquiridos por los estudiantes.

En lo que concierne a la conversación y el debate que sostiene el profesor con sus alumnos, se pudo apreciar que un 13% de los docentes no utilizaba

¹ Director en el terreno del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica en Piura.

esta estrategia de trabajo, y que a pesar de que el uso del diálogo y la conversación requiere de una buena relación maestro-alumno como plataforma para garantizar fluidez comunicativa, el 38% de los docentes conversaba con sus alumnos o promovía su participación solo en ciertas oportunidades.

En cuanto al trabajo de grupo, el 62% de los maestros declaró que lo utilizaba, pero sin el acompañamiento y el cuidado que esta estrategia requiere, mientras solo el 13% de los docentes aplicaba adecuadamente este procedimiento metodológico. Si bien existía una alta valoración de esta modalidad de enseñanza, los docentes no contaban con las herramientas suficientes para impulsar una mejor producción de los estudiantes. Tampoco se promovían trabajos de investigación.

En materia de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la lectura y escritura en el primer grado, se encontró que los docentes utilizaban el modelo ascendente, que consiste en enseñar primero los fonemas, luego las sílabas y oraciones y posteriormente el texto. Por lo general, en este grado los niños no lograban leer textos y los docentes incluían en su metodología el dictado de palabras sin sentido y la escritura repetitiva de palabras u oraciones sin significado alguno para el estudiante. En el trabajo realizado por los docentes en los primeros grados no se observaron procesos que implicasen el desarrollo de una metodología.

En suma, el grado de utilización, calidad y pertinencia de las metodologías consideradas era muy bajo, tanto por su escasa presencia en la práctica de los docentes como porque, cuando se aplicaban, se hacía de manera incorrecta o superficial. Los docentes desconocían el proceso metodológico que requiere la investigación y el uso pedagógico de los saberes previos de los niños; les concedían valor, pero en realidad no los usaban en el trabajo pedagógico. Las metodologías evaluadas requieren, en rigor, capacidades y actitudes de las que carecían los docentes, quienes emplearon la exposición de clases como método principal de enseñanza (véase la tabla 1).

Es importante considerar que los docentes de las zonas de Sullana y Morropón, en Piura (área de trabajo del PROMEB), habían participado en las acciones de capacitación docente desarrolladas por el PLANCAD, el Proyecto Especial de Centros Educativos de Frontera (PECEF) y la Unidad de Capacitación Docente (UCAD), todos del MED. Aunque estos programas se propusieron aportar al mejoramiento de la educación y significaron para el Estado un gran esfuerzo e

Tabla 1. Situación encontrada en el año 2003

Indicador	Fuente	Situación a 2003	Meta terminal a 2007
1.2.1. Porcentaje de niños que leen comprensivamente y con espíritu crítico. Grado de calidad y pertinencia de las competencias y herramientas de gestión aplicadas por los directores.	Prueba de competencias en lectura	7,0% de alumnos del 3.º grado; 7,9% de alumnos del 6.º grado.	60% de alumnos del 3.º grado; 80% de alumnos del 6.º grado
1.2.2. Porcentaje de niños que expresan sus ideas verbalmente y por escrito con corrección.	Prueba de competencias en expresión oral y escrita	18% de alumnos del 3.º grado y 55,6% de los de 6.º grado se expresan verbalmente en forma adecuada; 18,4% de estudiantes del 6.º grado se expresan por escrito adecuadamente.	60% de alumnos del 3.º grado y 90% de los de 6.º grado se expresan verbalmente en forma adecuada; 40% de estudiantes del 3.º grado y 60% de los de 6.º grado se expresan por escrito adecuadamente.
1.2.3. Porcentaje de niños que resuelven situaciones problemáticas manejando las operaciones básicas de cálculo.	Prueba de competencias en matemáticas	7,1% de los alumnos de 3.º grado y 0% de los de 6.º grado resuelven problemas usando operaciones de cálculo.	50% de los niños de 3.º grado y 60% de los de 6.º grado resuelven problemas matemáticos.
1.3.1. Tipo de estrategias implementadas concordantes con el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP)	Ficha de observación de aula	Bajo nivel de logro.	80% de docentes ubicados entre los niveles medio y alto en el dominio de los tres criterios de concordancia con el NEP.
2.1.1. Grado de calidad, pertinencia y utilización de metodologías y materiales educativos adaptados al medio rural, especialmente en el aula multigrado.	Encuesta a docentes Ficha de observación	Nivel 1: Escaso grado de calidad, pertinencia y utilización de metodologías. 59%: Grado de uso de materiales educativos. 30%: Grado de adecuación en el uso de los materiales. 29%: Grado de pertinencia de materiales empleados y de para el niño.	80% de docentes entre los niveles adecuado y óptimo de uso de metodologías y materiales.
Fuente: Informe de línea de base 2003.			

inversión de recursos, no produjeron las modificaciones esperadas, entre otras razones, por la ausencia de responsabilidades compartidas con los beneficiarios y los agentes sociales y la falta de un sistema de evaluación que favorezca cambios y mejoras en las aulas. Esto fue confirmado por los resultados de las pruebas nacionales Crecer 98 y Evaluación Nacional 2001 y 2004, que demuestran la baja calidad de los aprendizajes logrados por nuestros niños y niñas.

FINALIDAD Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

La formación docente en servicio en áreas rurales: qué y para qué

Entendemos por formación docente el proceso ininterrumpido de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de la función de maestros y maestras escolares. Tradicionalmente se otorgó el monopolio de la formación para el ejercicio de la docencia a la instrucción inicial recibida por los futuros docentes en los ISP y las facultades de Educación. Resulta, sin embargo, que la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la aplicación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan en el futuro docente en un ámbito mucho mayor; este abarca tanto su propia trayectoria escolar, en la que el tránsito por diversos espacios del quehacer educativo permite al sujeto interiorizar modelos de aprendizaje y rutinas escolares, como las situaciones que enfrenta cuando debe asumir el rol de profesor, situaciones en las que se actualizan los modelos y rutinas previamente aprendidos.

A partir de esta concepción, más amplia, las instituciones educativas constituyen entonces espacios centrales de formación: es en ellas donde se modelan las formas de pensar, percibir y actuar del maestro, y es en ellas, también, donde se garantiza la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo. Para ello se necesita que la socialización en la escuela sea el mecanismo formador que ayude al docente a orientar su práctica; se requiere, asimismo, provocar la reflexión sobre su práctica, y forjar en el docente una cultura participativa que permita el intercambio de experiencias, la manifestación de sus debilidades y la demostración de sus potencialidades.

En el contexto rural de Piura, donde la mayoría de las instituciones educativas de primaria son unidocentes o multigrado y donde, por tanto, los equipos de maestros de cada institución educativa son bastante reducidos y por lo general aislados, es urgente promover este tipo de espacios formativos.

Los procesos y el tiempo dedicados a la adquisición de aprendizajes, el manejo de secuencias didácticas en el aula multigrado y la concepción de la nueva ruralidad son aspectos importantes que deben ser priorizados en un programa de formación, además de la reflexión desde la misma práctica.

Los problemas y requerimientos específicos que se busca atender con el programa de formación de docentes en servicio del PROMEB son los siguientes:

- **Tipo de institución educativa**

En las zonas rurales, por su lejanía, su difícil accesibilidad y su dispersión geográfica, se encuentra un gran porcentaje de escuelas unidocentes o multigrado, donde un docente sin la preparación adecuada atiende a niños y niñas de varios grados con problemas de extraedad, poca estimulación temprana y altos niveles de desnutrición.

- **Deficiencias en la formación inicial**

Los docentes que atienden las escuelas rurales no han recibido una preparación pedagógica y académica adecuada para desempeñarse en aulas multigrado, a lo que se suma la precariedad de su formación inicial en general. Esto se refleja en un estilo pedagógico pobre, caracterizado por la rutina, la clase frontal en la que el docente es protagonista de la acción educativa y el niño un simple receptor, el uso de métodos conductistas, la descontextualización de las programaciones y la desconexión entre lo que se planifica, lo que se ejecuta y lo que se evalúa. Se constata también la ausencia de un programa de formación continua pertinente, articulado a un proceso de acompañamiento que brinde confianza y seguridad al docente, que lo haga reflexionar sobre lo que debe poner en práctica para obtener mejores resultados.

- **Manejo del tiempo/Temporalización**

Es relativamente común encontrar en las escuelas programas curriculares que no se cumplen y temas que no se tratan a lo largo del año escolar; estarían a la base de estas situaciones problemas de programación y dificultades en el manejo del tiempo por los docentes. Según la Evaluación Nacional 2004 de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC), el 22,5% de docentes de Comunicación y Matemática de sexto grado de primaria declaró que por "falta de tiempo" no pudieron desarrollar ejercicios sobre el cálculo del área de triángulos y cuadriláteros, mientras que el 52,2% consideró que cumpliría con hacer esas actividades en lo que le quedaba del

año.² Si el tiempo es una dificultad para el docente de un solo grado, lo es más aun para el profesor del aula multigrado que atiende simultáneamente varios grados sin estar preparado para hacerlo, y para el maestro de educación inicial que trabaja con grupos de niños de 3, 4 y 5 años de edad.

- **Desmotivación personal**

Trabajar en áreas rurales muy pobres parece ser un castigo para muchos de los docentes, dado que carecen de condiciones mínimas de trabajo y reciben un salario con bonificaciones poco significativas si se considera la exigencia de la labor que deben realizar. Y aunque la mayoría de ellos anhelan ser reasignados a escuelas urbanas, las evaluaciones nacionales reportan que las escuelas rurales de donde proceden presentan los más bajos niveles de rendimiento académico.

- **Limitaciones para el desarrollo profesional**

Los grandes problemas estructurales y coyunturales de la educación peruana se ven agravados en el área rural por la falta de oportunidades para la actualización de los docentes, la carencia de currículos diversificados y contextualizados y las condiciones de pobreza del entorno social en el que viven y trabajan.

- **Aprendizajes de los niños**

Tal como registran los resultados de la EN 2004 de la UMC, el nivel de desempeño de los estudiantes en materia de competencias comunicativas (oralidad, lectura y escritura) es deficiente: solo el 15,1% de los estudiantes del segundo grado de educación primaria a escala nacional comprenden lo que leen, cifra que se reduce a 2,5% en el ámbito rural. Estas competencias básicas, claves para el desarrollo del conocimiento y la capacidad de análisis, evaluación y reflexión, no se están logrando. Por otra parte, los altos índices de repetición y abandono escolar que caracterizan el ciclo educativo en zonas rurales se ven acompañados de ciertas condiciones sociales que implican la asunción temprana por los alumnos de responsabilidades domésticas (tareas en su casa o en la chacra), y del ausentismo periódico o permanente del estudiante, todo lo cual incide en los escasos aprendizajes que logra adquirir o en la baja calidad de estos.

- **La nueva ruralidad**

Los cambios en la configuración de la sociedad rural que se registran en el ámbito de intervención del proyecto plantean la necesidad de desarrollar

² Ministerio de Educación-Unidad de Medición de la Calidad: *Evaluación nacional 2004*. Lima: MED, 2005.

una nueva forma de entender la ruralidad; esta rebasa las referencias a la actividad netamente agrícola o indicadores cuantitativos concernientes a los patrones de asentamiento de ciertos grupos poblacionales. En efecto, el trabajo en el medio rural supone también prestar atención a las raíces socioculturales, los patrones de conducta, las visiones del mundo y la organización social de las comunidades; se suman a estas perspectivas la atención al potencial de su biodiversidad, la variedad de pisos ecológicos y microclimas, y el conjunto de sistemas productivos que emergen alrededor del comercio, la artesanía, las pequeñas y medianas empresas (PYME) y las comunicaciones.

A partir de esta caracterización de la problemática y en respuesta a ella, el PROMEB se planteó como propósito fundamental mejorar la eficiencia pedagógica de los agentes educativos claves —se entiende como claves a los docentes, directores de instituciones educativas y especialistas de los órganos intermedios del sector— y, así, elevar las competencias básicas de los niños y niñas en educación primaria, generando espacios de reflexión sobre la práctica educativa del docente rural e involucrando en este proceso a todos los agentes educativos. Para ello se plantearon las siguientes metas: (i) incrementar la cantidad de estudiantes que completan la primaria con las competencias básicas; y, (ii) mejorar la eficiencia pedagógica.

Relación entre la formación docente y los logros de aprendizaje

En nuestro concepto, otorgarle vida al currículo implica la interrelación intrínseca entre lo que es enseñar y lo que es aprender, relación que se concreta al dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué aprenden los niños y niñas?; ¿cómo aprenden?; ¿qué enseñó?; y ¿cómo enseñó? Sin embargo, la situación de los docentes nos confronta con la cruda realidad de que “nadie enseña lo que no sabe” y “nadie da lo que no tiene”, y así se encuentra en muchos casos a docentes que solo atinan a reproducir formas tradicionales de enseñanza aprendidas cuando fueron estudiantes y a desarrollar las clases de manera frontal.

Si bien el docente ha recibido en su formación inicial información referida a la teoría del enfoque pedagógico y las nuevas corrientes psicopedagógicas que la sustentan, y conoce asimismo los fundamentos de Ausbel, Vigotsky y Piaget, por lo general no encuentra conexión entre la literatura y la práctica que desarrolla para hacer que sus niños aprendan. Eso se debe a la falta de comprensión de los procesos cognitivos que se generan en el estudiante cuando se enfrenta a situaciones nuevas y a la carencia de herramientas de apoyo para la construcción del aprendizaje.

Todo este proceso implica un conjunto de situaciones en las cuales es preciso ayudar al docente a que cumpla su función pedagógica implementando espacios y momentos propicios de aprendizaje, a partir de la interacción directa con el niño para crear en él la habilidad de aprender. Este apoyo lo puede brindar un acompañamiento pedagógico especializado.

El enfoque que sustenta la intervención

El enfoque de desarrollo de capacidades es asumido y puesto en práctica por el PROMEB como una metodología que, de manera secuencial, incluye varias dimensiones: desde la etapa de generación de consensos con los docentes para identificar sus necesidades de capacitación, pasando por el diseño de actividades en respuesta a las demandas identificadas, la implementación de las actividades de capacitación, el seguimiento y acompañamiento, hasta llegar a la sistematización de las mejores prácticas.

El PROMEB realiza las acciones de formación en servicio dando un peso fundamental al acompañamiento personalizado y permanente a los docentes y al desarrollo de competencias de los demás agentes educativos. La formación es concebida como el proceso que promueve de manera permanente el análisis crítico y reflexivo de la práctica docente en las esferas personal, social y profesional, de las tendencias seguidas, de las conceptualizaciones y de los marcos teóricos que sustentan la atención de los niños y niñas en los diferentes momentos y espacios de su desarrollo.

Vista así la formación, se abre un espacio para que sean los propios docentes quienes, valorando los aprendizajes obtenidos, puedan mejorar la calidad de su práctica y hacer que sus distintas experiencias tengan mayor sentido.

Experiencias de las que parte la propuesta

Las experiencias más cercanas a la aplicada por el PROMEB fueron las realizadas por el MED con el PLANCAD y el PECEF, ejecutadas durante los años 2000 y 2002 en las instituciones educativas del ámbito de trabajo del PROMEB.

Del PLANCAD se rescatan los elementos referidos a los talleres presenciales, en su dinámica y extensión; del PECEF, el acompañamiento pedagógico por medio de los facilitadores y las reuniones de docentes o microtalleres con los GFIA.

Sin embargo, según lo declarado por los propios docentes y directores, el acompañamiento de los monitores de los otros programas era esporádico y

no tenían una presencia significativa en el aula. En la mayoría de los casos se cumplía con el llenado de los instrumentos de monitoreo sin la suficiente interacción pedagógica entre monitor y monitoreado. Asimismo, las visitas realizadas por las unidades de gestión educativa local (UGEL) a las instituciones educativas eran muy escasas y respondían sobre todo a razones administrativas.

Así, los docentes rurales que han participado de la experiencia han tenido un notable déficit de capacitación pertinente, y les ha faltado un acompañamiento adecuado, suficiente y permanente que les permita visualizar nuevas perspectivas para su desempeño profesional y mejores expectativas respecto de los aprendizajes de sus estudiantes y de la participación de las familias y la comunidad en la tarea educadora.

LA EXPERIENCIA

Objetivo

Se ha buscado hacer de cada docente un profesional con la capacidad de actuar en un escenario diverso, especialmente rural, donde su labor pedagógica esté basada en la didáctica para el aula multigrado, con énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas y el razonamiento lógico, con criterios adecuados para la planeación, organización y evaluación curricular, y donde la familia y la comunidad sean su soporte para que la escuela constituya el núcleo generador de aprendizajes. Todo ello pretende entonces lograr que los docentes:

- Reflexionen sobre su propia práctica, sus intereses y motivos, y con esta premisa despierten o reafirmen su deseo por el cambio y la superación tanto profesional como personal.
- Experimenten la riqueza de oportunidades de aprendizaje que ofrece el contexto rural en virtud de la aplicación de diversas acciones, observando los procesos que desarrollan los niños y niñas cuando interactúan en el aula.
- Demuestren confianza y una actitud positiva ante los cambios, acercándose a la familia y a la comunidad por medio de mecanismos en los que el maestro comparta un protagonismo social en el desarrollo de las competencias de los niños y niñas.

Capacidades y contenidos temáticos

Con la finalidad de organizar las capacidades y los contenidos temáticos que formarían parte de la propuesta de formación en servicio, a inicios de 2003 se desarrollaron talleres de identificación de necesidades de capacitación con un grupo de veinte docentes seleccionados de las áreas de intervención del proyecto. Lo recogido en esas sesiones, junto con los resultados del estudio de la línea de base, dieron forma al programa de formación docente. El cartel de capacidades por desarrollar en los docentes quedó definido de la siguiente manera:

- Asume una actitud innovadora y crítica en las diferentes acciones que realiza en el aula, la institución educativa y la comunidad, demostrando liderazgo.
- Se comunica asertivamente en todos sus niveles de relación.
- Aprovecha las situaciones de conflicto para generar procesos de reflexión y toma de decisiones.
- Conoce y asume los paradigmas y principios pedagógicos actuales.
- Diseña y conduce en la práctica unidades didácticas (proyectos, unidades o módulos de aprendizaje) y actividades de aprendizaje significativo.
- Identifica los procesos cognitivos que desarrollan los alumnos y las alumnas, para considerarlos en sus estrategias metodológicas diversificadas y lograr aprendizajes significativos.
- Orienta la construcción de los aprendizajes y la práctica de los valores.
- Organiza el aula considerando espacios, tiempos y materiales que favorezcan el cogobierno.
- Incorpora los materiales educativos distribuidos por el MED y otros elaborados por el PROMEB.
- Conoce, diseña y aplica de manera efectiva estrategias de aprendizaje orientadas a desarrollar competencias básicas en lectura, escritura y razonamiento lógico en los niños y niñas desde una perspectiva de diversificación curricular.
- Diseña y aplica estrategias e instrumentos innovadores de evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas.
- Diseña y aplica estrategias curriculares adecuadas a la realidad del aula multigrado.
- Es afectuoso y tiene buen trato con los niños, padres y madres de familia y compañeros.
- Es creativo, dinámico e investigador en la interacción escuela-comunidad.
- Conoce y fomenta la práctica de los derechos del niño.

- Programa, ejecuta y evalúa las jornadas diarias con los niños.
- Brinda atención adecuada a los niños por grupos diferenciados.
- Trabaja en equipo demostrando entusiasmo e iniciativa para construir colectivamente propuestas curriculares innovadoras.

Los contenidos temáticos priorizados en el programa de formación fueron:

- Enfoque y fundamentación de las áreas curriculares.
- Estrategias de lectura y escritura, razonamiento lógico, resolución de problemas, desarrollo personal y de relación armónica con el medio natural y social.
- Procesos de diversificación curricular.
- Diseño, ejecución y evaluación de las unidades didácticas y actividades de aprendizaje significativo.
- Estrategias e instrumentos innovadores de evaluación de los aprendizajes.
- Uso y elaboración de materiales educativos.
- Relaciones interpersonales: la autoestima.
- Calendarización y uso óptimo del tiempo en la realidad rural.

Estrategias y metodología

La estrategia de intervención del PROMEB se ha centrado en la conversión de las escuelas rurales en un microsistema educativo cuya dinámica se oriente fundamentalmente a la obtención de logros de aprendizaje, en coincidencia con los Objetivos del Milenio. Para ello, de acuerdo con la concepción del PROMEB el término “logros de aprendizaje” se refiere específicamente a la obtención de metas efectivas por lo menos en las denominadas competencias básicas de la educación primaria, esto es, aquellas relativas al ámbito de las habilidades de la comprensión lectora, la producción escrita y el razonamiento lógico.

En ese sentido, el PROMEB exige mejorar la eficiencia pedagógica de los agentes educativos claves (docentes, directores o funcionarios). En este caso la eficiencia pedagógica está referida a la capacidad de influir de manera exitosa y directa sobre los resultados de aprendizaje, antes que en otros aspectos o dimensiones más formales del proceso educativo. Lo valioso del enfoque del proyecto es que busca recuperar la función pedagógica del docente y el liderazgo del Director. Esto significa que el aumento de las capacidades pedagógicas de los docentes pasa necesariamente por la existencia de directores

aptos para asumir un rol que trascienda el ámbito administrativo y se enfoque consistentemente en los aprendizajes.

En su búsqueda por desarrollar en el docente una cultura pedagógica centrada en el aprendizaje de los niños, con una visión integradora de la comunidad, la propuesta pretende que el maestro o maestra maneje tres dimensiones importantes: pedagógica, institucional y personal.

- **Dimensión pedagógica.** Se trata de implementar una cultura centrada en el aprendizaje de los estudiantes, en la cual la intervención del docente es fundamental pues él brinda las herramientas necesarias que permiten al estudiante pensar y reflexionar para la construcción de su propio aprendizaje.
- **Dimensión institucional.** El docente debe ser el promotor de la corresponsabilidad de los padres y madres de familia para que los estudiantes logren mejores aprendizajes. En ese sentido, la propuesta busca fortalecer la disposición del docente para actuar en un escenario más amplio que el aula y proyectarse a la escuela como institución relacionada más directamente con la familia y la comunidad.
- **Dimensión personal.** Finalmente, la propuesta también se orienta a desarrollar en el docente la reflexión personal que lo ayuda a identificarse y valorarse como persona, reconociendo en él sus potencialidades y gratificándolo a partir de la socialización o difusión de las experiencias individuales de cada uno, resaltando sus cualidades personales y profesionales y su actitud positiva hacia el mejoramiento continuo.

El equipo de formadores

El programa de formación está a cargo de un equipo de profesionales denominados “formadores”, quienes desarrollan acciones de acompañamiento pedagógico y asesoría a los docentes de manera oportuna y, además, se vinculan con otros actores socioeducativos locales por medio de actividades diversas. Estos profesionales fueron seleccionados por región, y para ello se tomaron en cuenta tres condiciones importantes: experiencia en capacitación docente, trabajo con la comunidad y disponibilidad a tiempo completo para pernoctar en las comunidades asignadas.

El formador tiene, entre otras funciones, la responsabilidad de:

- Planificar, desarrollar y evaluar los talleres de capacitación.
- Llevar a cabo tareas de sensibilización y reflexión con los diferentes actores educativos.
- Acompañar, monitorear y asesorar a los docentes y directores en su gestión educativa por medio de visitas *in situ* o en los CIA.
- Promover la participación integral de la comunidad educativa (padres, madres, docentes, niños, directores y autoridades de la comunidad).
- Difundir los objetivos del PROMEB en las zonas de intervención.
- Utilizar los medios de difusión y los recursos de la comunidad para promover actividades como la Comunidad Lectora, el letrado de la comunidad, el Festival de Cuentos, la ambientación de escuelas, entre otras.
- Involucrar y motivar a los padres y madres de familia con talleres en las diversas acciones que desarrolla la escuela.
- Impulsar el desarrollo de estrategias para el logro de las competencias de lectura y escritura como el Cuaderno Viajero, la Comunidad Lectora, el Correo Escolar, el Festival de Cuentos y portafolios.
- Asesorar, monitorear y evaluar a los docentes en la aplicación de estrategias iniciales de lectura y escritura.
- Evaluar permanentemente el proceso de intervención, tomando como referente los objetivos planteados en el Plan Anual de Trabajo del Proyecto (avances de actividades o tareas) con la participación de los agentes educativos.
- Identificar los logros y dificultades para poder asesorar de manera asertiva a los docentes en su práctica educativa.
- Liderar y organizar los CIA y promover la autonomía de los docentes en ellos.

El trabajo del formador en su relación con los docentes pasa por tres etapas:

- **Etapa inicial: el trabajo en tándem.** Comprende una práctica de interrelación entre formador y docente basada en el apoyo y conocimiento mutuo, con el fin de lograr un nivel de confianza que haga posible identificar las fortalezas y debilidades manifestadas en el aula. Esta primera experiencia permite al formador contar con los elementos necesarios que lo orienten en el desarrollo de un asesoramiento pertinente. Para ello se implementó la técnica del tándem o trabajo en pares, que involucra de alguna manera la demostración de ciertos procesos pedagógicos que tiene que poner en práctica el docente.

Esta etapa exige una permanencia importante del formador en la escuela. Se observan todos los elementos pedagógicos y, a partir de una priorización de acciones inmediatas previamente concertada, el docente se inicia en la asunción y cumplimiento de compromisos que va desarrollando mientras dura la ausencia del formador, quien visita las otras instituciones educativas.

- **Etapla intermedia.** En ella el formador tiene ya identificadas las necesidades de los docentes a su cargo y los ha clasificado de manera tal que puede brindar mayor atención a quienes más lo necesitan. En este momento del trabajo existen docentes que están entrando en un proceso de consolidación de sus competencias, por lo que las visitas del formador se hacen en momentos claves para verificar sobre todo el proceso de interacción docente-niño/niña y el modo como la programación está respondiendo al desarrollo de los aprendizajes. Es decir, hay una mirada más técnica en los procesos.
- **Etapla final o de salida: autonomía del docente.** Las visitas del formador son esporádicas y se dirigen a observar de manera conjunta los elementos pedagógicos del aula. Dado que es la etapa final, se trata de dar mayor libertad al docente para que muestre su práctica cotidiana real en todos los aspectos posibles.

DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN: ACTIVIDADES

Los talleres de capacitación presencial

La capacitación presencial es una actividad orientada al desarrollo de capacidades que se realiza por medio de sesiones didácticas o pedagógicas dirigidas a un grupo de participantes (docentes, directores, especialistas, etcétera). Las sesiones se llevan a cabo en las propias zonas de intervención del proyecto o en la ciudad de Piura, cuando se congregan allí todos los participantes, y se desarrollan aprovechando los periodos vacacionales de los alumnos. Los talleres de capacitación presencial están por lo general a cargo del equipo de formadores.

En el marco de la formación de docentes en servicio que ejecuta el PROMEB, y en el contexto de la emergencia educativa y de la política del sector dirigida a mejorar los aprendizajes de los niños y niñas, se trabajó desde 2003 el programa “Nuevos Líderes Pedagógicos para la Construcción de la Lectura y la Escritura”. Se trata de una iniciativa que busca generar en los docentes las habilidades

pedagógicas para desarrollar en los niños y niñas la comprensión lectora y la producción escrita desde los primeros grados de la educación primaria.

En esa línea, en los talleres de capacitación se enfatizan contenidos temáticos y estrategias metodológicas que responden a las necesidades de los docentes y que son aplicables en el trabajo diario del aula. Así, la capacitación ha estado centrada en la implementación de estrategias metodológicas para el desarrollo de las competencias comunicativas (la oralidad, la comprensión lectora y la producción escrita), y ha incluido un proceso previo de preparación de los formadores con especialistas en Comunicación Integral, Razonamiento Lógico-Matemático y Gestión Escolar.

La organización se fue haciendo de manera progresiva. La primera jornada de capacitación se realizó en el mes de agosto de 2003. A partir de entonces se llevan a cabo dos eventos de capacitación presencial al año: uno en el mes de febrero o marzo y el otro en agosto, con un promedio de seis días de duración cada evento y con siete horas diarias de trabajo. En 2004 se trabajó con los docentes de primero y segundo grado; en 2005, con los de primero, segundo y tercero; y en 2006 se capacitó a los docentes desde el primero hasta el cuarto grado. Con ese propósito se implementó el enfoque comunicativo y textual, que brinda al docente todas las herramientas posibles para que pueda desarrollar los procesos dirigidos a la construcción de la escritura y el desarrollo de la lectura, identificando los niveles reales de estas habilidades comunicativas. Como resultado de esta actividad, hasta 2006 se han beneficiado con el programa 411 docentes de 115 comunidades rurales de Piura que corresponden a 174 instituciones educativas. En el 2007, la experiencia ha sido extendida a otros ámbitos de la Región: Piura, Huancabamba, Paita y Chulucanas (véase tabla 2).

Tabla 2. Resumen general de las instituciones educativas atendidas por el PROMEB Piura.

Lugares	Instituciones educativas					Niños			Docentes		
	Inicial	Primaria				Total	Inicial	Primaria	Total	Inicial	Primaria
		Total	U	M	P						
Sullana	22	53	28	18	7	4059	524	3535	177	28	149
Morropón	30	37	10	21	6	3819	603	3216	166	38	128
Lalaquíz	7	25	16	8	1	1241	126	1115	49	8	41
Total	59	115	54	47	14	9119	1253	7866	392	74	318
Total general	174										

La programación, la organización del ambiente escolar, la ejecución de las secuencias didácticas y la evaluación forman parte de los contenidos permanentes en la formación del docente.

La metodología empleada en cada taller comprende un primer momento de reflexión personal y organización del trabajo, otro de desarrollo de contenidos que trata sobre el análisis de material bibliográfico y análisis de procesos para la implementación de estrategias, estudios de casos, demostraciones y uso y elaboración de material educativo. Finalmente se dedica un último momento a la evaluación, lo que resulta fundamental tanto para recibir las impresiones sobre el desarrollo del taller como para conocer el nivel de los aprendizajes adquiridos.

Cada taller es organizado teniendo en cuenta diferentes criterios y los contenidos temáticos por desarrollar. Así, se trabaja con el total de participantes cuando se presenta un contenido general para todos los grupos organizados; se constituyen grupos por ciclo de estudios cuando la orientación del taller se refiere a contenidos o estrategias metodológicas propias de un determinado ciclo de estudios (tercero, cuarto y quinto ciclo); se organizan también grupos según el tipo de institución educativa a la que pertenecen los docentes (unidocentes, multigrados, polidocentes), grupos diferenciados por niveles de progreso (inicial, en proceso, logrado), y grupos de acuerdo con el momento de la intervención (grupo de los nuevos para aquellos que se incorporan recientemente en la experiencia, grupo de los antiguos para los que están participando de ella con gran frecuencia). Cada grupo es dirigido por uno o dos formadores, quienes han participado previamente en la etapa de diseño del taller y en la revisión del material por emplear en cada sesión de ese taller.

Al finalizar cada reunión, un responsable de los formadores, con la ayuda de los demás, sistematiza lo trabajado en el día, identifica las lecciones de la jornada y, eventualmente, plantea algunas modificaciones que ayuden a optimizar los resultados de la sesión del día siguiente. Los materiales producidos en cada aula son digitados y guardados en una carpeta específica para ser utilizados como anexos y referentes en el informe respectivo.

Los talleres presenciales son también una fuente importante de información, ya que permiten observar el nivel de interés de los docentes, sus capacidades, sus actitudes, sus posibilidades de liderazgo, su disposición para

trabajar en grupo, el nivel de su producción individual y colectiva, entre otros aspectos.

El acompañamiento en el aula

El acompañamiento es una dinámica que involucra la presencia del formador en las aulas y en los diferentes espacios pedagógicos para observar y apoyar al docente en los aspectos que requiera de acuerdo con sus necesidades. Asimismo, permite verificar la aplicación de las herramientas brindadas durante los talleres presenciales.

A lo largo de las acciones de acompañamiento pedagógico a un docente, el formador recoge elementos valiosos referidos, en primer lugar, a la gestión administrativa del aula, que comprende el número de estudiantes oficialmente matriculados, los asistentes, ausentes, retirados, etcétera. Se informa también sobre la programación curricular en el aula, la organización y ambientación para el trabajo pedagógico, la ejecución curricular, el aprovechamiento de los conocimientos previos, el trabajo cooperativo, la convivencia en el aula, el uso del material educativo, las estrategias metodológicas para la comunicación integral, la evaluación de los aprendizajes, la utilización de los diferentes espacios para el desarrollo de aprendizajes, la participación de los docentes en círculos de interaprendizaje y la promoción de la familia y la comunidad en las actividades de la institución educativa.

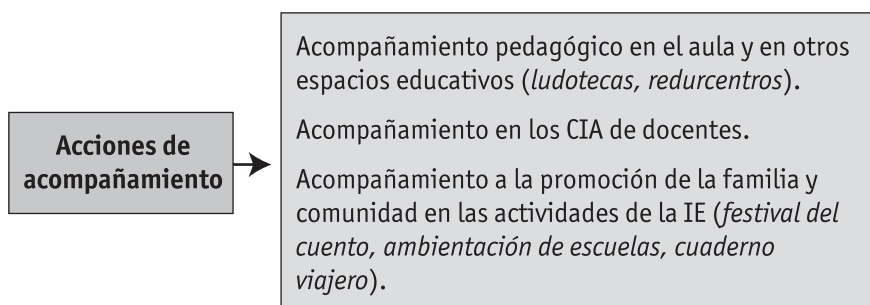
Al inicio de la intervención este acompañamiento se desarrolló con la técnica del tándem, lo que permitió el acercamiento entre formador y docente y un mejor conocimiento de la realidad en la que este trabaja; a partir de esta experiencia fue posible ejercer un apoyo adecuado y pertinente que respetara las individualidades de cada docente, las particularidades de los niños y las fortalezas y limitaciones del ambiente físico escolar.

El acompañamiento pedagógico requiere de un profesional con un perfil definido, con un buen manejo de los conceptos y procesos, con capacidad para reconocer lo que aprende el estudiante como consecuencia de los aprendizajes del docente, y con una gran habilidad para ser convincente. La mejor forma de convencer a un maestro escéptico es ayudándolo a generar sus propios resultados:

Empecé a poner en práctica los procesos que en cada visita me daba la formadora para desarrollar la lectura y escritura de mis niños. Pensé que iba a ser muy difícil que aprendan a leer y a escribir, pues me había acostumbrado a enseñarles primero las letras y luego las sílabas,

palabras y oraciones sucesivamente. Con ese método uno sabe que el niño aprende a leer cuando tenga conocimiento de todas las letras y las sílabas, pero lo que me enseñaba la formadora no sabía cuándo ocurriría, hasta que me sorprendí cuando Juancito, un niño de 7 años, que hasta ese momento pensaba que no iba a leer aún, me sorprendió de un momento a otro. Salió leyendo un cuento de un libro que se había prestado de la escuela. Conversé con el niño de cómo lo había hecho y simplemente me comentó que comenzó a relacionar todos los sonidos y palabras significativas que había ido asimilando en los distintos textos que habíamos leído en la clase. Entonces comprendí lo que me había dicho la formadora: el aprendizaje se desarrolla en el niño cuando en él los procesos han hecho huella. En el taller de marzo no entendí esto; lo entendí con la asistencia que me hacía la formadora en mi aula. (Profesora Gregoria Chávez, de la IEU 20228-Bado de Garzas-Bigote-Morropón.)³

Durante la visita al aula el formador aprovecha para registrar la información necesaria en una ficha de monitoreo, que sirve como instrumento importante para hacer el seguimiento respectivo y evaluar los procesos realizados por cada docente. Al finalizar cada mes el formador elabora un informe en el que describe la experiencia desarrollada en cada visita.



La asesoría pedagógica personalizada

Este es un espacio sumamente importante que se adapta a los intereses y a los tiempos de los que dispone el docente. En los momentos dedicados a la asesoría pedagógica personalizada el formador revisa con el maestro o

³ Testimonio de docente, visita de monitoreo 2005.

maestra los aspectos observados durante su visita, y resalta en primer lugar las bondades de su desempeño; luego, estratégicamente, en un ambiente de mutua confianza, el formador invita al docente a identificar cuáles son los aspectos que mayores dificultades presentan, a pesar de que él mismo ya los haya reconocido. Con esto se busca que el docente reconozca sus debilidades y las comunique para que el apoyo recibido del formador sea pertinente y oportuno.

La permanencia del formador en la comunidad es indispensable para desarrollar la asesoría personalizada a los docentes, pues el formador se pone a disposición del maestro o maestra de acuerdo con el tiempo del que estos dispongan. Este aspecto es bastante reconocido por la comunidad.

Durante las visitas a los docentes y en los momentos de asesoría personalizada, el formador utiliza los materiales de apoyo preparados previamente, que le permiten ser más didáctico en sus exposiciones o demostraciones. Cuando la institución educativa es multigrado (con dos a cinco docentes), el formador muchas veces aprovecha el último día de su visita para realizar una reunión de asesoría con todo el grupo. En ella les comunica las conclusiones de la visita, busca la unificación de criterios para el trabajo en cada institución educativa y, sobre todo, remarca el rol del Director en las labores de seguimiento de las acciones consignadas durante la visita.

El Círculo de Interaprendizaje

Es la estrategia mediante la cual un grupo de docentes de contextos similares y comunidades próximas, preocupados por mejorar la calidad y eficiencia de su labor educativa, se reúnen para lograr propósitos comunes, sobre la base del diálogo, la confrontación de ideas y experiencias, la crítica, la auto-crítica y la evaluación.

Se trata del espacio apropiado para que los docentes confronten sus ideas y aclaren dudas sobre determinado asunto o tema; en él planifican actividades para establecer sus estrategias metodológicas e identificar los mecanismos que permitan evaluar los aprendizajes de los niños, definir medidas correctivas y tomar las decisiones más adecuadas. El espacio del CIA abre además la posibilidad de invitar a profesionales destacados para tratar temas específicos priorizados. En otro sentido, el CIA puede ser considerado como una modalidad de la capacitación en servicio en la que sus miembros, los docentes, aprenden a trabajar de manera participativa y organizada.

FUNCIONAMIENTO DEL CIA	VALORES QUE SE DESARROLLAN
<p>Se consensúan algunos cargos y funciones.</p> <p>El Presidente o Coordinador tiene como función:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conducir el debate. • Mantener el orden, el respeto y la altura en el desarrollo del debate. • Estimular y encauzar la participación de todos. • Ordenar las ideas y planteamientos de cada uno de los miembros. <p>El Secretario tiene como función llevar el libro de actas, registrar los acuerdos y compromisos y dar lectura al acta anterior.</p> <p>Los cargos de Coordinador y Secretario del CIA deberán ser rotativos, y ambos pueden ser elegidos al término de cada trimestre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La autoestima. • La identidad del grupo. • La responsabilidad. • El respeto al grupo y a sus normas. • El desarrollo personal y profesional. • La convivencia democrática. • La solidaridad. • La identificación con las necesidades e intereses del niño y niña, así como con las demandas de las comunidades.

El programa de formación docente centrado en el aprendizaje de estudiantes (Mirada del formador)



En la experiencia de los CIA los docentes fortalecen tres aspectos importantes de su formación:

- **El desarrollo personal.** Orientado a buscar la motivación y reflexión del docente como persona dentro de un grupo social, incidiendo en su valoración, el desarrollo de su identidad y su autoestima.
- **El entrenamiento.** Dirigido a desarrollar el manejo de las herramientas pedagógicas y contenidos temáticos.
- **La inducción institucional.** Orientada a desarrollar en los docentes la identidad con los propósitos y los objetivos de la institución educativa, la red o el grupo en el que actúa.

Monitoreo de las acciones

El monitoreo, actividad permanente en el proyecto, se propone evaluar los avances y el desarrollo de los procesos, comunicar oportunamente a los grupos monitoreados los aspectos observados y permitir que se reorienten determinadas acciones y se afiancen aquellas otras que ayudan a obtener los resultados esperados.

Las visitas de monitoreo, que se realizan de manera opinada e inopinada, se dirigen sobre todo a observar el trabajo que se ejecuta en el aula, identificar los cambios operados y utilizar como referente indicadores e instrumentos previamente establecidos. Una vez realizada la observación se reúne al grupo monitoreado, se dan a conocer las conclusiones de la visita y se aprovecha el espacio y el momento para asesorar a los docentes.

Entre los instrumentos de monitoreo se pueden mencionar los siguientes:

- **La ficha para docentes de aula.** Permite observar y registrar de manera sistemática el comportamiento pedagógico del docente y el modo de actuar de los estudiantes. En función de lo observado se determina si existen dificultades o limitaciones para el avance de la propuesta; inmediatamente se realizan acciones orientadas a mejorar las condiciones que así lo requieran para lograr el propósito o fin.
- **La ficha de monitoreo al Director.** Permite registrar el nivel de apoyo que los directores brindan a los docentes para que estos puedan hacer mejor

su trabajo en el aula. Ayuda a verificar de qué manera la gestión escolar incorpora la dimensión pedagógica.

- **La ficha de monitoreo para los formadores.** Se aplica a cada uno de los profesionales de campo y que tienen contacto directo con las comunidades (docentes, directores, padres y madres de familia, estudiantes). Permite observar el nivel y la calidad del trabajo que se realiza en la formación de los docentes, a partir de los recursos didácticos y pedagógicos que se brinda a los formadores por medio de la asistencia técnica del equipo de consultores. El monitoreo a los formadores se desarrolla durante la etapa de diseño e implementación de los talleres de capacitación, así como durante las acciones de acompañamiento al aula, en los CIA, etcétera.

La otra práctica de monitoreo de las actividades de campo, sobre todo de las orientadas a la formación del docente, procede de la lectura de los informes mensuales que elaboran los formadores sobre el ejercicio de sus funciones en el ámbito que se les ha asignado. Estos informes contienen, a manera de sistematización, información valiosa sobre las acciones realizadas, los logros alcanzados y las dificultades encontradas.

Para el PROMEB, el monitoreo es un mecanismo de verificación destinado a observar sistemáticamente un conjunto de procesos de la gestión. Tiene como fin hacer los ajustes necesarios en las actividades y estrategias con el propósito de cumplir de manera óptima los resultados planteados, expresados en el Plan de Trabajo, con un manejo adecuado de los recursos humanos, tecnológicos y presupuestales.

El monitoreo con enfoque estratégico es una herramienta de la Dirección del proyecto que provee de insumos para la mejor utilización de los recursos, el cumplimiento óptimo de las actividades previstas en las mejores condiciones de calidad técnica y la satisfacción tanto del docente como del formador.

DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES EN INVESTIGACIÓN: DIPLOMADO EN EDUCACIÓN RURAL

Como parte de las acciones orientadas a fortalecer la formación continua de docentes y directores de las áreas rurales, el PROMEB desarrolló el Programa de Fortalecimiento de Capacidades por medio del Diplomado en Educación Rural. El diplomado fue impartido a lo largo de 2004 por tres universidades:

la Universidad de York (Canadá), la Universidad Autónoma de Baja California (México) y la Universidad de Piura (Perú), a las que se unieron la Universidad Peruana Cayetano Heredia en 2005 y la Universidad Nacional de La Plata de Argentina en 2006.

El Programa tiene como objetivo fortalecer las capacidades de los profesionales en educación para:

- Promover relaciones interpersonales armónicas basadas en el respeto, el apoyo mutuo, la empatía y la asertividad, resolviendo situaciones conflictivas con liderazgo democrático.
- Manejar estrategias metodológicas para impulsar el trabajo cooperativo y el uso óptimo del tiempo.
- Diseñar y desarrollar propuestas curriculares y de gestión institucional de corto, mediano y largo plazo, con una perspectiva de diversificación curricular y de descentralización educativa, sobre la base de los nuevos paradigmas y principios pedagógicos y de gestión institucional.
- Manejar estrategias metodológicas adecuadas para el desarrollo de las competencias básicas referidas a la expresión oral y escrita, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.
- Impulsar la creación de formas e instrumentos alternativos de valoración de los procesos pedagógicos y de gestión institucional en el marco de los nuevos paradigmas de evaluación.

El modelo plantea que los maestros aprenden a partir de la investigación de su propia práctica. Se sustenta en los principios de la investigación-acción, forma de indagación autorreflexiva en la que el maestro es el protagonista del proceso de investigación y quien determina en forma colegiada las estrategias por seguir y el uso de los resultados. El profesorado es, por tanto, sujeto de investigación y sujeto de su profesionalización. Las preguntas claves de este enfoque son:

- ¿Qué está sucediendo en la acción práctica y en el proceso educativo en ese contexto específico?
- ¿Qué significan las acciones educativas para los actores que participan en ellas?
- ¿Qué puedo hacer para cambiar la práctica educativa y el contexto donde esta se da?
- ¿Cómo se relaciona lo que pasa allí con lo que ocurre en otros lugares?⁴

⁴ Véase Imbernón, F. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó, 2002.

El diplomado se organizó en dos fases: una presencial y otra de seguimiento.

En la fase presencial se realizaron sesiones a lo largo de dos semanas en el mes de febrero y de una semana en agosto; en esas sesiones se trabajó en jornadas de seis horas diarias aproximadamente, en horario corrido, y se impartieron los módulos preparados para tal efecto. Para cada módulo se diseñaron, de manera congruente, diversas estrategias formativas: lecturas asignadas, conferencias, reflexiones grupales y actividades prácticas individuales o grupales con el uso de materiales diversos. Se enfatizó la realización de actividades en pequeños grupos de trabajo.

La fase de seguimiento se desarrolló a lo largo del semestre escolar mediante visitas en las que los facilitadores de las universidades involucradas en el Programa pudieron observar las acciones que se realizaron en las escuelas donde se desarrolló cada proyecto de investigación-acción, con la finalidad de brindar la asesoría requerida. Se conformaron equipos de dos profesores de distintas universidades de acuerdo con las zonas geográficas de los distritos atendidos.

En el segundo año del diplomado se introdujo una innovación adicional, ya que se contaba con un grupo de quince personas (entre formadores y docentes) que habían llevado el curso en 2004 y que asumieron un rol de mentores de los docentes que tomaban el curso por primera vez. Así, se organizó a los participantes en grupos de cuatro personas y a cada uno se le asignó un mentor, con la idea de que este pudiera orientarlos de modo más cercano en el desarrollo de sus proyectos, dado que las visitas de los instructores eran de pocos días. De la misma manera, se buscaba que este grupo reforzara sus capacidades para continuar impulsando la investigación-acción luego de la finalización del diplomado.

El trabajo solicitado a los participantes tuvo las siguientes características:

- Los proyectos de investigación-acción debían ser negociados con los estudiantes, los padres, la comunidad y otros maestros involucrados en el proyecto (si tal era el caso).
- Los proyectos podían relacionarse con cualquier área curricular.
- Los proyectos debían vincularse de alguna manera con la comunidad y su problemática.
- Los resultados debían hacerse públicos en una conferencia al final del año.

- Los proyectos fueron financiados con una modesta donación para facilitar su desarrollo (entre 70 y 150 dólares canadienses).

Para la obtención del diplomado se pidieron dos productos finales: a) la presentación escrita de los resultados del proyecto de investigación-acción aplicado a lo largo del año escolar en forma individual o en equipo; y, b) la presentación oral de su trabajo en el evento de cierre del diplomado. Para muchos de los participantes, especialmente los maestros de aula rural, esta fue la primera vez que presentaban un trabajo ante sus colegas, y el hacerlo fue considerado como parte de la formación del diplomado. El diploma otorgado fue reconocido por la Dirección Regional de Educación de Piura, órgano descentralizado del sector Educación.

La formación desde fuera del aula

Existe una dimensión que requiere ser fortalecida para que la actividad del docente adquiera una perspectiva más amplia y él esté dotado de mejores elementos: se trata del cómo aprovechar de manera pedagógica los diversos espacios disponibles, sobre todo identificando aquellos donde el niño se sienta más cómodo para desarrollar sus aprendizajes. En esta línea, es importante que el docente rompa con la concepción tradicional que identifica al aula como el único espacio en el que se pueden desarrollar o impulsar las actividades de aprendizaje, y que aprenda a aprovechar el rozo, la chacra, el parque, la institución vecina, la Municipalidad, la tienda cercana a la escuela, el Redurcentro, la Ludoteca, etcétera, para generar aprendizajes en los estudiantes.

El Redurcentro

Es un espacio educativo comunal donde la tecnología se pone al servicio del estudiante con el propósito de desarrollar sus competencias y contribuir a hacer de él un niño creativo y capaz de enfrentarse a situaciones distintas. La producción y la comprensión de textos, así como el razonamiento lógico, son algunas de las capacidades que pueden desarrollar los niños utilizando una computadora. Pero es importante que los docentes fortalezcan sus capacidades para responder a las inquietudes de los alumnos y manejen la didáctica que requiere el uso del Redurcentro como un espacio educativo.

La creación del Redurcentro como parte de la propuesta del PROMEB se sustenta en su valor pedagógico, pero tiene también una orientación comunitaria. Con una funcionalidad muy práctica, el Redurcentro atiende a los beneficiarios del proyecto en horarios diferenciados estratégicamente esta-

blecidos: de 8:00 a.m. a 1:00 p.m. asisten los estudiantes de inicial y primaria con sus respectivos profesores; de 2:30 p.m. a 6:30 p.m. tienen acceso los estudiantes de secundaria y los docentes, quienes aprovechan el espacio para organizar sus actividades de aprendizaje tomando en cuenta los programas educativos existentes en el Redurcentro; y de 7:00 p.m. a 10:00 p.m. concurren los miembros de la comunidad, quienes aprovechan la línea de Internet para comunicarse o para obtener información.

En talleres de capacitación periódicos, los docentes son preparados en el uso adecuado de programas educativos que les sirven para desarrollar actividades de aprendizaje. El docente tiene acceso a los diferentes programas y se informa sobre la dinámica que debe realizar con los estudiantes para propiciar una actividad motivadora, complementaria o de evaluación.

Los procesos que se desarrollan en el Redurcentro son, por ejemplo, la exploración, la clasificación, la comprensión, la producción, la evaluación, el razonamiento, entre otros.

La Ludoteca

Es un espacio lúdico comunal donde el docente utiliza pedagógicamente los materiales disponibles para desarrollar las capacidades y actitudes de los estudiantes. En la Ludoteca se realizan por ejemplo talleres de arte y creatividad en los que se promueve la expresión oral de los niños haciendo uso de los teatrines y títeres. Este espacio es utilizado tanto en horarios debidamente programados como en horas extracurriculares.

El Festival del Cuento

Es una actividad orientada a la producción de textos en la que los niños experimentan los procesos metodológicos requeridos para el aprendizaje de la escritura y los socializan en la comunidad.

Cada edición del Festival del Cuento dura un periodo lectivo escolar en el transcurso del cual se trabajan simultáneamente la dimensión pedagógica y la orientación comunitaria. Por un lado, el docente facilita a los estudiantes los procesos didácticos para producir un texto (tiempo, materiales, metodología) y, por el otro, desarrolla la orientación comunitaria al promover la participación de los padres y madres de familia, la comunidad y el Gobierno Local en el acompañamiento y apoyo a la actividad.

Este tipo de actividad requiere de un docente facilitador que interactúe permanentemente con el niño para dotarlo de herramientas cognitivas que le permitan construir su propio texto, reflexionar sobre él y hacer las correcciones y modificaciones necesarias, hasta lograr un escrito con propósitos claros y un destinatario determinado.

Los Círculos de Lectura y la Comunidad Lectora

A partir del entendimiento de la lectura como un acto social y atendiendo la necesidad de que los niños estén rodeados de personas que lean para favorecer el mejoramiento de sus aprendizajes, el PROMEB desarrolla dos actividades: el letrado de la comunidad y la participación de los padres y madres de familia en espacios de lectura. Tales actividades expresan la proyección de la escuela hacia la comunidad, favorecen el enriquecimiento del entorno familiar y comunal y ayudan a que la lectura y la escritura asuman una dimensión que va más allá de la escuela.

Evaluación periódica de los avances

Es el proceso que va midiendo de manera sistémica los avances de la intervención del PROMEB. Toma en cuenta los resultados del estudio de línea de base y el marco de medición del rendimiento del proyecto; se realiza de manera permanente y cada año se consolidan los resultados obtenidos por medio de la aplicación de instrumentos especializados que determinan, por un lado, los aprendizajes de los estudiantes y, por otro, el perfil del docente.

Para efectos de la evaluación del docente se utilizan las fichas de observación aplicadas a fin de año, las fichas de monitoreo usadas en cada visita realizada por los formadores y procesadas en una base de datos, y los informes mensuales de los formadores.

Entre los principales logros obtenidos por el PROMEB desde su implementación cabe destacar, en primer lugar, el de convertir a la comunidad rural en una comunidad generadora de aprendizajes donde los docentes cumplen el rol más importante al aprovechar los recursos pedagógicos que le brinda el ambiente y los saberes de la comunidad. De igual manera, existe una gran disposición de los padres de familia a apoyar a la escuela en actividades que generen aprendizajes en los estudiantes, y la presencia del Gobierno Local consolida el ideal de una comunidad generadora de aprendizajes.

Por otro lado, el progresivo fortalecimiento de las capacidades de los docentes con énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes ha permitido que 43% de los niños de primer grado y 60% de los de segundo logren comprender la información proporcionada por un texto leído. Asimismo, el 43% y el 75% de los estudiantes de primero y segundo grado respectivamente escriben con un nivel satisfactorio.

De las conclusiones de la evaluación de estudiantes de tercero y sexto grado de primaria en 2006 también se recogen los siguientes resultados: el 60,42% de los alumnos de entre tercer y sexto grado leen comprensivamente; el 68,15% se expresan adecuadamente en forma oral; el 44,46% producen textos con un nivel IV (del I al V), caracterizado por la escritura de textos coherentes, con ideas secuenciales, entre las que se advierten principales y secundarias, con una extensión determinada de oraciones de acuerdo con el grado de estudios. Asimismo, el 38,71% puede resolver adecuadamente problemas matemáticos.

La mejora en la eficacia pedagógica se pone de manifiesto en una serie de factores que inciden en los aprendizajes de los estudiantes; se evidencian cambios concretos como los que se mencionan a continuación:

- La organización de los ambientes educativos responde a un mayor criterio y se sustenta en principios pedagógicos orientados al desarrollo de aprendizajes.
- Existe un gran avance en el desarrollo del trabajo cooperativo, tanto en el de grupo de los estudiantes en el aula como en el de los docentes en los CIA.
- Se utilizan de manera adecuada los materiales educativos existentes: el 73% usa esos materiales, pero, de ellos, el 63% lo hace de manera apropiada.
- El manejo de secuencias didácticas permitió al docente actuar de manera más directa en los procesos de construcción de los aprendizajes de los estudiantes.
- El 73,5% de docentes de las aulas multigrado desarrollan un alto grado de convivencia (relación docente-estudiante/estudiante-estudiante), lo que favorece los aprendizajes.
- El 58% de los directores utiliza y aplica mecanismos e instrumentos de apoyo pedagógico de manera adecuada.
- En el cumplimiento de las horas efectivas de aprendizaje se ha alcanzado un promedio de 900 horas anuales.

- El 50% de los docentes se encuentran entre los niveles adecuado y óptimo en el uso de los cuatro aspectos básicos de la evaluación: instrumentos, momentos, agentes y resultados. La evaluación se ha asumido como una herramienta inherente al proceso pedagógico y de aplicación permanente.
- El Diplomado en Educación Rural, referido a la investigación-acción y la didáctica para la lectura y la escritura, ha permitido fortalecer las capacidades de los docentes. El 98% de los profesores y profesoras pertenecientes a las áreas de intervención del PROMEB han sido atendidos por esta modalidad de capacitación, lo que significa que igual porcentaje de docentes se encuentran en condiciones de desarrollar la investigación-acción en sus instituciones educativas.

Analizando el proceso

Los factores que incidieron en logros:

- Los contenidos implementados en cada uno de los eventos de capacitación, sean estos talleres presenciales, microtalleres o el diplomado, respondían directamente a las necesidades de capacitación de los maestros y a la demanda del sector y la comunidad.
- Los talleres presenciales de capacitación están articulados y sostenidos por un acompañamiento pedagógico permanente, que observa la dinámica del aula pero, a su vez, la orienta de manera concertada.
- La asesoría individual o colectiva a los docentes ha permitido una práctica de revisión y mejoramiento continuo del trabajo del aula.
- La evaluación y la medición de resultados como una práctica permanente ha hecho posible la realización de ajustes en la propuesta y la toma de decisiones para su mejora.
- La reflexión a partir de la misma práctica ha orientado a los docentes a identificar sus fortalezas y sus debilidades para hacer frente con mayor realismo y objetividad a los cambios que le sugiere una cultura pedagógica que enfatiza el logro de los aprendizajes. Asimismo, el reconocerse como sujetos de cambio les permite tomar conciencia de la importancia de su rol.
- Orientar la propuesta de atención a la comunicación integral (oralidad, comprensión lectora y producción escrita), dentro de un enfoque definido y con una dinámica progresiva, ha ayudado para que los docentes puedan comprender los procesos cognitivos en el desarrollo de la lectura y la escritura. La orientación de transversalidad de esta área y su interrelación con las demás han sido fundamentales.

- Las actividades de movilización social —Festival del Cuento, letrado de la comunidad, ambientación de las escuelas, Correo Escolar, Cuaderno Viajero— generaron una sinergia de los distintos actores en el logro de los objetivos propuestos, así como un mayor nivel de liderazgo de los docentes.
- El Diplomado en Educación Rural fue clave para motivar la investigación en el aula y la solución de problemas pedagógicos por el propio docente. Esta modalidad permitió al maestro crecer en conocimientos, porque tuvo que leer e informarse, y al procesar esa información él mismo producía conocimiento, todo lo cual favoreció el hábito de la lectura y la permanente actualización del docente en relación con temas pedagógicos.

Dificultades

- La falta de un programa de monitoreo permanente en las instituciones educativas origina la rutina pedagógica; los docentes son muy sensibles a la observación de su práctica. La técnica en tándem, utilizada por el equipo de formadores, buscó establecer un nivel de confianza entre observador y observado.
- La mayoría de los docentes han pasado por procesos de capacitación en los que ha primado la acumulación de información; pero como esta no ha sido suficientemente comprendida, no ha mejorado su nivel de aplicación en el aula. En ese sentido, el enfoque reflexivo ha conducido al docente a un proceso de desaprender para volver a aprender, y para ello la presencia del formador en diferentes escenarios ha sido fundamental.
- Los movimientos de personal en pleno proceso de implementación de la propuesta han determinado algunas limitaciones en el desarrollo de la experiencia.
- Al iniciar la experiencia, los docentes muestran bajas expectativas en cuanto a la obtención de mejores logros de aprendizaje por los estudiantes. El nivel de identificación con la propuesta surge en la práctica misma, cuando se va generando una mejor comprensión de los procesos pedagógicos y estos hacen posible una mejor respuesta de los estudiantes.
- Los problemas de formación de los docentes (escaso manejo de contenidos, falta de visión y de identificación con los propósitos del sector y actitudes poco apropiadas en el contexto rural) dificultan la implementación de la propuesta y demandan mayores esfuerzos para lograr los resultados.
- La poca responsabilidad de los docentes por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, acompañada de la inexistencia de un sistema de rendición de cuentas o de verificación de resultados en la escuela, incrementan

los niveles de incumplimiento de metas establecidas por las normas y los propósitos educacionales.

- El reducido número de especialistas de las instancias descentralizadas del sector limita el desarrollo de una propuesta en cogestión. Su nivel de compromiso se reduce a brindar algunas facilidades para la implementación de las actividades.

APRENDIZAJES

Lecciones aprendidas

- La formación inicial de los docentes se fortalece gracias a un programa de formación continua centrado en la didáctica del aula, que involucra el desarrollo de talleres presenciales o microtalleres con un alto grado de acompañamiento pedagógico.
- La investigación-acción desarrollada con los docentes en el aula es un componente importante que ayuda a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y a proponer acciones para transformarla.
- Las sesiones de reflexión e intercambio de experiencias de los docentes en los CIA y en las reuniones posteriores al monitoreo ayudan a la producción de conocimiento y al mejoramiento de la intervención en el aula.
- El Diplomado en Educación Rural es una modalidad de formación de docentes en servicio que desarrolla capacidades y actitudes que los entrenan y forman como investigadores en los asuntos del aula.
- El acompañamiento pedagógico permanente permite orientar y garantizar una práctica pedagógica eficiente y eficaz del docente, pues consolida sus competencias pedagógicas. El acompañamiento del docente por un formador, especialmente en las escuelas unidocentes, se convierte en un elemento de apoyo no solo pedagógico o profesional sino también humano (rompe el aislamiento, la soledad, el mutismo). Las escuelas unidocentes deben transformarse en escuelas con un mínimo de dos docentes.
- La vigilancia de la calidad de los aprendizajes de los niños debe ser una tarea que involucre no solo a las dependencias educativas formales, sino también a las instancias de Gobierno Local, a las organizaciones comunales y a la familia. Esto requiere una mayor y mejor presencia de estos estamentos en la práctica educativa de la escuela, lo que permite, en la práctica, revalorar el trabajo del docente en el contexto rural.

Aspectos claves por considerar en la implementación de una propuesta de formación docente para escuelas unidocentes y multigrado

- La identificación de sus reales necesidades de formación. Es fundamental que, antes de recibir un programa de capacitación, los docentes participen de consultas que permitan definir sus contenidos, para que se ajusten a sus propias necesidades.
- El acompañamiento pedagógico es clave para el apoyo del docente, sobre todo partiendo de la identificación de sus necesidades reales. Este proceso debe ser dirigido por personal formador calificado. Es preciso tomar en cuenta que uno de los grandes problemas de la educación es haber desarrollado varios programas de capacitación o formación docente que no han conseguido los resultados esperados porque han carecido de un sistema de acompañamiento pedagógico que permitiera observar los procesos.
- La formación del docente tiene que abarcar varias dimensiones: el aula, la escuela y la comunidad. Como parte de la filosofía de una auténtica formación, se requiere que las capacidades y actitudes del docente lo conduzcan a desarrollar un nivel de liderazgo de trascendencia social.
- Tres aspectos importantes no deben desligarse: desarrollo personal, entrenamiento e inducción institucional.
- La organización docente como mecanismo de formación sostenible: los CIA y las redes. En la realidad rural, donde existen instituciones educativas unidocentes, es fundamental el acercamiento entre los docentes y que estos se organicen para el intercambio de ideas y experiencias sobre sus propios trabajos, pues estos espacios sirven para la reflexión y producción de conocimiento.
- El fortalecimiento de los conceptos, el manejo de contenidos relativos a la disciplina, el análisis de los enfoques, las estrategias metodológicas, la investigación-acción y la evaluación deben ser los aspectos fundamentales del desarrollo de un programa de formación. En primer lugar, es necesario conocer el nivel de manejo de contenidos disciplinarios y el modelo de maestro que tenemos. De esta manera la formación va a responder de manera pertinente a las necesidades pedagógicas identificadas. El gran problema en educación es brindar una capacitación homogénea, como si todos los docentes pensarán lo mismo y actuarán de la misma manera.
- La valoración del docente, a partir del reconocimiento de sus avances y logros, es otro elemento que ayuda a mensurar la actuación del individuo.

Orientaciones de política para la formación docente en áreas rurales

- La formación en servicio debe centrarse en la transformación del aula y en la obtención de aprendizajes, y tiene que estar estratégicamente articulada con el acompañamiento pedagógico: no puede hacerse capacitación sin acompañamiento, ni acompañamiento sin capacitación. Es preciso que este modelo brinde al docente el conjunto de elementos pedagógicos que se requiere tomar en cuenta en el aula. Se necesita que el acompañamiento esté más orientado a habilitar al docente en la intervención directa en los procesos de aprendizaje de los niños.
- Hay que formalizar una organización (microsistema educativo) que responda al contexto rural, con los elementos que permitan una autoformación más sostenible de los docentes (bibliografía pedagógica, recurso humano disponible para ejercer la función orientadora, designación de un presupuesto mínimo para su funcionalidad).
- Es preciso instituir un sistema de medición y vigilancia conformado por una estrategia de evaluación de los aprendizajes y un paquete tecnológico que desarrolle un sistema de base de datos. Se debe implementar una línea de base operativa que ayude a conocer la realidad con el propósito de transformarla.
- Se requiere que los docentes desarrollen la investigación-acción para que sean capaces de reflexionar y comprender los procesos pedagógicos que interactúan en el aula, por medio del Diplomado en Educación Rural, con énfasis en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- La propuesta de intervención para mejorar la calidad de los aprendizajes tiene que integrar necesariamente diversos componentes que operen de manera sinérgica: propuesta pedagógica, formación en servicio, asesoría en aula, monitoreo de indicadores de cambio concertados con los docentes, medición de los aprendizajes, promoción de la comunidad e investigación-acción.

La formación de docentes en el proyecto AprendeS

FINALIDAD Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA²

La formación docente es uno de los componentes de la propuesta pedagógica integral de AprendeS, y se desarrolla a partir de una serie de estrategias y acciones que son tratadas en esta sección del libro.

Enfoques y sentidos

La gran mayoría de maestros del país, incluidos los de las escuelas rurales, han sido formados con un estilo de docencia basado en clases magistrales, que busca desarrollar capacidades homogéneas en el promedio de los estudiantes y que promueve relaciones de enseñanza-aprendizaje jerarquizadas y frecuentemente autoritarias. Así, por lo general los maestros no solo reproducen en su práctica posterior las características y estilos de su formación inicial, sino también este tipo de enseñanza.

En este marco, formar a los maestros de las áreas rurales exige apostar por una transformación de su función como docentes en las escuelas unidocentes y multigrado, en las que resulta imperativo contar con una sólida fundamen-

¹ Coordinadora de Políticas de Descentralización Educativa del Proyecto AprendeS.

² El presente artículo se basa en reflexiones y documentos que son fruto del trabajo colectivo del equipo del proyecto.

tación que logre motivarlos e interesarlos en el cambio, así como realizar un proceso de acompañamiento que los impulse a poner en práctica nuevas prácticas pedagógicas en el aula.

Conseguir el cambio de actitud frente a su rol, un mejor manejo de contenidos básicos y el mejoramiento de sus relaciones con la comunidad educativa permitirá lograr mejores condiciones para alcanzar los progresos esperados en los aprendizajes de los niños y niñas.

NUESTRO ENFOQUE

La formación docente es entendida en el Proyecto como un proceso que busca promover nuevas prácticas pedagógicas y cambios de actitud graduales en los maestros. Se pretende que el profesor reflexione sobre su práctica y acerca de las formas y las estrategias para atender con calidad a los niños y niñas de las escuelas unidocentes y multigrado; y aunque este proceso de reflexión parte de una dimensión personal, se fortalece desde espacios de interaprendizaje en los que los maestros tienen que transformarse en interlocutores válidos en el debate de la calidad en la escuela rural.

Así, los maestros y maestras se preparan gracias a un proceso que debe permitir que continúen aprendiendo en forma permanente, tanto en el aula como en su propio entorno y con sus colegas.

Otro aspecto central en la formación del maestro rural es su comprensión de las condiciones y características socioeconómicas, políticas y culturales del ámbito en el que trabaja, y su contribución al diálogo que debe existir entre el contexto social y la propuesta educativa y las prácticas pedagógicas de la escuela rural. Se apuesta por que los estudiantes refuercen su arraigo y valoración de la vida rural, fortalezcan la identidad de sus comunidades y desarrollen su compromiso con el mejoramiento de la actividad productiva del campo y de la calidad de vida de sus pobladores; de lo contrario, se puede producir el efecto perverso de una educación que propicie las migraciones de los mejores recursos humanos, con lo que sus localidades quedan en el atraso.

Finalmente, un factor decisivo de la propuesta consiste en entender al maestro en sus múltiples dimensiones: como persona, como profesional de la educación y como ciudadano; y, desde ese reconocimiento, lograr su motivación y una mayor autoestima personal y profesional. Esto ha sido posible

desde Aprender haciendo visible su labor formadora en la comunidad, rompiendo su aislamiento y construyendo relaciones locales más estimulantes y exigentes alrededor de la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de capacidades de los niños y niñas.

El corazón de la propuesta pedagógica de Aprender reside en su capacidad para transformar los estilos y la forma de interacción de los alumnos y el maestro en el aula y en la comunidad. Lograr este cambio permite transformar la actividad del docente y, a la vez, generar condiciones para que los niños y niñas desarrollen su capacidad de conocer, comunicarse, convivir, cambiar su entorno y participar en las escuelas, en la familia y en la vida comunal.

Transformar estas relaciones supone un cambio de enfoque, que el maestro respete a los alumnos como protagonistas de su aprendizaje y que se asuma como orientador y promotor de estos aprendizajes de los niños y niñas.

El alumno como actor principal del proceso

La propuesta se centra en el alumno como protagonista de su propio aprendizaje; este es un proceso de construcción individual en interacción con los pares y con los demás miembros de la comunidad. Es desde esta forma de entender el proceso de aprendizaje que se fomenta el trabajo cooperativo y la responsabilidad de los propios niños y niñas en el desarrollo de las actividades.

Así, se promueve que ellos asuman un rol activo como artífices de su proceso de aprendizaje por medio de la indagación, apoyados en las guías, orientados por el maestro, motivados por el trabajo cooperativo con sus compañeros y respaldados en la organización del aula por grados, grupos de estudio y sectores de recursos de acuerdo con las áreas de conocimientos.

Esta centralidad del estudiante en el proceso permite que los niños y niñas de las escuelas unidocentes y multigrados desarrollen su autonomía, su autoestima, su sentido de pertenencia y de solidaridad, así como su capacidad para trabajar en equipo y asumir roles de liderazgo y responsabilidades en el aula, en el Municipio Escolar e incluso en la gestión de la escuela.

El maestro facilitador del aprendizaje

Se ha apostado por un cambio de rol del maestro, que pase de “dictar clase”, de conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje repetitivo y memorístico, de establecer una relación muchas veces autoritaria con un grupo

pasivo de niños, a desempeñar un papel promotor y orientador del trabajo activo de sus alumnos.

Lograr que el maestro sea consciente de su responsabilidad frente al niño y a sus aprendizajes ha sido un elemento central en la propuesta. El cuestionamiento de su rol tradicional y el conseguir que coloque al niño y sus aprendizajes como preocupación y finalidad primordial ha significado un cambio total de actitud, lo que tiene efectos directos en la forma como se relaciona con sus alumnos, con sus colegas y con la comunidad.

Este nuevo rol "facilitador" está permitiendo al maestro establecer relaciones democráticas con sus alumnos, generar un clima de colaboración con los padres e involucrar a la comunidad en una gestión escolar centrada en el aprendizaje del niño.

LA EXPERIENCIA

Capacidades que se busca promover en el maestro y la maestra

La estrategia de formación docente significó, en un primer momento, establecer las capacidades (véase tabla 1) y actitudes que se quería promover tanto en el docente como en la persona que lo acompañaría en su proceso formativo. En ambos casos se identificaron dos dimensiones de formación: la personal-social y la profesional.

La consecución de estas capacidades orienta el conjunto de las estrategias formativas dirigidas a maestros y a facilitadores en el desarrollo del Proyecto.

Estrategias y metodología

El Proyecto ha puesto en práctica diversas estrategias formativas que se aplican durante toda una programación anual. Cada una de las estrategias está en función del desarrollo de las capacidades que se pretende alcanzar en cada uno de los maestros.

Talleres de capacitación regionales o zonales

El trabajo de capacitación en talleres está alineado con los procesos que el maestro aplicará en el aula. Así, cada taller se realiza apoyándose en un "módulo de capacitación" elaborado con la misma estructura que la de las guías de aprendizaje de los niños, que toma en cuenta cuatro momentos en la secuencia de una sesión de aprendizaje: aprendizajes previos, conocimientos básicos, actividades de práctica y actividades de aplicación.

Tabla 1. Capacidades a ser promovidas en docentes

Dimensiones	Capacidades
Personal Social	• Se acepta como profesional de la educación y valora su importancia en ella.
	• Responde creativamente y toma decisiones en forma oportuna ante las diversas situaciones o problemas que se le presenten en su tarea pedagógica.
	• Actúa asertivamente en el aula y la escuela, estableciendo relaciones empáticas de respeto y cooperación con sus colegas, niños y niñas, docentes, madres y padres de familia.
	• Comparte sus experiencias, logros, dificultades, inquietudes e intereses profesionales.
Profesional	• Utiliza en su tarea pedagógica los procesos lógicos del aprendizaje de la metodología activa.
	• Maneja las actividades multigrado, respetando el enfoque metodológico e integrando las áreas curriculares.
	• Incorpora contenidos actualizados en la planificación de las actividades de aprendizaje.
	• Estudia y aplica las guías de aprendizaje, asumiendo su rol de orientador del proceso de construcción del aprendizaje de niños y niñas.
	• Usa estrategias que promuevan en niños y niñas el desarrollo de capacidades metacognitivas.
	• Evalúa el proceso de aprendizaje, utilizando las competencias, capacidades, indicadores de logro e instrumentos que permitan valorar sus avances y dificultades.
	• Utiliza el entorno natural y social de la escuela como recurso educativo.
	• Elabora materiales educativos pertinentes usando recursos de la zona.
	• Utiliza eficientemente los equipos y materiales proveídos por el MINEDU y el Proyecto en el desarrollo de actividades de aprendizaje.
	• Usa el aula y la escuela como espacio de convivencia y aprendizaje.
	• Optimiza el tiempo efectivo en actividades de aprendizaje con niños y niñas.
	• Utiliza el espacio de la comunidad, afirmando el sentido de pertenencia e identidad en niños y niñas.
	• Ejerce liderazgo democrático en su institución educativa, sustentado en los contenidos transversales del Proyecto.
	• Promueve la organización y funcionamiento del Consejo Educativo Institucional.
• Elabora, ejecuta y evalúa colectivamente el Plan Anual de Trabajo.	

Es decir, se utiliza el mismo proceso activo que los docentes vivirán posteriormente con sus niños y niñas. Esto los lleva a aprender, practicar y aplicar, integrando la teoría con la práctica, en la institución educativa y en la comunidad.

Cuando los maestros son capaces de aplicar una variedad de estrategias interactivas, crean un medio muy favorable para la enseñanza y el aprendizaje, y surge así el aula interactiva, donde cada estudiante aprende, refuerza el compromiso del docente y su orgullo profesional.

Otro principio fundamental de estos talleres es favorecer el intercambio, la reflexión y la búsqueda de alternativas entre docentes, por medio del estudio de casos en grupo. Se trata entonces de atender situaciones encontradas en el aula y aportar, a partir de la experiencia, en la perspectiva de retroalimentar y enriquecer la práctica pedagógica de los maestros.

Al principio los talleres se desarrollaban regionalmente o por zonas; luego esto ha ido cambiando, de modo que tanto los talleres de capacitación como los de refuerzo, que veremos más adelante, se realizan ahora provincialmente. Esta forma de organizar los talleres permite:

- Descentralizar la organización de los talleres y contar con el soporte técnico y organizativo de las UGEL.
- Reducir los costos de desplazamiento de los maestros.
- Fortalecer los nexos entre docentes y directores de escuelas cercanas, constituyendo redes de apoyo.
- Construir una visión de lo local entre los maestros y ver posibilidades de participación de las escuelas y de las redes a ese nivel.

En los talleres de capacitación participan grupos numerosos de maestros y maestras, de directores y directoras, con el propósito de compartir experiencias, aprender nuevos conocimientos de la propuesta de escuelas activas y de sus propias asignaturas; también se estudian las guías que luego trabajarán con sus estudiantes.

En el primer taller del año, que dura seis días y se realiza durante las vacaciones escolares, se trabaja, entre otros temas, el uso de las metodologías activas; la estructura y contenidos de las guías de autoaprendizaje; la organización de la institución educativa, de los niños y niñas y de la comunidad; y la gestión escolar, de tal manera que se preparen para el inicio del año escolar. El segundo taller se lleva a cabo a mediados del año y dura seis días; en él se

refuerzan temas como el uso de la biblioteca escolar y la organización de los sectores y aspectos del trabajo con guías en los diferentes grados y áreas.

En estos talleres se propicia que los maestros y maestras reflexionen sobre cómo los niños y niñas aprenden, intercambian las mejores prácticas y las lecciones aprendidas que se traducen en cambios de calidad en los aprendizajes.

Talleres de refuerzo provinciales

Cada año se realizan entre dos y cuatro talleres de refuerzo, de tres días cada uno. En ellos se profundizan asuntos referentes a los módulos trabajados en los talleres de capacitación (ver tabla 2), así como otros aspectos pedagógicos de interés para cada provincia o las necesidades identificadas por los facilitadores, con énfasis en los contenidos de las áreas de Comunicación Integral y Lógico-Matemática, sin perder de vista que tienen especial importancia los intereses y necesidades de los niños y niñas, lo que quieren, pueden y deben aprender.

Tabla 2. Contenidos de capacitación a los maestros y las maestras de las escuelas Aprendes

1.	Enfoque de áreas de aprendizaje
2.	Planificación de los aprendizajes
	– Proceso secuencial del aprendizaje
	– Proyectos de aprendizaje
	– Actividades de práctica y de aplicación para segundo y tercer grado
	– Cartilla de planeamiento
3.	Estrategias y/o didácticas de:
	– Lectoescritura
	– Comunicación Integral
	– Lógico-Matemática
4.	Formas de organización y participación
	– Municipio Escolar
	– Consejos Educativos Institucionales
5.	Instrumentos de gestión
	– Proyecto Educativo Institucional
	– Plan Anual de Trabajo
6.	Recursos pedagógicos
	– Sectores de aprendizaje
	– Bibliotecas escolares
7.	Enfoque de aprendizaje del niño y la niña
8.	Contenidos transversales: Valores
9.	Evaluación del aprendizaje: Enfoque, procedimientos, indicadores e instrumentos

Acompañamiento pedagógico y maestros facilitadores

El Proyecto ha constituido una verdadera red de apoyo para los docentes, principalmente en su trabajo de aula, conformada por maestros-formadores denominados “facilitadores”, quienes los acompañan permanentemente en calidad de pares académicos y les ofrecen un respaldo propositivo y constructivo. Su objetivo es la transformación de la escuela tradicional en escuela activa, o, en otras palabras, la generación, apropiación y desarrollo de la propuesta de Aprender en las instituciones educativas para conseguir el desarrollo y fortalecimiento de capacidades en todos los actores de la comunidad educativa, así como el mejoramiento de los aprendizajes de niños y niñas.

Este acompañamiento pedagógico está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica; se entiende que ello demanda tiempo, un trabajo sistemático y continuo de seguimiento de las metas que se ha propuesto e integrar las nuevas estrategias y conocimientos a su trabajo docente.

Por lo general, el facilitador debe comenzar por reconocer las expectativas, temores y dificultades de cada docente para cambiar su práctica y sus actitudes, y tiene que dialogar sobre ellas para luego centrarse en aspectos más específicos, tomando en cuenta que el aprendizaje del maestro tiene diferentes etapas. En ese sentido, es preciso aplicar estrategias de intervención diferenciadas según las condiciones de cada docente, asegurando que el acompañamiento no sea una simple asesoría técnica sino que se asuma como el establecimiento de un vínculo entre personas, en el que el componente afectivo tiene un peso sustancial.

En el fortalecimiento de este vínculo ha sido importante que el facilitador sea otro maestro rural y que ambos, maestro de aula y facilitador, hayan compartido la capacitación en la propuesta de escuelas activas.

Por otra parte, el facilitador respalda también la organización de los espacios, materiales y recursos; apoya el papel orientador del docente, la organización de pequeños grupos de trabajo de los estudiantes, así como la mediación que ejerce el maestro para aclarar contenidos de las áreas y retroalimentar a los alumnos. El facilitador ayuda a los docentes a establecer las metas periódicas específicas de mejoramiento de su trabajo en el aula, y apoya cuando es necesario con actividades en los talleres o en los CIA.

Tabla 3. Funciones de los facilitadores

Aspectos	Funciones
Gestión escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve la organización y funcionalidad de los Municipios Escolares. • Impulsa la organización de los CONEI y su funcionalidad. • Apoya la elaboración de proyectos pedagógicos y de gestión con los diversos actores de la escuela (PEI, PAT, PCC).
Aspectos pedagógicos y metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Brinda asesoría y acompañamiento a los maestros y maestras en el desarrollo de los componentes de la escuela activa. • Propicia la retroalimentación y metacognición entre los maestros y maestras. • Orienta a los maestros y maestras en el manejo adecuado de los materiales educativos. • Acompaña a los maestros y maestras-autores en la elaboración de actividades de práctica. • Motiva permanentemente a los maestros y maestras en el fortalecimiento de sus capacidades comunicativas.
Redes educativas y espacios de soporte pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsa la organización de las redes educativas. • Promueve y fomenta la autonomía de los CIA. • Coordina con los responsables de los CRA la elaboración de materiales que las escuelas requieran. • Participa activamente en las reuniones de interaprendizaje entre facilitadores.
Desarrollo local	<ul style="list-style-type: none"> • Incentiva la organización y la participación democrática de los docentes por medio de su Municipio. • Impulsa y promueve el liderazgo mediante el intercambio de experiencias. • Valora y estimula los esfuerzos de los agentes educativos.
Apoyo a la gestión del Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Programa, organiza y dirige los talleres de capacitación y drefuerzo. • Promueve la sostenibilidad del proyecto por medio de la estrecha comunicación y coordinación con las instancias del MED. • Mantiene la estrecha comunicación y coordinación con los monitores zonales y el equipo técnico. • Monitorea y evalúa el avance de los componentes en forma permanente.

También —como parte de su rol orientador— presenta a los docentes aquellas situaciones más complejas de la práctica educativa, con el fin de aportar en la búsqueda de alternativas para resolver dificultades en el desarrollo de los docentes o en los aprendizajes de los alumnos.

Para cumplir con su labor de asesoramiento pedagógico, los facilitadores de Aprender realizan visitas a cada institución educativa al menos una vez al mes y, cuando lo requieran, dos veces al mes. En ellas apoyan y fortalecen los aspectos pedagógicos de la propuesta, y aportan en los temas de gestión, organización y participación.

Capacitación del facilitador o facilitadora

La capacitación del facilitador o facilitadora desarrolla temas muy similares a los que se trabajan con el maestro; la diferencia está en el énfasis que se da en el tratamiento de cada tema, pues en este caso se trata del rol de acompañamiento y monitoreo que asume el facilitador respecto de la práctica docente y del desarrollo de la gestión escolar.

La capacitación del facilitador toma un tiempo de cinco semanas en el año para talleres de capacitación y cuatro talleres de aprendizaje de tres días en los que se refuerzan los contenidos de Comunicación y Lógico-Matemática. También se trabaja la planificación de sus actividades, los resultados del monitoreo y las acciones por realizar en el acompañamiento pedagógico. (Véase tabla 4).

El monitoreo como una herramienta para el acompañamiento y la asesoría técnica

Para que el acompañamiento respondiera a las necesidades específicas de cada maestro, en los primeros años del Proyecto el facilitador usó una “ficha de monitoreo” con la cual podía hacer un seguimiento personal del proceso de cada uno de ellos. De manera complementaria, elaboraba una “hoja de vida de la institución educativa”, en la que registraba los procesos de cambio, así como los acuerdos con la comunidad educativa generados en cada una de las visitas. Estos procesos ocurrían en un ambiente democrático y de solidaridad, para que las experiencias y conocimientos pedagógicos construidos en equipo fueran sistematizados, evaluados y reproducidos por las instituciones educativas y utilizados en la capacitación.

Sin embargo, después de revisar y ajustar el monitoreo con una “guía de observación” y una “ficha de indicadores” se ha dado paso, para garantizar un mejoramiento continuo del proceso, a un monitoreo más sistemático en el que se han revisado estos instrumentos y los empleados en años anteriores. El propósito es que una información mejor y más completa sirva de base al

Tabla 4. Capacidades que se busca promover en el facilitador o la facilitadora

Dimensiones	Capacidades
Personal Social	• Demuestra perseverancia en el proceso de autorrealización.
	• Se relaciona con su entorno, en concordancia con los valores que promueve el Proyecto.
	• Se acepta como profesional de la educación y valora su importancia personal y profesional en acciones que favorecen el desarrollo y crecimiento de los actores educativos.
	• Toma decisiones en forma oportuna ante las diferentes situaciones que se le presentan en su tarea.
	• Ejerce un liderazgo democrático, promoviendo el trabajo cooperativo entre los maestros y maestras y adoptando una actitud propositiva ante las dificultades.
Profesional	• Actúa asertivamente en las diferentes situaciones en las que se relaciona con los maestros y maestras.
	• Conoce los paradigmas y principios pedagógicos en los que se sustenta la propuesta pedagógica.
	• Utiliza diferentes estrategias en su plan de asistencia técnico-pedagógica a los maestros y maestras en función de los componentes de la escuela activa.
	• Acompaña al maestro y maestra en el proceso de aprender; es quien los guía y lidera, motivándolos en el proceso de mejorar su práctica pedagógica.
	• Descubre las potencialidades de cada docente, y reconoce cuáles son sus dificultades para poder orientarlo.
	• Interactúa con cada uno de los maestros y maestras para despejar dudas e inquietudes.
	• Sigue de cerca los procesos que desarrolla en cada uno de los maestros y maestras, atiende sus necesidades y acoge sus demandas, y les brinda la retroalimentación pertinente y oportuna.
	• Planifica, organiza, ejecuta y evalúa las diferentes acciones de capacitación sobre el trabajo pedagógico de los maestros a su cargo.
	• Maneja contenidos actualizados respecto del proceso de aprendizaje de las áreas de Comunicación Integral y Lógico-Matemática, diseñando, aplicando y evaluando las estrategias orientadas al logro de las competencias.
	• Conoce y domina el enfoque curricular de las diversas áreas.
	• Evalúa permanentemente el avance de los componentes de la escuela activa, observando y analizando la información recogida.
	• Infiere, describe y explica los resultados de la información recogida.
	• Ejerce la crítica y autocrítica, asumiendo una disposición para el cambio y su sensibilidad para tomar decisiones.
	• Mantiene una coordinación estrecha con las autoridades educativas, responsable del CRA y demás actores educativos.
	• Propicia la retroalimentación y metacognición entre maestros y maestras.

acompañamiento y a la asesoría técnica mediante la retroalimentación oportuna al facilitador y a la escuela, así como al establecimiento de acuerdos para el mejoramiento pedagógico e institucional.

Actualmente se cuenta con una matriz de indicadores de desempeño del docente en el aula y de gestión de la escuela que se traduce en una serie de instrumentos, entre los que se encuentran guías de observación, entrevistas con principales actores (docentes, padres y estudiantes) y fichas de registro de información.

Por último, se ha ido involucrando de forma gradual a los especialistas de las UGEL en visitas conjuntas, así como en talleres, para compartir esta forma de asistencia con énfasis en lo pedagógico, esencial para mejorar la calidad de la educación y como mecanismo de transferencia de la propuesta de Aprender a las UGEL.

Círculos de Interaprendizaje

Como estrategia de capacitación entre pares, el interaprendizaje posibilita la construcción colectiva de modos de enfrentar las actividades de aprendizaje, la incorporación de otras experiencias, conocimientos y recursos a la práctica de los maestros, y la comprensión de los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos. Pero, además, cuando los maestros sienten que su formación y la de sus colegas avanzan como fruto de la participación colectiva, aparecen reacciones positivas que benefician a sus alumnos y sus comunidades.

Más aun: en los CIA se construye gradualmente una comunidad académica, con hondo sentido humano y solidario, con lenguaje, valores y metas comunes que permiten a los maestros y maestras mantener una actitud de reflexión e indagación permanente sobre sus propios saberes y actividades docentes en las instituciones educativas unidocentes y multigrado; así se articula la reflexión sobre la experiencia en un proceso de práctica-teoría-práctica.

El CIA entre escuelas unidocentes y multigrado tiene como principios superar el aislamiento del docente, construir comunidades docentes de aprendizaje y flexibilizar el tratamiento de temas no planteados inicialmente en los talleres.

La escuela activa de Aprender propone además la organización de CIA en cada una de las provincias donde se implementa el Proyecto, como estrategia para afirmar el compromiso con la provincia y el sentido de pertenencia.

Los días y horarios de reunión, la agenda, así como el maestro que asumirá la conducción del CIA, son acordados entre los docentes de las escuelas y el facilitador. Los temas que se tratan en esa reunión responden a las necesidades de aplicación de la metodología en las aulas, la programación curricular, el fortalecimiento de contenidos que se estime necesario, otros temas que deben ser tratados y clases demostrativas. Los facilitadores de Aprender brindan apoyo técnico y se utiliza el Centro de Recursos como uno de los espacios para estas reuniones.

Pasantías

El objetivo fundamental de la pasantía de maestros es la reflexión y/o transformación de la práctica pedagógica a partir de su contrastación con otras experiencias similares, pues en el intercambio de las experiencias vividas se trata de evidenciar los procesos que han llevado a obtener ciertos resultados visibles. Sin duda, las pasantías fortalecen las opciones pedagógicas por medio de la reafirmación de lo que hemos venido haciendo o de la autocrítica generada por el conocimiento de la nueva experiencia.

La pasantía tiene como principios:

- El aprendizaje como un hecho social: aprender del otro.
- El reconocimiento a los maestros que se atreven a innovar y obtienen resultados positivos.
- La solidaridad y apertura de los maestros “visitados” y el interés y receptividad de los maestros “visitantes”.
- El fortalecimiento de la autoestima docente y la recuperación de la profesionalidad de la docencia.
- La generación de nuevas políticas educativas a partir de buenas prácticas.

La pasantía es planificada identificando previamente las buenas prácticas existentes en las escuelas; sobre esa base, tanto el grupo de maestros que recibe a los pasantes como los que realizan la pasantía conciertan los objetivos para, luego de la visita, evaluar conjuntamente la experiencia.

Maestros-autores

Esta estrategia se diseñó con el objetivo de que el maestro de la escuela multigrado recuperara su rol de maestro-investigador con la planeación y desarrollo de proyectos pedagógicos y de actividades de aprendizaje, a partir de su propia práctica y de la crítica argumentada de las prácticas y escritos de

sus colegas. Se propuso, entonces, formar un grupo de maestros y maestras para que se convirtieran en escritores de sus propias experiencias, con la asistencia del equipo técnico que se encargaría de organizar dichas experiencias y ofrecerles elementos técnicos adicionales para mejorarlas.

Así, los maestros-autores fueron elaborando en forma gradual los proyectos integrados de primer grado y validándolos con sus colegas en las instituciones educativas.

El proceso de formación de estos maestros fue gradual, pues deben aprender a utilizar creativamente el lenguaje, adquirir un conocimiento profundo de las capacidades que se busca desarrollar en cada grado y tener un manejo adecuado del concepto de integración, centrado en el desarrollo de niños y niñas.

Estudio de las cartillas

En las instituciones educativas unidocentes y multigrado, donde los maestros atienden a más de un grado y preparan clases para varios de ellos en todas las áreas, el Proyecto propone a los estudiantes el uso de guías. Este material es una forma de llevar la programación al aula y ponerla en las manos de los niños y niñas; asimismo, permite que el docente revise y planifique sus actividades con base en ellas.

Así concebidas, las guías son un apoyo para la planificación y desarrollo de las clases por los docentes de las instituciones educativas unidocentes y multigrado. Esta planificación sustentada en la guía resulta más funcional y práctica para que los niños aprendan lo que requieren de acuerdo con su edad y grado, lo que implica que el docente debe registrar cómo organizará el trabajo de cada grupo, el tiempo aproximado que les asignará para el trabajo con y sin su presencia, así como los materiales que utilizará para ampliar los conocimientos (entre ellos, los textos enviados por el MINEDU), atendiendo las necesidades de cada grupo y asegurando que su trabajo no se trunque.

Las guías presentan el currículo de cada grado según lo estipulado por el Ministerio de Educación, y su organización considera los siguientes momentos pedagógicos:

- Partir siempre de los *conocimientos previos*, es decir, de lo que cada niño o niña sabe acerca de algo, de aquello que comprende, que recuerda y

es básico para la elaboración de los nuevos conocimientos y experiencias propuestas. En este paso los niños y niñas tienen la oportunidad de socializar sus conocimientos y experiencias sobre los temas que se van a desarrollar.

- Aportar *conocimientos básicos*, constituidos por actividades didácticamente estructuradas que, por medio de la observación, la manipulación, la reflexión, la discusión, la interacción con otros textos de la biblioteca, con los compañeros y con el profesor, facilitan la elaboración de aprendizajes o la construcción de conocimientos. En este paso el niño y la niña establecen su propia relación entre el nuevo conocimiento y sus propias vivencias.
- Realizar *actividades de práctica* para que los niños y niñas consoliden, por medio de la ejercitación, los aprendizajes adquiridos. Muchas de estas actividades son individuales, pues se sabe que, aun cuando la construcción del conocimiento se logra en forma colectiva, su apropiación es individual.
- Por último, *actividades de aplicación*, que permiten comprobar que los niños y niñas pueden aplicar lo que han aprendido en pasos anteriores en situaciones concretas de su familia y su comunidad. Muchas de estas actividades están propuestas para desarrollar sencillos proyectos que permiten orientarlos en la solución de problemas y lograr productos que son el testimonio de diversos aprendizajes.

Las Guías no remplazan al docente, exigen su mediación en todo el proceso y, a través de unidades organizadas por niveles, permiten una educación con promoción flexible y personalizada para que cada niño pueda adelantar al ritmo que cognitiva y socialmente puede hacerlo. Si debe ausentarse unos días de la escuela, podrá retomar su estudio usando las Guías.

Las guías apoyan y orientan el trabajo de los docentes y son una apuesta para que mientras los niños y niñas van adquiriendo conocimientos en una secuencia lógica, los maestros vayan comprendiendo cómo por medio de las actividades planteadas en ellas se desarrollan las actividades propuestas en la Programación Curricular que les presenta también las competencias, capacidades y desempeños observables.

Asimismo, los temas de estudio propuestos en las guías se relacionan con la forma de vida de los niños y niñas de las comunidades, al principio de San Martín y luego más ampliamente, relativos a la selva peruana, sin limitar una visión universal de la realidad. Además, la metodología es sensible a los dife-

rentes estilos de aprendizaje de los niños y niñas de instituciones educativas de escasos recursos.

Respecto de la evaluación, la propia estructura de la guía posibilita que el maestro se asegure de que cada niño o niña está realizando todas las actividades y logrando los aprendizajes esperados. Los pasos o momentos de la guía permiten realizar una evaluación formativa y permanente a cada niño y niña y, a la vez, retroalimentarlo en una forma individual y colectiva. Al evaluar permanentemente el desarrollo de la guía, se orienta a los alumnos para que sugieran cambios en algunas actividades, se estimula el diálogo permanente para que expongan diferentes puntos de vista y se aprovechan los errores para crear situaciones que los lleven a reflexionar sobre la validez de sus planteamientos.

Para evaluar el proceso de aprendizaje y de trabajo con las guías, cada niño lleva su “control de progreso”, que consiste en un cuadro en el que aparece el número de la guía y cada una de las secciones que la conforman. Este cuadro se elabora al inicio de cada unidad y permite al maestro verificar con cada niño, mediante actividades de autoevaluación y coevaluación, el dominio y profundidad que va logrando en los aprendizajes. Además, hace posible la realización de acciones de conjunto en las que los niños realizan una puesta en común para analizar y reflexionar sobre qué, para qué y cómo les servirá lo que aprendieron.

El maestro o maestra que evalúa paso a paso cada momento de la guía tiene la oportunidad de reflexionar sobre cómo aprenden los niños y niñas y puede entender que su relación con ellos y ellas es fundamental. Sentirá que trabajar en la escuela multigrado es una labor agradable y que su labor no se limita a enseñar todos los años lo mismo y de la misma manera.

Módulos informativos

Durante el desarrollo del Proyecto y en función de las necesidades de aprendizaje y de refuerzo de determinados contenidos, se han ido elaborando módulos y guías para los maestros. Los temas de estos módulos se han centrado en dos líneas: materiales para la organización de una escuela activa y módulos que den información y recomendaciones para mejorar la gestión escolar.

Tabla 5. Organización de una escuela activa

Guía n.º 1: Municipio Escolar
Guía n.º 2: Las prácticas pedagógicas en la escuela activa
Guía n.º 3: La participación de la familia y la sociedad civil en la vida de la escuela
La organización y utilización de los sectores
El trabajo con proyectos
Biblioteca escolar
Guías de aprendizaje para la escuela unidocente y multigrado
Estudiando y adaptando las guías de aprendizaje
Leyendo y escribiendo para aprender
(algunas orientaciones para maestros de primer grado)
Aprendizaje cooperativo y su aplicación en las escuelas unidocente y multigrado
Fortaleciendo valores y actitudes

Tabla 6. Gestión de la escuela

Todos somos Municipio Escolar
Activamos nuestro Consejo Educativo Institucional-Guía n.º 1: CONEI
Con el CONEI elaboramos nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI)-Guía n.º 2: CONEI
Con el CONEI elaboramos nuestro PAT (Plan Anual de Trabajo)-Guía n.º 3: CONEI
Rendición de cuentas-Guía n.º 4: CONEI

Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA)

Los CRA buscan apoyar a las instituciones educativas que son parte del programa AprenderDes aportando al desarrollo de sus iniciativas, la difusión de sus mejores prácticas y la provisión racional de materiales suplementarios a las escuelas. Los CRA se encuentran ubicados en las nueve provincias de San Martín y en dos provincias de Ucayali. Uno de ellos está en un ISP, como parte de la estrategia de articulación mayor de AprenderDes con estos institutos, desplegada a partir de 2006. Los usuarios son los estudiantes, maestros, directores, padres de familia de las escuelas de su área de influencia, así como personal de las escuelas cercanas.

Los CRA han sido implementados con el propósito de:

- Apoyar el estudio y adaptación de las guías de aprendizaje.
- Respalda el trabajo de las comunidades en la recuperación de saberes tradicionales que enriquecen las guías y para su divulgación.
- Nutrir los sectores de recursos de aprendizaje de cada institución educativa y enseñar técnicas de aprovechamiento de materiales de cada provincia.
- Estimular la creatividad de los niños y niñas ayudándolos a construir juegos educativos, periódicos murales, títeres, etcétera.
- Apoyar el trabajo de los docentes que construyen los proyectos integrados de primer grado.
- Sistematizar experiencias representativas de cada provincia utilizando recursos audiovisuales, videos, diapositivas, láminas, escritos y medios virtuales.
- Fortalecer el trabajo de los Municipios Escolares, apoyándolos en sus proyectos comunitarios.
- Introducir a los docentes, niños y niñas en el uso de la tecnología, y ponerla a su servicio en la construcción de saberes.
- Apoyar a los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) en el desarrollo de sus Planes Anuales de Trabajo (PAT).
- Promover el trabajo con los monitores de grupo, dando orientación constante sobre:
 - Cómo desempeñarse como líderes (formarlos para tomar decisiones).
 - Cómo facilitar el trabajo cooperativo.
 - Cómo interactuar en el equipo y cumplir su rol de estimular la participación de sus compañeros y compañeras.

Así, el CRA pone a disposición de la comunidad un conjunto de bienes y servicios para impulsar actividades de mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas, con la participación creativa y comprometida de los docentes y la comunidad, y se convierte en el lugar donde los maestros se encuentran e intercambian información y experiencias y planifican acciones pedagógicas y de gestión.

Cada uno de los CRA cuenta con un docente responsable que recibe capacitación en todas las acciones del Proyecto, así como en el manejo de los recursos tecnológicos para apoyar los aprendizajes. Esto le permite desarrollar y/o mejorar sus capacidades como docente y, a la vez, brindar asesoramiento y acompañamiento a los maestros, tanto en el CRA como en sus visitas a las aulas.

De esta manera, el responsable del CRA, junto con el facilitador, planifica estrategias y actividades de intervención y monitoreo en apoyo a niños, maestros y padres de familia.

Un grupo de representantes de los CONEI de las instituciones educativas que forman parte del Proyecto ApreNDes en la provincia asumen la responsabilidad de su gestión. El delegado de cada CONEI ayuda a promover la participación de la comunidad en las actividades de su institución educativa: comunidades lectoras (bolsita lectora o viajera), Día de Logros, vacaciones útiles, elaboración de materiales y otras que contribuyen a mejorar los aprendizajes.

Para acercar el CRA a las escuelas y atender el problema de la distancia, el responsable de él realiza visitas a las escuelas, y se ha implementado un sistema de préstamo de libros de interés de los maestros por medio de las "maletas viajeras". Esto permite a los docentes armar un paquete de materiales bibliográficos de su interés y usarlos durante el tiempo solicitado al CRA.

RESULTADOS

Como se pudo ver en los títulos anteriores, tanto en el desarrollo del enfoque como en la descripción de las acciones del Proyecto ApreNDes-USAID, los resultados de las estrategias formativas del maestro y los soportes que el Proyecto ha facilitado para un mejor desempeño de su rol no tienen sentido en sí mismos si no se aprecian sus efectos en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas.

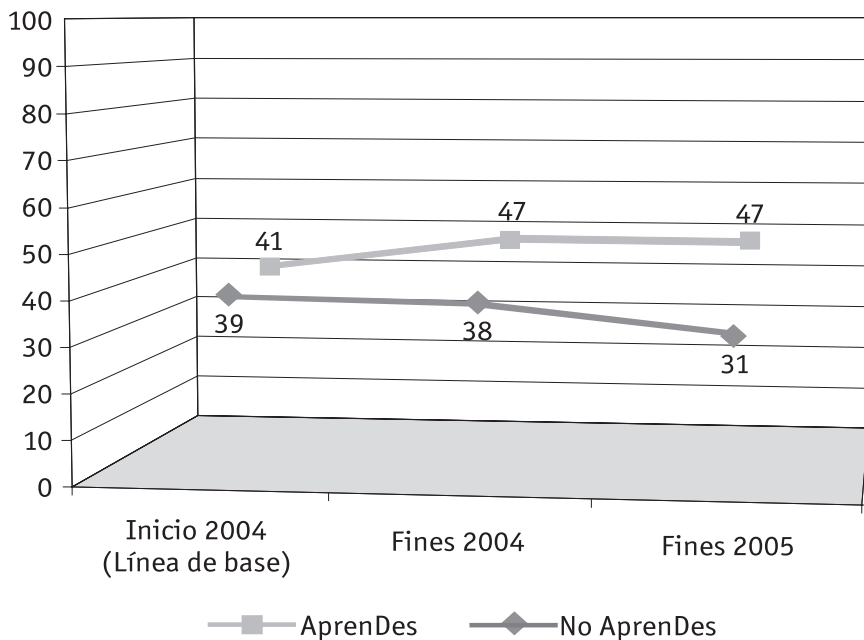
Respecto de los docentes, en la última evaluación³ se han visto mejoras considerables en su metodología de trabajo; así, 98% de maestros desarrolla actividades en grupos como estrategia de enseñanza, en tanto esta modalidad alcanza 92% en las escuelas control.

Asimismo, el 95% de los docentes declaró en las entrevistas que agrupaba a sus alumnos para trabajar las guías. Acá hay un cambio importante respecto del año pasado, cuando solo cerca del 50% de los docentes declaraba lo mismo.

³ Informe final "Evaluación de impacto del tercer año de implementación del Programa ApreNDes". Lima: GRADE, 2006.

Gráfico 1

Eficiencia interna: estudiantes que finalizan la primaria en seis años



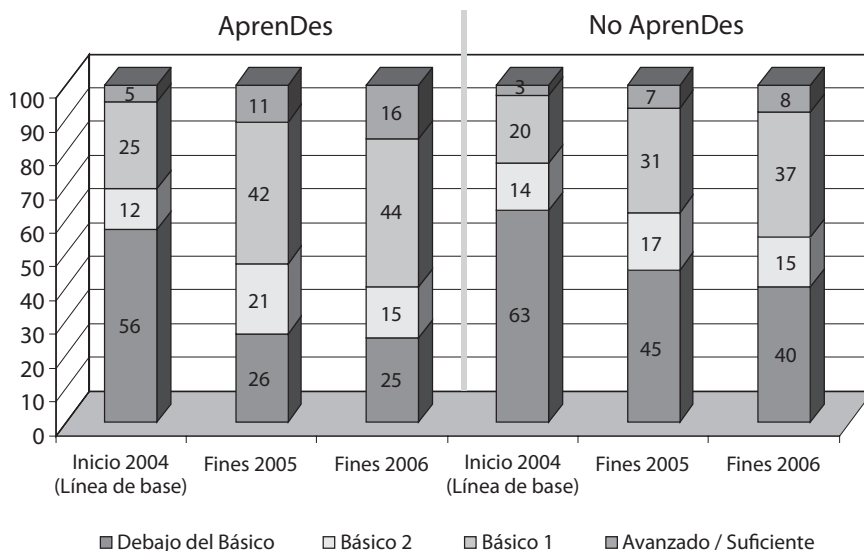
La evaluación ha permitido identificar un ausentismo más bajo y menores retrasos de niños, niñas y docentes, lo que hace posible el planeamiento y la optimización del tiempo escolar usado en el aprendizaje. Se ha logrado además reducir las deficiencias en el nombramiento de docentes y dar continuidad a su vinculación con el Proyecto.

Como se puede ver en los resultados que se muestran a continuación, el Proyecto ha tenido logros significativos, lo que da cuenta, también, de la pertinencia de la propuesta de formación docente.

De acuerdo con la línea de base, mientras al inicio del Proyecto un 41% de los niños finalizaba la primaria en seis años, a fines de 2007 este porcentaje se había incrementado a 47%. Este incremento, muestra como a partir de una intervención integral y de una presencia fortalecida del maestro como motor del cambio educativo, permite garantizar que más niñas y niños culminen en el tiempo previsto su escolaridad en el nivel primario (ver gráfico 1).

Gráfico 2

Rendimiento en comunicación integral de estudiantes de 1°, 3° y 6° grados en escuelas Aprendes y no Aprendes



Respecto del desempeño en el área de Comunicación Integral de primero, tercero y sexto grado se puede observar que, a inicios del Proyecto, el 56% de alumnos de las escuelas Aprendes se encontraba en un nivel deficiente, y que en 2006 esta cifra se redujo a 25%, mientras se incrementó el porcentaje de alumnos en los otros niveles. En las escuelas control, en tanto, el porcentaje de alumnos con nivel deficiente en esta área pasó de 63% a 45%. Como se puede ver, la mejoría en las primeras fue bastante mayor que la registrada en las segundas.

Este dato es importante, porque da cuenta de que las estrategias utilizadas para la formación docente y el esfuerzo de los maestros pueden reducir las brechas de inequidad en las escuelas de áreas rurales, especialmente en las unidocentes y multigrado (ver gráfico 2).

DIFICULTADES

- No se consideraron desde el comienzo del programa de capacitación del docente estrategias para atender las limitaciones de su formación inicial.

Esto ha quedado en evidencia en el poco manejo de las áreas de su especialidad, sumado al escaso hábito de lectura y las serias limitaciones de sus habilidades lógico-matemáticas. Peor aun: a este limitado conocimiento de la especialidad se agrega un pobre manejo de la didáctica de enseñanza. Todos estos problemas deben ser atendidos con programas específicos.

- Una limitada participación de las UGEL en su rol técnico y como responsable de estos procesos de capacitación en el ámbito de la provincia. Si bien se ha contado con el apoyo de los especialistas, este ha sido más organizativo que técnico-pedagógico.
- El cambio permanente de maestros, no solo entre un año y otro sino también durante el mismo año escolar, lo que supone un volver a comenzar y diseñar estrategias de acompañamiento y refuerzo a los maestros nuevos, a quienes en muchos casos hubo incluso que convencer acerca de las bondades de la propuesta de escuelas activas.
- Algunos maestros se han resistido a este modelo, sobre todo porque la propuesta plantea transformar la interacción alumno-maestro, una forma distinta de relacionarse con el aprendizaje y nuevas prácticas que involucren a los padres y a la comunidad a la dinámica de la escuela.

LECCIONES APRENDIDAS

De enfoque y de estrategias

- El hecho de tener logros genera un círculo virtuoso, en tanto hace que los docentes se preocupen más por la mejora de los aprendizajes, estimula y anima el cambio, propicia una mayor dedicación (incluso en tiempo extra) y promueve la participación en otras actividades de capacitación. Asimismo, el conocimiento de los padres de familia del avance de las guías y de las actividades que desarrollan sus niños y niñas, y la información que se les provee en lenguaje sencillo acerca de los logros cuantitativos y cualitativos de sus hijos e hijas, permiten que los padres y la comunidad conozcan y valoren el trabajo del docente.
- El acompañamiento pedagógico sistemático “a pie de aula” realizado por otro docente rural especialmente formado para ese fin, cobra especial valor y significado para estimular el cambio de actitudes, mejorar la práctica pedagógica y fortalecer la autoestima personal y profesional del maestro en el aula. Es necesario, también, un acompañamiento continuo al proceso de organización y fortalecimiento de la escuela: Municipio Escolar, comisiones de trabajo, APAFA, CONEI, CIA.

- Los CRA y los CIA aportan más a los docentes cuando dialogan con los facilitadores de la zona sobre la situación de las escuelas en la provincia, cuando intercambian los informes de balance y cuando ambos, docentes y facilitadores, participan en los CIA y talleres de maestros. Los CIA tienen más acogida en pequeños grupos (a veces no provinciales) en los que la agenda de trabajo es de interés de los docentes o estos tienen algo que mostrar.
- Las guías no son materiales acabados; por el contrario, buscan despertar en el maestro la actitud de crear e innovar, y en esa medida son flexibles y están abiertas a adaptaciones e innovaciones.

De política educativa regional

- Promover un nivel de institucionalidad regional, un Comité de Gestión para la Formación Docente a cargo del diseño y conducción de un sistema de formación continua que tome en cuenta la formación inicial y en servicio, que responda a las necesidades de los maestros y maestras y sea coherente con las políticas educativas del PER y el PEN.
- Diseñar propuestas descentralizadas y especializadas de formación en servicio para docentes que trabajan en contextos rurales, considerando las áreas críticas identificadas y la realidad multigrado.
- Especializar equipos regionales de formadores en áreas específicas que permitan fortalecer la gestión pedagógica, el acompañamiento en el aula y la consolidación de los cambios.
- Impulsar la participación de la comunidad en la gestión escolar y en la dinámica cotidiana de las escuelas unidocentes y multigrado de los ámbitos rurales, con la perspectiva de establecer corresponsabilidad frente a los logros educativos.
- Promover que el presupuesto regular de la región incorpore recursos para la implementación del Programa de Formación en Servicio.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA

Con el propósito de favorecer la descentralización educativa en la Región San Martín, Aprende está colaborando en la implementación del PER, cuya finalidad es favorecer procesos de cambio educativo que redunden en la calidad y equidad del sistema educativo regional. Desde esta óptica, se ha brindado apoyo a la Región en el diseño de un Programa de Formación Docente en Servicio (PFDS) y en la conformación de un Comité de Gestión para la Formación Continua de Docentes. El primero, elaborado por la DRE con la

colaboración de Aprende, atiende las demandas de formación de los 9 372 docentes públicos que trabajan en los tres niveles de la educación básica regular: 965 en inicial, 5 040 en primaria (de los cuales 1 784 están en escuelas multigrado y unidocentes) y 3 367 en la secundaria.

La concepción del PFDS apunta al desarrollo de capacidades comunicativas y lógico-matemáticas, al manejo curricular, al dominio de ejes temáticos de la especialidad o nivel, todo ello en el marco de una formación en valores que respete la diversidad cultural y promueva un proceso real de interculturalidad. Y se sustenta en la autorreflexión, en la oportunidad de observar y trabajar con varios profesores expertos en el aula, en el conocimiento de los fundamentos del desarrollo del estudiante y el aprendizaje humano, en la colaboración entre compañeros y en la utilización de algunas técnicas y procedimientos de la investigación básica y aplicada. Desde esta mirada la práctica pedagógica se convierte en un proceso activo que impulsa la gestión y el trabajo pedagógico del docente en el aula, y forma parte del colectivo social.

El PFDS se estructura a partir de dos grandes estrategias:

- La formación y especialización de formadores en talleres, encuentros de retroalimentación y asesoría a distancia.
- La formación docente mediante talleres de capacitación, grupos de interaprendizaje, pasantías y acompañamiento pedagógico.

En paralelo con el diseño del PFDS, se ha promovido la conformación del Comité de Gestión para la Formación Continua de Docentes como una instancia consultiva, especializada, de coordinación, vigilancia, concertación y conducción de la política regional de formación inicial y de servicio a docentes. Este organismo se propone contribuir a que los docentes de educación básica regular de la Región San Martín desarrollen las competencias personales, sociales y profesionales, como resultado de la aplicación de un sistema de formación inicial y en servicio de calidad, eficiente, continuo y sostenible, en concordancia con los objetivos y políticas del PER.

Este Comité está integrado por la Gerencia de Desarrollo Social, que lo preside, la Dirección Regional de Educación, los ISP, la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Martín, el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación, el Colegio de Profesores y organizaciones de la sociedad civil especializadas en la formación y capacitación docente.

Formando maestros para una educación intercultural bilingüe

CONSTRUYENDO COMPROMISOS

La experiencia² se inició en marzo de 2002, cuando se invitó a las escuelas del distrito de Maranganí a formar parte de la propuesta. El criterio adoptado para incluir a una institución educativa en el proyecto fue la disposición voluntaria de *todos* los maestros de la escuela. Experiencias anteriores nos han enseñado que la participación de solo algunos maestros puede generar cambios personales, pero difícilmente institucionales. Por otro lado, cuando se impulsa una propuesta de EIB es preciso generar cambios que afecten las lógicas de estructura y funcionamiento de la escuela en su conjunto, ya que parte de la sostenibilidad de la propuesta se juega en ello.

Fueron veinte las instituciones educativas públicas involucradas en la experiencia: quince de educación primaria y cinco de centros de educación inicial. El tipo de escuela refleja la diversidad de la zona: se trabajó con trece escuelas unidocentes, cinco multigrado y dos polidocentes. Por el nivel de dispersión geográfica, estas veinte instituciones educativas están ubicadas en igual número de comunidades rurales. En ellas trabajan cuarenta maestros que atienden aproximadamente a ochocientos niños y niñas.

¹ Educadora, responsable de la intervención institucional de Tarea en el Cusco.

² Proyecto Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis-Tarea.

Los maestros, en general, eran docentes “nombrados”,³ con más de diez años de servicio en el Estado y un promedio de ocho años de permanencia en esas zonas. De los cuarenta maestros iniciales, el 10% se retiraron del programa.⁴ Durante el segundo año solicitó su ingreso un grupo similar de maestros. Dado el tamaño de las instituciones educativas, estos docentes son a la vez directores de la escuela, y el hecho de enseñar en colegios alejados los obliga a permanecer fuera de sus casas durante la semana, excepto aquellos que trabajan en las comunidades más cercanas.

Un equipo de formadores tuvo a su cargo el programa de formación. Al principio este equipo estuvo formado por un coordinador responsable y cuatro educadores: dos fueron convocados por Tarea por medio de un concurso abierto, y los otros dos eran profesores del Instituto Pedagógico de Tinta. Al tercer año se incorporó en el equipo a los maestros que habían sobresalido en el proceso de formación. Cada formador se hizo responsable de diez profesores de aula. El trabajo de los formadores no es una actividad aislada: supone el funcionamiento de un sistema de trabajo en equipo, una rutina programada de tres semanas en las que se visita las escuelas privilegiando el trabajo de campo y una última semana que se dedica al trabajo compartido; en este se reflexiona, se intercambian aciertos y dificultades, “se rinden cuentas”, se programa, se lee, se estudia y se aprende de la propia experiencia y de la de los demás. La formación de los formadores ocurre de manera específica los primeros meses de cada año y de manera permanente a lo largo de las reuniones de trabajo.

Definiendo los puntos de partida: La comunidad no quiere la EIB

Una idea bastante difundida es aquella según la cual los padres de familia de las comunidades campesinas andinas y quechuahablantes no quieren para sus hijos una escuela que trabaje con un programa de EIB. Motivaría esta actitud su deseo de que aprendan el castellano. Por otro lado, una propuesta como la EIB tiene un carácter político y cultural, y no puede desarrollarse sin la aceptación y compromiso de las comunidades en las que se ubican las escuelas. Así, pues, fue necesario conocer cuál era la posición de las familias respecto de la propuesta de EIB en este ámbito geográfico.

³ Por lo cual la movilidad de una escuela a otra no fue muy alta.

⁴ Dos por no estar de acuerdo con el programa, uno porque se lo destacó a la ciudad del Cusco y otro que fue retirado por nosotros por falta a la ética en perjuicio de los niños.

El trabajo se inició con una labor de acercamiento de los integrantes del proyecto a las comunidades, para conocer sus percepciones y expectativas sobre la escuela en general y la EIB en particular.⁵ Tomó algunos meses poder establecer un vínculo de respeto y confianza con los líderes de las organizaciones comunales y con los padres y madres de las escuelas participantes en el proyecto: nunca antes ellos habían sido consultados acerca de lo que querían de la escuela, ni sobre la educación de sus hijos; simplemente se había ignorado este derecho.

La escuela ha sido considerada por los pobladores de estas comunidades como un agente externo; se le había asignado una misión modernizadora, “castellanizadora”, sin vínculo con la vida comunal. Hasta hoy, este rol no ha sido seriamente cuestionado ni por el Estado, ni por la propia escuela, ni por la comunidad. Sin embargo, las demandas actuales parecen estar cambiando.

En este proceso inicial de trato y acercamiento con las comunidades, sus autoridades y pobladores, el Proyecto aprendió que tienen exigencias educativas claras ligadas a sus necesidades e intereses: demandan, por un lado, aprendizajes que les permitan vivir en el espacio comunal como un *runa*; y, por otro, conocimientos que hagan posible su inserción exitosa en la vida de las ciudades. La propuesta de EIB dialoga con estas demandas, pero debe comprometerse a cumplir efectivamente las promesas asumidas. Las poblaciones reclaman que sus niños y niñas aprendan.

La situación por atender: una escuela en crisis

Una vez realizado el acuerdo formal con las comunidades, el Proyecto visitó las instituciones educativas para levantar información inicial sobre su situación y características. Se elaboró una línea de base que, acorde con el enfoque y propósito del Proyecto, dio cuenta del nivel de desarrollo de las capacidades de los niños y los maestros. Se estableció entonces el nivel de las capacidades básicas⁶ de los docentes para la incorporación de una propuesta de EIB y el grado de desarrollo de las aptitudes comunicativas de los niños y niñas.

⁵ Este punto es ampliamente desarrollado en la segunda parte de este libro, donde se trata la temática del trabajo con las familias y las comunidades.

⁶ Hay una propuesta que puede revisarse en Tarea. Existen las pruebas aplicadas a niños y docentes, y un informe de evaluación inicial.

Esta aproximación inicial permitió conocer la situación en la que se iba a trabajar. En una zona donde el 87% de la población tiene al quechua como lengua materna, los maestros enseñaban en castellano. La situación de bilingüismo era prácticamente ignorada, invisibilizada, al punto que solo uno de los cuarenta maestros evaluados aplicaba una propuesta de EIB en la escuela; el resto utilizaba el quechua de manera instrumental, como lengua “puente” hacia el castellano. La lógica monocultural y monolingüe estaba fuertemente instalada en las escuelas; el cambio que se esperaba promoviera el Proyecto era un cambio técnico-pedagógico dentro de un componente político-cultural.

Los resultados de la línea de base indicaron que el 100% de los niños eran bilingües quechuas con distintos niveles de dominio del castellano. Luego de pasar cuatro años en la escuela primaria,⁷ solo el 6,9% de ellos lograba leer comprensivamente un texto y el 27,6% podía producir textos en castellano. Ninguno de los niños fue capaz de leer comprensivamente un texto en quechua, y solo el 6,9% —haciendo un gran esfuerzo de transferencia desde su manejo del castellano— logró producir un texto. La expresión oral, tanto en castellano como en quechua, tenía un nivel de desempeño aceptable.

Si bien la línea de base estuvo centrada en la evaluación de las capacidades, permitió observar otros “indicadores” no previstos. Esta información fue de vital importancia para comprender el contexto en el que se desenvolvería la experiencia.

En efecto, se encontró una escuela en crisis, una crisis de carácter ético-político- pedagógico. La expresión concreta del problema ético se puso en evidencia en un conjunto de prácticas cotidianas: maestros que no asistían regularmente a sus escuelas y que no utilizaban el tiempo para aprendizajes efectivos; niños que después de cuatro o cinco años de escolaridad no podían dar cuenta de logros mínimos como la lectura y la escritura; docentes que estaban en estas escuelas de altura como resultado de sanciones después de haber pasado por algún proceso administrativo; profesores que, habiendo cometido faltas graves contra la integridad de niños y niñas, seguían en sus escuelas amparados por la impunidad de un sistema que evidentemente permite y comparte la crisis ética de la escuela.

⁷ Se aplicaron pruebas a niños y niñas del cuarto grado de primaria.

A su vez, el problema pedagógico se expresaba en que solo uno de los profesores visitados para el establecimiento de la línea de base había programado sus actividades: la improvisación y la rutina eran lo cotidiano en el aula; la presencia de varios grados no significaba la aplicación de una metodología diferente, pues se trabajaba para el grado mayor y se ignoraba a los demás. Todo esto es coherente con una política pedagógica que ignora la diversidad y en la que el mandato de “uniformar” y “castellanizar” está más presente que nunca. Sin embargo, este viejo rol asignado a la escuela había entrado en crisis: la diversidad reclamaba su espacio. En la práctica, “esta escuela” ha demostrado su ineficacia: no logra que los niños aprendan; no puede siquiera dar cuenta de esa tradicional tarea.

Finalmente, el problema político se manifiesta cuando se realizan en las escuelas un conjunto de actividades inercialmente, sin cuestionamientos de forma o de fondo, sin responsabilidad por los resultados, sin horizonte pedagógico, cultural y social. Se actúa sin tener claro exactamente para qué, ni qué consecuencias se están generando a partir de ello. Es preciso, no obstante, reconocer que el problema no se restringe a la escuela, sino que es parte del sistema; por ejemplo, los órganos intermedios, como la UGEL, han renunciado, en la práctica, a la responsabilidad de apoyar y supervisar los procesos educativos en su jurisdicción, dejando que las escuelas sigan sus propios rumbos. La situación se ve agravada por las difíciles condiciones de soledad, pobreza, falta de transporte, separación familiar y bajos salarios en las que se ejerce la docencia en estas zonas, todo lo cual va generando —con el paso de los años— una desvaloración de la profesión docente en el imaginario social y, lo que es más preocupante, una pérdida del sentido del ser docente entre los propios maestros.

Pareciera que lo que está sucediendo tiene relación con un fenómeno mayor que, a decir de Bordieu, forma parte de una paradójica *política de despolitización*. Esta política —en el caso de las fuerzas económicas— las libera de todo control, y algo similar ocurre en la educación rural: sin mayor apoyo y control, su calidad se deteriora y los sentidos se diluyen. En ambos casos, el económico y el educativo, tales efectos no son causados por la fatalidad, sino por una *política* explícita o implícita: la de “dejar pasar”. Contra esta política, dice Bordieu, de despolitización y desmovilización, hay que restaurar la política, es decir, la acción y el pensamiento políticos, entre los ciudadanos y entre los maestros. La formación debe tomar en cuenta esta dimensión.

Sin embargo, es preciso reconocer que se ha identificado también, en medio de esta situación, a un grupo —minoritario, lamentablemente— de maestros que, a pesar de todas las dificultades, se mantienen firmes, en una esforzada acción pedagógica, en su compromiso con la escuela y con los niños, en su convivencia con la comunidad, en su sentido último de ser docente.

FINALIDAD Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA: ¿POR QUÉ FORMAR MAESTROS EN EIB?

Las hipótesis iniciales del Proyecto sobre las prácticas escolares fueron confirmadas: los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas de estas comunidades rurales, andinas, quechuahablantes, estaban marcados aún por patrones monolingües, urbanos, desde una lógica que no recupera la diversidad. La invisibilidad de los elementos culturales y lingüísticos en los aprendizajes hace de este un modelo uniformador de desvaloración de la cultura y la lengua quechuas.

Los maestros de estos niños son parte del grueso de docentes del país que han sido formados desde esta perspectiva, razón por la cual requieren de un proceso formativo que cuestione el modelo y empiece a mirar con otros ojos la diversidad presente. Se necesita quebrar la mirada homogeneizante, castellana y urbana en la escuela rural y empezar a considerar elementos culturales como la lengua materna de los estudiantes y aspectos de carácter pedagógico como la situación multigrado.

Una comprensión de la docencia

Contribuir con esta tarea demanda una forma de entender al sujeto en cuestión. El programa parte de una comprensión crítico-reflexiva de la docencia. El maestro es reconocido como sujeto de saber, de política y de cultura; un actor que participa no solo en las definiciones técnicas del “cómo”, sino, y sobre todo, en los debates de los sentidos y finalidades, en la definición del “para qué” y “por qué” de la educación. Se apuesta por un distanciamiento de aquella racionalidad que tiene a la base una comprensión cosificadora e instrumental del conocimiento; de aquella visión eficientista del sujeto docente, que reduce la experiencia educativa a una realidad técnica y oscurece así la complejidad cultural, epistemológica y ética de la enseñanza.⁸ El Proyecto se

⁸ Documento de propuesta de formación de formadores (Tarea 2004).

afirma en la idea de concebir al docente como un profesional cuya tarea lo compromete más allá de la simple puesta en práctica de acciones o decisiones tomadas por otros.

La perspectiva crítica

El Programa de Formación de Maestros en Servicio en Educación Intercultural Bilingüe constituye⁹ una experiencia en la que los docentes tienen la posibilidad de revisar las formas de concebir la escuela, la enseñanza y los procesos de desarrollo de capacidades en los niños; de poner en cuestión los paradigmas con los cuales fueron formados, con la finalidad de producir modificaciones en su cultura de trabajo y acción. Lo óptimo sería que tales cambios apunten a la estructuración de sus concepciones pedagógicas y a la resignificación de su rol, y que se traduzcan en transformaciones en las prácticas.

El Programa adopta elementos de la teoría crítica de la educación. Esta teoría hace referencia a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación social. Se trata de exponer, mediante el análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas. Por ejemplo, examinar nociones como escuela, enseñanza y aprendizaje y, al hacerlo, dejar en claro que ninguna de ellas representa algo objetivo, pues son productos de contextos históricamente mediados en muchos casos por relaciones poco equitativas.¹⁰

La perspectiva intercultural

Para el programa de formación, la interculturalidad es una opción dirigida a todos los grupos sociales; sin embargo, adquiere un especial sentido cuando se trabaja con población compuesta por grupos culturales que no han tenido posibilidades de desarrollo pleno, en este caso por factores históricos y sociales.

Se entiende por interculturalidad el proceso de construcción permanente que busca establecer el diálogo e intercambio equitativo entre culturas en una sociedad plural. Como proceso pedagógico, reconoce en el aprendizaje

⁹ Usamos el verbo en presente porque hasta hoy se está desarrollando una segunda versión de él.

¹⁰ Véase Giroux, Henry: *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México, D.F.: Siglo Veintiuno, 1995.

la existencia de conocimientos y saberes provenientes de diversas racionalidades. Como tema ético, la interculturalidad se funda en el reconocimiento del otro diferente, diverso, como válido. En tanto proceso político, intenta afectar las relaciones de poder en la escuela y la comunidad, en la búsqueda de una sociedad equitativa.

La interculturalidad de la cual se habla aquí no centra su atención solo en el reconocimiento de la diversidad y el respeto de las diferencias, sino que —afirmandose en ello— evidencia la situación de asimetría existente en las relaciones entre las culturas, y considera su tratamiento como condición para un efectivo diálogo intercultural; es aquella que invita a adoptar una actitud crítica para suprimir estas causas por métodos políticos, pues estima que es parte de una apuesta final por la democracia, la paz y la justicia.

El Programa asume la interculturalidad como una práctica que se vive en relación con todos los “otros”. Lo intercultural bilingüe se enmarca en el derecho al desarrollo de nuestra lengua y cultura, como una posibilidad de reforzar la identidad en el camino de construcción de relaciones interculturales.

La formación de maestros

La propuesta de formación se inserta en el marco general de revaloración de la profesión en contextos rurales.

El paradigma de formación docente predominante hasta la actualidad ha propiciado, desde nuestro punto de vista, el desarrollo de una pedagogía de la certeza que, instaurada en nuestros sistemas educativos, ha producido ceguera respecto de la diversidad cultural. En la mayoría de las situaciones, la formación docente, en consecuencia, ha significado el desarrollo lineal de un repertorio de contenidos, sin vinculación con la compleja realidad, en este caso la andina, que resulta invisibilizada ante los ojos de sus propios habitantes.¹¹

El discurso cultural asociado a la educación es aún un discurso marginal. Los procesos de formación pueden —deben— aportar a la “construcción” de maestros líderes de una pedagogía intercultural que, paralelamente, sea gestora de prácticas interculturales en el aula y actúe construyendo ciudadanía intercultural en la sociedad.

¹¹ Tomado del informe final sobre investigación docente. Documento de trabajo elaborado por Huber Santiestevan en 2006.

Principios que orientan el programa de formación

La experiencia como punto de partida

La experiencia directa del participante es el punto de partida de un buen proceso de formación; si interesa modificar lo que ocurre en el aula, es preciso trabajar cerca de las prácticas cotidianas. La práctica por lo general refleja una forma de comprender la pedagogía, de modo que es necesario develarlo con el maestro cuando se pretende fortalecer procesos o cuestionar automatismos y rutinas. Todo conocimiento nuevo será necesariamente tamizado por las comprensiones preexistentes presentes en las prácticas pedagógicas del maestro; por ello, la formación tiene que tomarlas en cuenta. Es la reflexión sobre lo que se hace en el aula lo que puede llevar a procesos de crítica y transformación consciente. El proceso de formación no prioriza la transferencia de contenidos desde los conocimientos de un experto.

Este encuentro con la práctica no pretende desatar una carga de desvaloración de ella, sino, por el contrario, identificar aquellos elementos claves sobre los cuales se construirán las nuevas prácticas.

Si bien los discursos docentes han ido cambiando en las últimas décadas, las transformaciones en las prácticas no han tenido el mismo ritmo. En respuesta a esta constatación, interesaba, desde el Programa, lograr una coherencia entre las transformaciones que se producen en el nivel del discurso docente y la práctica. No se trata de enfatizar los cambios de forma sino, más bien, de buscar una expresión concreta, necesaria, que dé cuenta de las transformaciones de fondo.

Coherente con la consideración de la experiencia como punto de partida, la propuesta se afirma entonces en un proceso de formación muy cercano a la escuela.

La centralidad en los sujetos

Los programas son importantes, como lo son también los materiales y los equipos; pero, finalmente, en un proceso de enseñanza-aprendizaje son los sujetos quienes construyen activamente los conocimientos; son ellos quienes establecen el vínculo que hace posible lo educativo; ellos son la razón de ser del Programa. Son ellos los que, esperamos, cuestionen y modifiquen las prácticas en el aula.

Construcción de identidades

La formación de maestros en una propuesta de EIB comporta un proceso de afirmación y de construcción de identidades, afirmación de una identidad como docente y construcción de una identidad como docente EIB para quienes no participaron antes en una propuesta similar. El fortalecimiento de la identidad (hacia nosotros mismos) sería base para el desarrollo de la alteridad (los otros), elementos necesarios para el establecimiento de relaciones interculturales.

Política del reconocimiento: El afecto y el respeto

Dado que las identidades no se elaboran aisladamente sino que se negocian con los otros, surge la necesidad de una política de reconocimiento. Todos, de alguna u otra manera, aspiramos a la aprobación del otro, porque en esa aprobación se encuentran implícitos dos mensajes: tú existes y eres importante. Así, la política de reconocimiento supone el reconocernos mutuamente la existencia y en confirmar nuestro valor. En este marco, la relación que establece el Programa con los docentes se carga de especial significado: los equipos formadores asumimos el papel de significantes para quienes están en este proceso. En la actual situación de desvaloración de la profesión, el afecto y el respeto se convierten en elementos básicos de sostén emocional en una relación horizontal y sana.

Formación docente, transformación de las prácticas y logros de aprendizaje

En los programas de formación docente es muy importante tener claridad en la finalidad, es decir, en el “para qué” se forma docentes.

Un proceso de formación docente tiene como finalidad el desarrollo de las capacidades de los maestros y maestras; este es, desde nuestro punto de vista, un asunto absolutamente necesario, aunque no suficiente, porque el reto tiene un segundo escenario: las capacidades en desarrollo deben expresarse en una transformación de las prácticas en el aula. El proceso de formación debe abordar pues el espacio del aula de clases y establecer cómo se expresan las capacidades desarrolladas (por ejemplo, aprender a escribir en quechua) en los procesos de enseñanza-aprendizaje (los niños aprenden en quechua). Es posible el desarrollo de capacidades (por ejemplo, aprender a programar mediante proyectos) sin mayor impacto en la práctica pedagógica (seguir programando mediante unidades de aprendizaje).

Pero, además, se considera que un programa de formación debería establecer un tercer vínculo, entre lo que el docente hace en el aula y los procesos de construcción de aprendizajes de niños y niñas. Esto implica responder al interrogante: ¿cómo estas capacidades desarrolladas en los docentes transformaron las prácticas (en el sentido incremental) y se pusieron al servicio de aprendizajes más pertinentes y efectivos? Es decir, el Programa se plantea como una de sus finalidades impactar en los aprendizajes de los niños y niñas.

En la propuesta del programa de formación damos cuenta del desarrollo de las capacidades en los docentes, de las transformaciones en la práctica pedagógica en el aula y del impacto en los aprendizajes de los niños y niñas.

Poder informar de ello no implica supeditar todo el proceso al logro de determinado estándar, ni condicionar la evaluación docente exclusivamente al resultado de los aprendizajes de sus niños, sino promover y garantizar que, a medida que avanza el proceso de formación de los docentes, los resultados de los logros de aprendizaje en los niños muestra también un avance correlativo, en una tendencia positiva respecto de su propio punto de partida. Los resultados que se obtengan serán fruto de la claridad de las propuestas.

LA EXPERIENCIA

La formación de los docentes en el Programa tiene como objetivo el desarrollo de capacidades que permitan la transformación de las prácticas pedagógicas del docente con un impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Etapas

El Programa de Formación de Maestros en EIB ha tenido una duración de cuatro años y ha supuesto el desarrollo de las siguientes etapas:

Preparación de condiciones: enero de 2002-junio de 2002 (seis meses)

En esta primera etapa se constituyó el equipo de formadores de acuerdo con su formación académica. Se hizo el contacto con las escuelas. Se logró convocar y comprometer a los docentes. Se estableció una relación de mutuo compromiso con los líderes y padres de familia de las comunidades. Se realizó la línea de base que recogía información sobre la situación inicial de capacidades de niños y docentes. Se diseñó el programa con intervención de los docentes participantes a partir de una propuesta inicial. Se establecieron los contactos interinstitucionales.

Desarrollo del programa: julio de 2002-junio de 2005 (tres años)

Se desarrollaron las estrategias del programa: se realizaron los talleres de formación, las visitas de asesoría, los microtalleres, las pasantías; los docentes hicieron investigaciones, se desarrolló la estrategia “maestro más maestro, mayor aprendizaje”, y se evaluaron anualmente las capacidades de niños y docentes. En forma paralela se llevó a cabo un proceso de formación permanente de los docentes asesores o formadores del equipo pedagógico a cargo del programa y una evaluación anual de los profesores participantes en el Programa del funcionamiento de este en sí y de su equipo asesor. Cada año se programó el plan de trabajo de manera participativa con todos los docentes a partir de la evaluación realizada. Se elaboraron materiales para niños y docentes.

Es importante mencionar que durante estos años se desarrolló paralelamente un trabajo con los pobladores de las comunidades donde están ubicadas las escuelas participantes. El Programa considera que este ha sido un factor favorable al logro de los resultados.

Sistematización, evaluación y cierre del proceso: julio de 2005-diciembre de 2005 (seis meses)

En esta última etapa se realizó la evaluación final de las capacidades y se estableció correlación entre la situación de inicio y la final. Se sistematizaron aspectos de la experiencia como la estrategia “maestro más maestro, mayor aprendizaje”, y el modelo de gestión aplicado a partir de lo que denominamos “Casa-Escuela”, y se hizo un estudio de caso sobre “La incorporación del saber andino en la escuela”.

La certificación se otorgó a nombre del Ministerio de Educación, el Instituto Superior Pedagógico de Tinta (ISPPTA) y Tarea. Quienes estuvieron interesados, recibieron además un diploma de segunda especialidad en EIB certificado por el ISPPTA.

Capacidades que se busca desarrollar

Estas fueron definidas de manera conjunta con los maestros participantes a partir de una propuesta inicial del equipo de formadores.

Se definió el siguiente conjunto de capacidades:

Se comunica en forma oral y escrita con eficacia en castellano

Comprende la capacidad para expresar espontáneamente sus ideas, transmitir pensamientos, opiniones y argumentos de acuerdo con la situación de comunicación real, haciendo uso del castellano en un buen nivel de desarrollo.

Se comunica en forma oral y escrita con eficacia en quechua

El aprendizaje de la escritura en lengua quechua constituye un desafío, dado que la mayoría de docentes la domina solo en el nivel oral. La competencia, por tanto, supone desarrollar en los docentes la capacidad para sostener una conversación en lengua materna con otro quechuahablante, sin necesidad de recurrir frecuentemente al castellano, y de producir textos escritos para su vida diaria y para la escuela.

Lee comprensivamente textos en castellano

La competencia supone la posibilidad de dar significado a mensajes escritos. Propicia el encuentro con los textos para extraer información, realizar inferencias a partir de lo leído y trasladar relaciones de la lectura a otros ámbitos relevantes para la vida cotidiana y profesional.

Lee comprensivamente textos en quechua

Supone el encuentro del sujeto con el texto escrito en una lengua que tradicionalmente ha sido oral. Sin embargo, es una capacidad indispensable cuando se trata de maestros que tendrán a su cargo procesos de enseñanza-aprendizaje en esta lengua.

Maneja enfoques y procesos metodológicos en la enseñanza de la lectura y escritura desde el enfoque EIB

La competencia busca aproximar al docente al enfoque de educación intercultural para que, desde esta perspectiva, pueda revisar su práctica. Generar las condiciones para desarrollar una experiencia en el aula que considere la lengua quechua como lengua de aprendizaje y al castellano como segunda lengua, en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Realiza una práctica pedagógica intercultural

Se espera que el docente pueda fortalecer una identidad personal y profesional que le permita asumir una actitud y práctica de valoración hacia la cultura andina en especial y hacia todas las culturas en general, reconociendo

la existencia de diversas racionalidades sin establecer primacía de ninguna de ellas. La práctica pedagógica intercultural apunta: (i) al fortalecimiento de la identidad; (ii) al establecimiento de una relación horizontal, de respeto y valoración con los estudiantes y la comunidad, reconociéndolos como otros legítimos; y, (iii) al cambio en su relación con el conocimiento, por ejemplo incorporando los saberes locales y las formas propias de producción de conocimientos.

Produce conocimiento por medio de procesos de investigación o sistematización

Se intenta dotar al docente de una herramienta que le permita producir conocimiento y continuar aprendiendo durante toda su vida. La competencia supone que el docente es capaz de manejar información sobre la investigación y producir, a partir de la realización de experiencias de investigación o sistematización, conocimiento útil que pueda enriquecer su mirada sociocultural de educador. Esta competencia supone un acercamiento al entorno y el reconocimiento de los saberes y las prácticas locales como elemento sustantivo para el ejercicio de valoración de la cultura local.

Se relaciona con actitud de complementariedad con las familias y la comunidad

Se trata de desarrollar una actitud que permita cambiar la actual relación de la escuela con la comunidad. En esta las familias participan de manera utilitaria, prima una lógica de desconfianza y de mutuas acusaciones respecto de la responsabilidad del fracaso de los estudiantes. La actitud de complementariedad supone el reconocimiento de la necesidad del otro para la construcción de un proyecto común; se establece una relación horizontal y abierta.

Estrategias utilizadas

El desarrollo de las capacidades ha supuesto la puesta en práctica de un conjunto de estrategias complementarias entre sí. Espacios de formación académica, de intercambio pedagógico, de reflexión y acción sobre la propia práctica y en el propio espacio de la escuela. Presentamos las estrategias utilizadas en el Programa:

Talleres de formación como espacios de reflexión y análisis

Los talleres son espacios de construcción de conocimiento por medio de los cuales se busca fortalecer la formación teórico-práctica de los docentes. El

punto de partida para el desarrollo de los talleres es la actuación del docente en el aula, razón por la cual el taller supone en la mayoría de los casos trasladarse a la propia escuela —trabajar con los niños— y hacer de las mismas escuelas un lugar de aprendizaje para los maestros. El análisis y reflexión sobre la práctica observada ayuda a desvelar los supuestos implícitos en ella y a analizarla. Este proceso, junto con el acercamiento a otras fuentes de conocimiento en las que se fortalece la formación de carácter teórico, posibilitan cuestionar y buscar formas alternativas de mejorar la intervención pedagógica.

Los contenidos de los talleres han estado en relación con las capacidades que se pretendía desarrollar. Se han trabajado talleres de aprendizaje del quechua, de cultura andina, enfoques y estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en contextos bilingües, fundamentos de la EIB, lectura y producción de textos en castellano, y talleres de autoestima, identidad y rol docente, así como de investigación.

Los talleres han sido temáticos, es decir, solo se ha trabajado un tema por taller; tienen una duración de cinco días con ocho horas de trabajo diario, y cuarenta horas de trabajo en total. De esta manera se ha contado con espacios que permiten un nivel de profundización en la reflexión. Se realizan en los meses de febrero y marzo (el primer taller), generalmente en mayo (segundo taller) y en setiembre (tercer taller), y no han supuesto pérdida de clases en las escuelas, dado que coincidían con las fechas de práctica profesional de los estudiantes del ISP.¹²

Asesoría pedagógica

La asesoría pedagógica en el aula es una de las estrategias sustantivas del Programa; brinda la oportunidad de participar de los cambios en la práctica docente, en un acercamiento concreto tanto a los factores que obstaculizan como a los que favorecen el cambio.

Las visitas de asesoría han sido una estrategia valorada por ambas partes: los docentes y los asesores. Los primeros las perciben como oportunidades en las que pueden despejar dudas y establecer un diálogo pedagógico al cual pocas veces tienen acceso; en el caso de los maestros de escuelas unidocentes, la vi-

¹² Los estudiantes del último año de educación del Instituto Pedagógico hacen sus prácticas pedagógicas en las escuelas del proyecto.

sita de los asesores tiene un valor agregado: la compañía física en estos lugares solitarios de la altura. Para los asesores, las visitas han constituido un espacio privilegiado para observar “realmente” lo que sucede en el aula, diagnosticar dificultades concretas que requerían de orientación inmediata y específica, evaluar el grado de significación de lo desarrollado en los talleres, conocer en qué medida se va transformando la práctica de los docentes y si efectivamente se ven cambios en los aprendizajes de los niños. Es decir, es la estrategia que nos permite saber si se está consiguiendo un impacto real en el aula.

La asesoría ofrecida a los docentes en el programa de formación ha sido: (I) Sistemática y permanente, porque se ha dado durante todos los meses del año, mínimo una vez por mes; el tiempo de duración es variado: el mínimo supone una mañana completa; en el caso de las escuelas unidocentes de altura, las visitas pueden durar una semana. (II) Especializada y diversificada: solo la primera visita es igual para todos, y a partir de ella se definen los tiempos y la intensidad de manera diferenciada: no todos reciben la misma ayuda, no todos se encuentran en iguales condiciones. Para conseguir un impacto real, las visitas de asesoría han sido organizadas por redes:¹³ (i) escuelas unidocentes; (ii) aulas de inicial; (iii) primer ciclo de primaria (primer y segundo grado); y, (iv) segundo y tercer ciclo (de cuarto a sexto grado).

La visita no supone una observación pasiva, sino total participación en el aula, desde la programación de las sesiones o las unidades de aprendizaje cuando es necesario, la elaboración de materiales hasta el desarrollo de clases demostrativas. Estas han sido una constante demanda de los profesores, quienes parecían decir “demuéstrame que es posible hacerlo en el aula”. El docente asesor debe poseer cualidades que le permitan realizar sesiones de aprendizaje con los estudiantes, en las que ponga en evidencia las posibilidades y los límites de la práctica.

La visita de asesoría no implica supervisión, entendida principalmente como el pedido de cuentas; busca, más bien, identificar las dificultades que

¹³ Al principio fueron organizadas por colegio; es decir, un asesor se hacía cargo de diez maestros de dos o tres colegios, pero esta opción no demostró efectividad, porque las necesidades de los docentes eran diferentes y requerían cierta especialización. Por eso se decidió cambiar la asignación de asesores tomando como criterio el tipo de aula a cargo, un asesor para las aulas unidocentes (7), otro para las aulas de primer y segundo grado (10) por encontrarse en un proceso de adquisición respecto de la lectura y escritura, y otro para los docentes de las aulas del tercero y cuarto grado.

enfrenta el maestro y encontrar soluciones, en una lógica de complementariedad y de enriquecimiento de aquello que el docente ya está desarrollando. Un aspecto clave es que la asesoría ha constituido el “soporte” afectivo y técnico que hizo posible promover el cambio en el desempeño de los docentes, sostener el lento proceso de innovación, mantener la iniciativa y la fe en sí mismos, hasta que, en la mayoría de los casos, el proceso de reflexión sistemática y los resultados en los aprendizajes de los niños consolidaron las apuestas y ahuyentaron los fantasmas.

Como en todo acto educativo —pero más aun en los que buscan intencionalmente tener un enfoque intercultural—, la actitud de reconocimiento (respeto, tolerancia, cariño, valoración) al docente como tal fue el elemento base para establecer el vínculo sobre el cual se construyó la relación fluida que permitió que una estrategia como esta opere sostenidamente durante los tres años.

Todo este proceso ha contado con dos instrumentos de registro. Uno de ellos, el etnográfico, ayudó a “mirar” las prácticas en las reuniones de equipo, identificando aquellos puntos que era preciso fortalecer en los docentes y posibilitando la “comprensión” de qué sucede y por qué sucede determinada situación en el aula. Esta constituyó una poderosa herramienta para la reflexión de la práctica del docente en la escuela, así como también de la propia práctica del Programa como asesores. El otro instrumento utilizado es una ficha de observación, que forma parte del sistema de evaluación formal del Programa, contiene los indicadores sujetos a verificación por medio de la observación y facilita la evaluación del proceso.

Microtalleres

Los microtalleres se realizan para responder a la demanda de los mismos maestros cuando encuentran asuntos de interés común y requieren la presencia del docente asesor. Son espacios de aprendizaje menos formales que los talleres o las visitas; no tienen programación fija (como los talleres, cuyas fechas son concertadas con todo el grupo en diciembre del año anterior). Su temática varía de acuerdo con el pedido expreso de un grupo de docentes, que pueden ser de un centro educativo, de un mismo grado de enseñanza o todos unidocentes (se realizan, por ejemplo, cuando existe una necesidad específica compartida por un grupo). El lugar y el horario de los microtalleres son flexibles.

En algunos grupos los microtalleres se han convertido en espacios permanentes de programación. Esto da cuenta de una necesidad no atendida: la de un espacio formal de trabajo en equipo que permita compartir criterios y prácticas, como la programación curricular. La existencia de estos espacios ayudó además a consolidar una perspectiva de construcción y fortalecimiento de comunidades de aprendizaje.

Producción de conocimientos sobre cultura andina

El Programa desarrolló procesos de investigación con los maestros, enfocados en el conocimiento y revaloración de la cultura local.

Se definieron con este propósito dos estrategias para el trabajo, una general y una especializada. La primera estaba dirigida a todo el grupo de docentes y consistió en el desarrollo de experiencias de investigación asociadas a la recolección de información sobre saberes comunales; como producto de esta actividad se elaboró un conjunto de cartillas de saberes, que sirvieron para dar testimonio del conocimiento comunal y también como material para ser utilizado en la escuela.

La segunda estrategia, de mayor especialización, significó el acompañamiento a cinco docentes, que realizaron investigaciones con un mayor nivel de profundidad. Plantearon un problema de investigación y lo trabajaron durante seis meses. Como producto de este proceso se han publicado cinco investigaciones realizadas por los docentes¹⁴ sobre saberes comunales.

La investigación ligada a procesos de producción de conocimiento de la cultura andina es vital en un proceso de formación de maestros en EIB. Es una herramienta muy útil en la producción de conocimiento para el desarrollo de capacidades investigativas (observación, interrogación, predicción, teorización, etcétera), pero estos procesos deben estar preferentemente ligados al conocimiento y visibilización de la cultura local. Dado que la formación de maestros en EIB supone un fuerte énfasis en el desarrollo de una actitud intercultural, esta tiene que ver con la valoración de lo propio (conocimiento andino), con la incorporación del saber local en equidad de condiciones con

¹⁴ Estas son: 1) "El ritual de la cosecha de papa en la comunidad de Conde, Canas"; 2) "Rasgos socioeconómicos y culturales de las familias de la institución educativa de San Andrés de Chacca: El caso de una escuela de migrantes"; 3) "La fiesta de San Isidro Labrador en la comunidad de Chihuaco"; 4) "Trajes típicos de la comunidad de Urinsaya, Ñahui Chaccopata, Canas"; y, 5) "Personajes importantes y sus legados sociales en la memoria de la comunidad de Sullca".

el saber occidental (no hay una sola fuente del saber) y con el fortalecimiento de la autoestima y la identidad.

Maestro más maestro, mayor aprendizaje

Esta estrategia consiste en reunir en el aula a una pareja de docentes que aprenden durante un tiempo¹⁵ el uno del otro. En este caso se recurrió a los docentes egresados del ISP de Tinta formados como maestros EIB, quienes estuvieron en las aulas del primer grado con un docente participante del programa de formación.

Por medio de la experiencia pretendíamos:

- Mejorar los resultados de aprendizaje de niñas y niños de zonas rurales bilingües a partir del trabajo en una propuesta de EIB que considere la pertinencia de los aprendizajes en relación con el contexto, focalizando el esfuerzo en los primeros grados, sobre todo en aspectos concernientes al desarrollo de las capacidades para la comunicación (la expresión oral, la lectura y escritura), consideradas como habilidades básicas para conseguir posteriores aprendizajes.
- Aportar a la calidad de la intervención pedagógica, desarrollando en los docentes capacidades que posibiliten condiciones para la aplicación de una propuesta de EIB por medio del intercambio práctico de saberes pedagógicos en el aula entre dos docentes.
- Elevar la valoración de padres, madres de familia y comunidad respecto de la eficacia y pertinencia de la escuela rural y de la EIB.

El planteamiento concreto de esta experiencia señala que el profesor aprende de manera significativa de y con otro profesor o profesora, en situación de pares. A partir de la experiencia de “maestro más maestro...” hemos comprobado que las estrategias de formación en situaciones reales son efectivas, en tanto enfrentar situaciones concretas hace que las capacidades de cada actor se encuentren y se potencien. Durante el tiempo asignado a la experiencia, la escuela constituyó un espacio colectivo de producción de conocimiento pedagógico, y los profesores actuaban motivados por el reto de mejorar los aprendizajes.

¹⁵ En este caso duró seis meses.

La propuesta ha sido formulada como parte de una lógica de complementariedad y de desarrollo de capacidades interculturales; exige disponer o ‘construir’ actitudes de apertura al otro, asertividad, tolerancia y capacidad para la resolución de conflictos, con el fin de permitir un aprendizaje colaborativo y el establecimiento de relaciones de carácter intercultural. Este es un ámbito privilegiado para aprender el difícil arte de la convivencia en la diversidad.¹⁶

Desde la gestión, una experiencia como esta requiere de un seguimiento y acompañamiento muy cercano, lo que supone un equipo que monitorea el proceso. Hay por lo tanto una inversión en personal, recursos y tiempo.¹⁷ Con esta experiencia se ha incorporado al programa de formación una estrategia eminentemente práctica y vivencial, a partir de la cual se pueden proponer nuevas formas de formación docente en ejercicio.

“Maestro más maestro...” es una manera de desarrollar capacidades docentes directamente dirigidas a transformar los conceptos y modelos de intervención pedagógica desde la propia práctica, incorporando las acciones de mirar y hacer para aprender del otro.

Pasantías de ida y vuelta

Las actividades de pasantía pueden cumplir diversos roles. Uno primero consiste en romper con la rutina del trabajo pedagógico centrado en la escuela y realizado por lo general de manera aislada y solitaria. Uno segundo es la afirmación de los maestros pasantes en lo que están haciendo, ante la constatación de que otros maestros, en otros ámbitos, están desarrollando experiencias similares a las suyas y enfrentando los mismos problemas. Uno tercero es, dependiendo de la experiencia por ser visitada, la adquisición de otras perspectivas en el trabajo desarrollado. Este fue el caso de la visita a Bolivia. Al encontrarnos con el Consejo Educativo Aymara (CEA) en la ciudad de La Paz, la perspectiva de la EIB desde los educadores se amplió de manera

¹⁶ La experiencia no fue exitosa para todos los participantes. Existieron docentes titulares que mantuvieron una relación de competencia poco sana, lo que acabó progresivamente con la relación; en estos casos (muy pocos) se suspendió la experiencia.

¹⁷ La experiencia ha permitido emplear a un grupo de maestros jóvenes con formación especializada que se encuentran desempleados, dada la sobreoferta de maestros titulados que tenemos en el país, que llega actualmente a alrededor de 100 000 docentes sin trabajo. Nos preguntamos cómo en un mismo espacio se conjugan la oferta y la demanda sin que existan ámbitos de encuentro.

significativa. El CEA es una organización que representa al pueblo aimara en Bolivia; está conformado por pobladores que, sin ser educadores, han asumido que la educación es un asunto que les compete y que la EIB forma parte del proyecto político de su pueblo. Este encuentro con la EIB más allá de las fronteras de la escuela enriquece la perspectiva de trabajo, pues la dota de sentido como una propuesta que tiene que ser discutida dentro de las visiones del proyecto de país, como parte de la construcción de un proyecto democrático.

Como parte del Proyecto se han realizado pasantías de grupos de maestros en la misma Región Cusco y en otros espacios regionales como San Martín y Piura, siempre en experiencias rurales. Las pasantías fueron una estrategia complementaria; no respondieron a una programación, sino más bien a oportunidades de intercambio.

Hacia el tercer año de ejecución la experiencia avanzó en su ubicación como referente de trabajo en la región respecto de la escuela rural y de la EIB, y se empezó a recibir pasantes. Se ha compartido la experiencia de formación de maestros con un grupo de veintidós docentes chilenos que trabajan una propuesta de EIB en zonas mapuches, como parte de su proceso de formación a cargo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia (PROEIB ANDES). La experiencia supuso la intervención de Tarea en talleres sobre lectura y escritura en contextos bilingües y acerca de los procesos de investigación ligados a la EIB, además de la permanencia de estos maestros durante una semana en las escuelas del Proyecto.

Se ha recibido también la visita de cuarenta maestros de comunidades rurales de la provincia de Paruro, acompañados con el especialista de gestión pedagógica y el director de la UGEL. Estos maestros también se están formando en un proceso similar, conducido por la Asociación Pukllasunchis.

Estas visitas significaron un esfuerzo para los maestros participantes del Proyecto, quienes “abrieron las puertas” de sus aulas y de las escuelas para mostrar su trabajo a los otros docentes. Este ha sido un ejercicio de apertura y tolerancia, pero también de rendición de cuentas, pues tenían que demostrar resultados en los aprendizajes de sus niños y niñas.

Evaluación

La evaluación del Programa se ha basado en un conjunto de indicadores formulados a partir de las capacidades que se buscó desarrollar. Se inició con

el levantamiento de la línea de base (junio de 2002), cuyos resultados orientaron el diseño y la ejecución del Programa. En la evaluación tiene un peso especial el desempeño de los docentes en el aula; las características de este desempeño son recogidas en la ficha de observación (instrumento de proceso) y en los registros etnográficos de las sesiones de clase. Las fichas de observación se consolidan cada año y se establece una correspondencia con una escala cuantitativa. Cada taller ha sido evaluado. Hacia el final del segundo año (noviembre de 2003) se realizó una evaluación intermedia que permitió cotejar los logros alcanzados en relación con el punto de inicio señalado en la línea de base. En noviembre de 2005 se realizó la evaluación final.¹⁸

La evaluación ha sido referencial, en tanto no implicó la salida de ningún participante durante el proceso por motivos de bajas calificaciones. Se valoró el esfuerzo de los docentes por mejorar su práctica, aunque no llegaron al nivel de logro deseado. Los maestros se comprometieron a mejorar constantemente el nivel de desarrollo de sus capacidades a partir de lo establecido en la línea de base.

Evaluación de aprendizajes de niños y niñas

De manera paralela se evaluaron los logros de aprendizaje de los niños y niñas respecto de las capacidades comunicativas. Se contó con información inicial provista por la línea de base (junio de 2002), la evaluación intermedia (noviembre de 2003) y la final (noviembre de 2005). Esta información fue compartida con los docentes y padres de familia.

La evaluación de aprendizajes ha estado a cargo del equipo de evaluación institucional de Tarea.

Todas estas estrategias sumaron 636 horas de formación durante los cuatro años, que fueron certificadas con un diploma de segunda especialidad a nombre del ISP Túpac Amaru de Tinta.

RESULTADOS

Resultados generales

- El quechua, lengua materna, se ha incorporado como lengua de aprendizaje. Niños y niñas de las escuelas del Proyecto han sido alfabetizados en su lengua materna.

¹⁸ Existe un informe comparativo entre línea de base, evaluación intermedia y evaluación final.

- Existe una mayor valoración de la cultura y la lengua en la escuela y la comunidad.
- Han mejorado los resultados de aprendizaje en Comunicación Integral de niños y niñas.
- La mayoría de los docentes han asumido una opción pedagógica por una EIB. Han cambiado su práctica al introducir elementos culturales andinos y la enseñanza en quechua y castellano. La transformación se orienta hacia la necesidad de hacer más pertinentes los procesos de aprendizaje afirmando la cultura propia.
- Un grupo de docentes ha formado una asociación de maestros EIB, cuyo compromiso se expresa en su práctica cotidiana en la escuela y en otros espacios públicos. Son capaces de dar cuenta por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y por la articulación del trabajo a la vida comunal. Es necesario continuar fortaleciendo el liderazgo de este grupo para conseguir su sostenibilidad y aportar a una presencia provincial. Ellos deben constituirse en parte de una masa crítica que demandará e impulsará el desarrollo de la EIB en la provincia.
- Se ha producido conocimiento sobre cultura andina a partir de las investigaciones realizadas por los docentes. El proceso ha permitido un mejor manejo de la investigación y un mayor acercamiento a la realidad de las comunidades, y ha generado la sensibilidad necesaria para fortalecer la identidad del maestro EIB.
- La EIB es discutida en la agenda pública con la participación en espacios locales y regionales (PER). Existe un comité por el desarrollo de la EIB en la región que articula el trabajo de todas las instituciones que compartimos la temática.

Resultados en las capacidades docentes

Concluido el programa de formación de docentes, se han obtenido los siguientes resultados:

Se comunica en forma oral y escrita con eficacia en castellano

En la línea de base, el 52% de docentes fue capaz de comunicarse en forma oral y escrita en castellano; al finalizar la experiencia, esta habilidad fue lograda por la mayoría de los docentes participantes (88%).

Se comunica de forma oral y escrita con eficacia en quechua

Al término de la experiencia, la mayoría de docentes (81%) pudieron comunicarse eficientemente en quechua, tanto oralmente como por escrito. La comparación de los resultados de la línea de base (32%) con los de la evalua-

ción final indica que el incremento de docentes que logra esta capacidad es de aproximadamente 50%.

Lee comprensivamente textos en castellano

La capacidad de lectura comprensiva en castellano mostró un incremento en el número de docentes que alcanzaron los resultados esperados. Este incremento se ve reflejado en las diferencias significativas a favor de la evaluación final (47%) en comparación con la línea de base (12%).

Lee comprensivamente textos en quechua

Los resultados de la capacidad de lectura comprensiva de textos en quechua señalan que existen diferencias significativas entre la línea de base, cuando ninguno lograba hacerlo (0%), y la evaluación final (19%).

Maneja enfoques y procesos metodológicos en la enseñanza de la lectura y escritura desde el enfoque EIB

La capacidad de manejar enfoques y procesos metodológicos en la enseñanza de la lectura y la escritura desde el enfoque de EIB ha sido lograda por un mayor número de docentes en la evaluación final (28%) en comparación con la línea de base (0%).

Realiza una práctica pedagógica intercultural

Solo el 9% de los docentes evaluados en la línea de base lograban esta capacidad. Un poco más de la mitad de los docentes participantes en el proyecto (53%) lo hacían en los resultados de la evaluación final.

Produce conocimientos por medio de procesos de investigación o sistematización

En relación con la producción de conocimientos por medio de procesos de investigación o sistematización, se hallan diferencias significativas a favor de la evaluación final (44%) en comparación con la línea de base (0%).

Se relaciona con una actitud de complementariedad con las familias y la comunidad

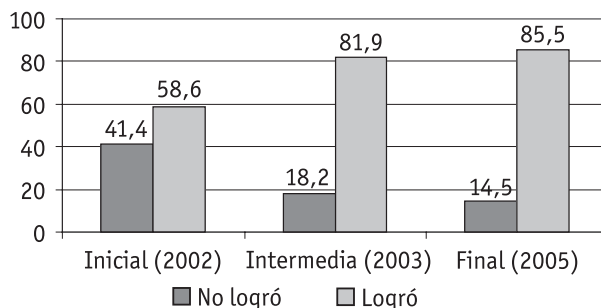
El 12% de docentes poseen la capacidad de relacionarse con una actitud de complementariedad con los padres de familia y la comunidad en la evaluación de inicio. En la evaluación final, el 75% de los docentes participantes del proyecto lograron esta capacidad.

Resultados en logros de aprendizaje de niños y niñas

A continuación se presentan los resultados de aprendizaje comparando los logros obtenidos en la línea de base (2002), la evaluación intermedia (2003) y la evaluación final (2005), respecto de las capacidades de Comunicación Integral de niños y niñas del cuarto grado de primaria, en quechua y castellano.

Resultados de aprendizaje/niños y niñas/capacidad de expresión oral en quechua

Gráfico 1. Comunicación oral en quechua

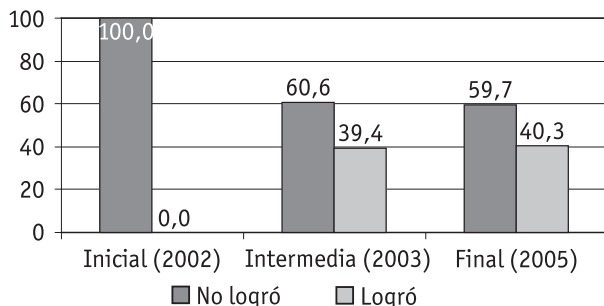


Si bien todos los niños y niñas se expresaban oralmente en quechua, era necesario desarrollar esta capacidad porque, desde el punto de vista pedagógico, ella posibilitaba un mejor manejo de la expresión escrita y, desde el cultural, afirmaba la lengua quechua tradicionalmente oral.

Mejoró la fluidez y se amplió el vocabulario, y se pasó de un 58,6% de logro en la línea de base a un 85,5% en la evaluación final.

Resultados de aprendizaje/niños y niñas/capacidad de lectura comprensiva en quechua

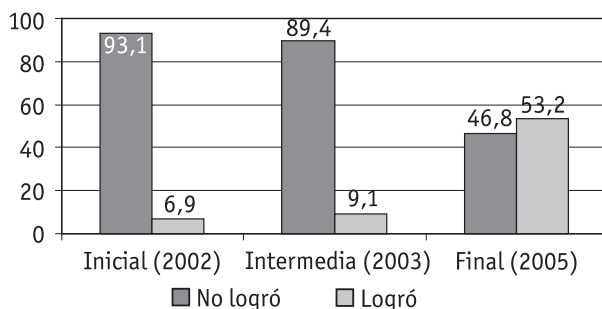
Gráfico 2. Lectura comprensiva en quechua



Como las escuelas no trabajaban una propuesta de EIB, era lógico esperar que ningún niño fuera capaz de leer comprensivamente en quechua al inicio del Proyecto. Esta situación fue variando, y a los cuatro años el 40,3% de niños y niñas pudieron hacerlo. Esta no resulta aún una cifra satisfactoria: si el apoyo con procesos de formación a los docentes continuara, los logros seguirían su tendencia positiva.

Resultados de aprendizaje/niños y niñas/capacidad comunicación escrita en quechua

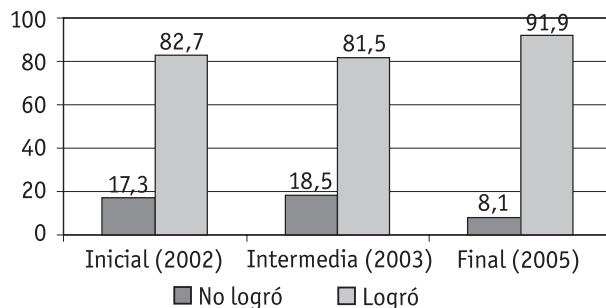
Gráfico 3. Comunicación escrita, producción de textos en quechua



Al inicio del proyecto, el 6,9% de niños y niñas fueron capaces de producir un texto escrito en quechua, probablemente como resultado de un esfuerzo de transferencia del castellano de los propios niños, a pesar de no haber desarrollado antes una propuesta de EIB. Este porcentaje varió significativamente, de modo que al final del Proyecto el 53,2% de niños y niñas pueden producir un texto escrito en su lengua materna, el quechua.

Resultados de aprendizaje/niños y niñas/capacidad de expresión oral en castellano

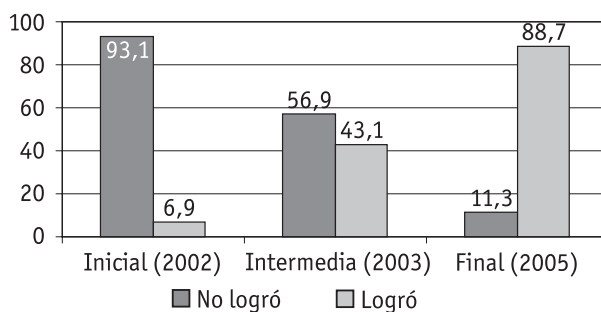
Gráfico 4. Comunicación oral en castellano



El desarrollo de la capacidad de expresión oral en castellano era bastante alto al inicio (82,7% de logro). Después de la experiencia este porcentaje se incrementó hasta un 91,9%. Los resultados muestran que niños y niñas manejan oralmente con bastante solvencia ambas lenguas. Es probable que el uso frecuente del castellano se esté incrementando en las comunidades, sobre todo entre niños y niñas de estas edades, razón por la cual su manejo oral es mayor incluso que el del quechua.

Resultados de aprendizaje/niños y niñas/capacidad de lectura comprensiva en castellano

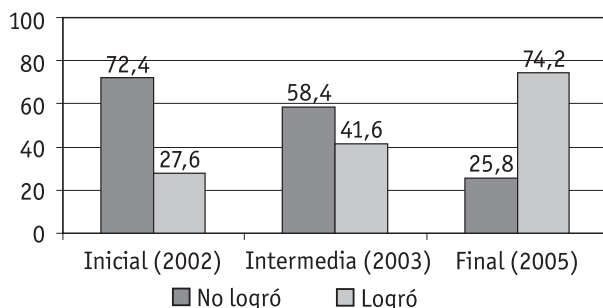
Gráfico 5. Lectura comprensiva en castellano



Solo el 6,9% de niños y niñas eran capaces de leer comprensivamente un texto en castellano al inicio del Proyecto, hecho lamentable dado que habían pasado ya cuatro años en la escuela. El cambio obtenido es significativo: al finalizar, el 88,7% logra hacerlo. Para muchos niños el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en su lengua materna posibilitó mejores resultados en el castellano.

Resultados de aprendizaje/niños y niñas/capacidad de producción de textos en castellano

Gráfico 6. Comunicación escrita, producción de textos en castellano



El porcentaje de niños y niñas que presentaban un nivel satisfactorio de logro en la producción de textos en castellano alcanzaba, al inicio, un 27,6%. Esta situación fue modificándose progresivamente, de modo que después de un año el porcentaje se había incrementado a un 41,6%. Al finalizar la experiencia, el 74,2% de niños y niñas fueron capaces de hacerlo.

Algunas dificultades

Ha sido difícil trabajar con los docentes. Las resistencias, generadas por diversos motivos, siempre han estado presentes, aunque es importante señalar que no se trató solo de resistencias expresadas frente a una propuesta de EIB.

Algunas de las dificultades están relacionadas con la preparación “técnico-pedagógica” de los maestros. Se ha encontrado que las capacidades básicas de los docentes (como leer comprensivamente, o producir un texto) presentaban serias deficiencias, dado que la formación inicial en la mayoría de los casos ha sido débil y, por otro lado, no ha sido especializada, de manera que los maestros que están hoy en las aulas no han sido formados pensando en un contexto rural, bilingüe y multigrado. Es decir, no tenían las capacidades necesarias para desarrollar una propuesta de EIB, pero el Programa se encargaría de ello.

Otras razones que explican la dificultad de trabajar con los docentes tienen que ver con aspectos de tipo personal; las seguridades o inseguridades del maestro respecto de su propio desempeño y sus posibilidades de ejercicio pedagógico son factores muy importantes. El proceso de desvaloración sistemático de la profesión tiene impacto visible en su relación con el conocimiento y con los aprendices. Recuperar la confianza en sí mismos, demostrándose y demostrando que es posible la transformación y los logros, fue un componente clave; por ello resultó necesario el soporte afectivo-emocional de la asesoría personalizada, a la par con el crecimiento académico, en el marco de la revaloración profesional.

Otras razones se encuentran en el ámbito de la identidad cultural y tienen que ver con las historias de vida. Muchos de los docentes son quechuhablantes y de origen campesino, y afirman que al haber asistido a la escuela y al ISP han recorrido un camino hacia la “castellanización”. En este proceso se han ido alejando de todo aquello que significaba ser “indígena” —por ejemplo, hablar quechua—, y esto les habría otorgado un cierto “*status social*”; pero,

a la vez, ha significado la negación de parte de su identidad. Ahora sienten, y así lo manifiestan, que la propuesta de EIB los interpela y cuestiona aquello que durante mucho tiempo fue considerado “correcto”, en lo personal y en lo profesional. Entonces, las resistencias de “encontrarme conmigo mismo y aceptarme como soy” son las de mayor magnitud: a decir de ellos mismos, “producen sensaciones de dolor”. Las dos últimas razones ponen en claro la necesidad de trabajar en el fortalecimiento de la identidad personal y social.

Las resistencias también las hemos encontrado imbricadas al conjunto de concepciones y estereotipos con los que hemos crecido y sido formados como maestros. El paradigma de “progreso y modernidad” es —desde algunos de ellos— una poderosa razón para insistir en el modelo. Dejar atrás viejas verdades y certezas y asumir el cambio real en el aula supone rupturas y difícilmente sucede, porque las bases están cómodamente instaladas hace décadas en nosotros.

Acompañando estas resistencias, existen dificultades en las condiciones en las que se ejerce la docencia en las escuelas de zonas rurales. El trabajo demanda un esfuerzo adicional en estas zonas de altura; las distancias, la incomunicación, la soledad, el poco transporte y el frío constituyen, todas, situaciones que requieren de atención prioritaria. Desde el Programa ha supuesto, por ejemplo, el desarrollo de estrategias de asesoría diferentes, con permanencia de varios días continuos y con metodología de trabajo exclusivamente para escuelas unidocentes. El Proyecto se ha preguntado constantemente sobre la conveniencia de que existan escuelas unidocentes (un solo profesor que atiende cuatro grados y en absoluta soledad); y se ha acercado a la idea de que estas debieran ir desapareciendo para dar paso a escuelas multigrado (dos profesores) como mínimo, para superar la precariedad y el estado de abandono en el que se encuentran.

APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA

Acerca de los enfoques

- La visibilización y comprensión del continuo cultural andino es una acción de primer orden que debe ser asumida por quienes laboran en EIB. El profesor requiere reubicarse, encontrarse a sí mismo, con su identidad cultural y profesional; necesita liberarse de determinados prejuicios que lo obligan en muchos casos a renunciar a una buena parte de su identidad y la de sus niños y niñas. La formación debe aportar a este proceso.

- La formación docente es un espacio para trabajar aspectos relacionados con contenidos conceptuales y el desarrollo de estrategias metodológicas que aporten al enriquecimiento de la práctica; pero es, sobre todo, un espacio para el fortalecimiento de la identidad personal y profesional, para el intercambio y el establecimiento de un vínculo que privilegie el respeto, la valoración y el cariño; el aspecto subjetivo es un eje fundamental.
- Existen diferencias entre los discursos y las prácticas docentes. Aun cuando aquellos pueden dar cuenta muchas veces de la incorporación de nuevos enfoques, es común que las prácticas permanezcan intactas. Los procesos de formación deben incluir el desarrollo de capacidades docentes, las transformaciones en las prácticas, así como un impacto real en los aprendizajes.
- El trabajo articulado con la comunidad es absolutamente necesario en propuestas de formación docente, sobre todo en EIB. La comunidad ha demostrado que posee una fuerza inusitada cuando se toma en cuenta su concurso en la vida escolar. La articulación a los procesos productivos como parte del fortalecimiento de este vínculo permite que la comunidad empiece a asumir que la escuela es suya y que la educación en la comunidad le compete.
- La propuesta de EIB tiene un carácter político-pedagógico: atañe al proyecto de país que queremos, más democrático, más justo y menos excluyente. Por ello la EIB tiene que ver con las posibilidades de establecer un diálogo intercultural, pero sobre todo con las condiciones sociales y económicas para que este diálogo pueda darse en condiciones de equidad; en suma, implica el reconocimiento (no solo en el discurso) de la situación multilingüe y pluricultural del Perú.
- Se establece el cuarto grado de primaria considerando que se requieren varios años de escolaridad para lograr que niños y niñas puedan manejar un nivel aceptable de desarrollo de las capacidades comunicativas en ambas lenguas. La experiencia nos enseñaría después que, bajo ciertas condiciones, es posible lograr un nivel de desempeño aceptable en el primer ciclo de la primaria.

Acerca de los factores de éxito

- Cuando el maestro ha entendido la propuesta y se inicia un cambio de actitud personal y pedagógica hacia la cultura y la lengua, la actitud de niños, padres y comunidad cambia; así, las posibilidades de articulación y acción complementaria entre la escuela y las familias crecen. La influencia del docente es señal del poder que aún tiene en el aula y la comunidad.

- El mejoramiento en los resultados de los aprendizajes es un elemento altamente motivador para los diversos actores involucrados: los niños tienen un reforzador altamente positivo para posteriores aprendizajes, el docente ve reafirmada su actuación y fortalece su profesionalidad, los padres y la comunidad activan un nuevo estándar implícito en el imaginario comunal respecto de las posibilidades de la escuela en ámbito.
- La incorporación del saber local a la escuela pasa por el conocimiento de la cultura local; esta, al haber estado fuera del sistema, se encuentra en situación de desventaja. No existen fuentes escritas para recuperarla, de manera que hacerlo supone un trabajo de investigación y de acercamiento con la población.
- Las estrategias centradas en la escuela y en la práctica en el aula pueden resultar muy efectivas en la formación de maestros rurales, dado que aportan directamente a la calidad de la intervención pedagógica, desarrollando capacidades en los docentes por medio del intercambio práctico de saberes pedagógicos en el aula.

Acerca de la gestión

- El “efecto pigmaleón” actúa de igual manera que con respecto a los niños; es decir, las expectativas que poseamos (“creer que podemos”) entran en juego al momento del trabajo y juegan un rol importantísimo en el éxito o fracaso del proceso.
- Asumir la diversidad positivamente desde la formación docente en ámbitos rurales supone acercarse a un conjunto de estrategias que den forma a uno o varios modelos propios que se van configurando con los actores; a su vez, significa alejarse de la lógica de aplicación de un modelo único para todos los espacios rurales.
- Un proceso de formación de maestros rurales serio requiere de cierta autonomía para el diseño y ejecución; poner en marcha un programa totalmente predefinido va en contra de una política de respeto de la profesionalidad docente.
- El Programa ha tenido una duración de tres años, y se reafirma en que es una tarea de mediano plazo en la cual cada maestro debe vivir su propio proceso, personal y pedagógico: la reflexión sobre su identidad, el reencuentro en algunos casos con sus propias raíces y la revisión de los paradigmas en los que había sido formado toman su tiempo. La opción no fue presionar, sino favorecer un proceso de reflexión crítica y de autoconvenimiento. Estamos frente a procesos sociales, no solo didácticos. Aun así, según los resultados de las evaluaciones (aproximadamente un 20%),

siempre existirá un grupo de maestros que no serán afectados de modo significativo.

- Hay un conjunto de resultados que uno puede obtener de la línea de base, que deben ser tomados con cautela, sobre todo aquellos que intentan aproximarse al recojo de información sobre *actitudes*. Es posible que alguna información esté sesgada por los propios sujetos —en este caso los maestros—, que se pueden haber sentido “observados”. Muchos docentes muestran aquello que se quiere ver; si se pretende recoger información valiosa y *verdadera*, es necesario que las líneas de base se conviertan en investigaciones iniciales en las que la convivencia con la realidad docente permita llegar a conclusiones más certeras. Esto supone un cambio en el enfoque, mayor tiempo y el uso de otras técnicas de investigación. En realidad, es más que un *sujeto* recogiendo datos sobre un *objeto*: se trata de un proceso de acercamiento, de conocimiento mutuo, de creación de confianza, de construcción de un vínculo. Este debería ser el sentido inicial de toda experiencia que pretende formar. En este proceso se recogerá información inicial valiosa para la acción futura.

Acerca de las condiciones para ejercer la docencia en contextos rurales

- Los maestros precisan de una comunidad pedagógica mínima para el desarrollo de su profesión. Esto no es posible con la existencia de escuelas unidocentes.
- Se requieren políticas integrales que aborden la complejidad del problema docente. El fortalecimiento de capacidades es un aporte importantísimo y necesario pero no suficiente. Hay que implementar políticas de desarrollo de la profesionalidad del docente (carrera pública magisterial), ligadas a políticas integrales de fortalecimiento de las zonas rurales. Los resultados en materia de aprendizaje están estrechamente ligados a la pobreza. El problema es de carácter estructural.
- Los elementos que forman parte de la estrategia —formación docente, articulación de la escuela con la comunidad y participación en espacios de concertación local y regional— han hecho sinergia para conseguir resultados en el mejoramiento de los aprendizajes. Las medidas aisladas y solitarias no causan mayor efecto.
- Sin una real política de incentivos la escuela rural siempre seguirá siendo la escuela “de paso”, “de castigo”.
- La formación de comunidades docentes supone institucionalizar en la escuela pública espacios de trabajo en equipo. Mientras estos no existan no

será posible pensar en un trabajo articulado, dado que siempre supondrá utilización de tiempos extra, lo que solo se puede hacer durante un tiempo y tiene un límite absolutamente comprensible.

ORIENTACIONES DE POLÍTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN ÁREAS RURALES

Técnicas pedagógicas

- 1) Programas diversificados de formación para maestros que contemplen:
 - Asumir la diversidad cuestionando la actual concepción pedagógica, cultural y lingüística uniformadora, para establecer estrategias de atención en situaciones multigrado, empleo de la lengua materna como lengua de aprendizaje, métodos de enseñanza y formas de aprendizaje en contextos bilingües rurales.
 - La centralidad de los procesos educativos —la formación docente entre ellos— en los sujetos, sobre todo en el sujeto que aprende, asignando:
 - Una correlación entre procesos de formación docente, transformaciones en la práctica y logros educativos, lo que supone rendición de cuentas no solo de capacidades docentes sino de mejoramiento en los resultados de aprendizaje.
 - Un lugar a los docentes como sujetos codiseñadores y codecisores de sus propios procesos formativos. Reconocimiento de su profesionalidad.
 - Conceder valor a la descentralización de los procesos formativos y una mayor autonomía para asumir una diversidad de estrategias con rendición de cuentas sobre las finalidades (no uniformidad).
 - Recuperación del sentido de la profesión docente, por medio del fortalecimiento de las capacidades personales y profesionales y de una política de reconocimiento al profesor rural en EIB (“efecto pigmaleón”).
 - Articulación de la participación de la comunidad en la escuela, elevando la valoración de padres y madres de familia y la comunidad respecto de la eficacia y pertinencia de la escuela rural y de la EIB.
 - La investigación en educación rural como una estrategia con potencialidad para acercarse al conocimiento de la sabiduría local, para la revaloración de la diversidad, para el reconocimiento de la existencia de distintas fuentes culturales y sus posibilidades de incorporación en la escuela.
 - Articulación a los procesos educativos regionales (PER).
 - Institucionalización de espacios de trabajo pedagógico en equipos (jornada de programación u otros).
 - Tiempo suficiente para la formación (de dos a tres años).

- 2) Promover procesos y capacidades de investigación en colectivos de docentes sobre la realidad regional, la cosmovisión, cultura, lengua y tecnología productiva de las comunidades andinas como base de una pedagogía para la escuela rural.
- 3) Fortalecer las instituciones de formación docente, reorientando y especializando la formación en EIB, incorporando en la formación del docente el conocimiento y valoración de la realidad de las comunidades andinas y amazónicas.

Gestión

- 1) Dar prioridad a la formación del docente rural en servicio para el desarrollo de capacidades pedagógicas, el fortalecimiento de su autoestima personal y profesional, así como la afirmación de su identidad cultural en una perspectiva intercultural, con énfasis en escuela multigrado en EIB.
- 2) Transitar de escuelas unidocentes a modelos de escuelas multigrados, como posibilidad para la superación de las actuales condiciones de abandono del maestro unidocente. Esto se asocia con el mejoramiento de aprendizajes, con un fuerte componente de articulación y trabajo efectivo con la comunidad, como elemento para superar dificultades de gestión en escuelas unidocentes y como posibilidad de construcción de comunidades pedagógicas en los espacios rurales.
- 3) Incrementar la inversión en programas de formación docente para espacios rurales, sobre todo aquellos relacionados con la EIB, recurriendo a los recursos humanos regionales y locales (por ejemplo, aquellos egresados de las especialidades de EIB de los ISP públicos).
- 4) Iniciar la nueva carrera pública magisterial, considerando los incentivos para maestros de escuela rurales y poniendo en práctica el proceso de evaluación del desempeño.
- 5) Replantear el modelo de las UGEL (de un enfoque centrado en la administración a uno enfocado en los aprendizajes, la viabilidad organizativa, el respecto de las funciones asignadas, el cuestionamiento de las lógicas urbanas que funcionan en ámbitos rurales), de manera que puedan constituirse en un soporte efectivo de mejoramiento de aprendizajes en zonas rurales.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA DESCENTRALIZACIÓN

La estrategia de intervención es entendida desde una articulación entre el espacio micro (la escuela, lo local) y el regional, de manera que todo aquello que se va validando respecto de la formación docente pueda constituir un aporte a la política educativa y ser ubicado como parte de las propuestas que permitirán la implementación del PER.

El contexto de la descentralización nos convoca a unir esfuerzos con otros en aras de fortalecer las capacidades técnicas regionales. Para el caso del Cusco, y respecto de la formación docente, hace dos años se ha conformado el Comité por el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, una instancia de la sociedad civil que, junto con instituciones del Estado como la DREC, el INC y los ISP de la región, busca impactar en las políticas educativas a favor de la EIB por medio de la acción conjunta de quienes trabajan el tema en la región.

Se está en un proceso de construcción de una propuesta de carácter técnico para la formación de maestros en servicio en EIB sobre la base de las experiencias de cada una de las instituciones participantes. Se pretende que la propuesta permita la implementación de la política referida a formación docente del PER.

INTRODUCCION

NOMBRE DEL SABER BAÑO DE VINOS



UBICACION Y LUGAR DONDE SE PRACTICA
La Comunidad Campesina de Tánka está ubicada en las
Sierras de Chirca a una altura de 28 km al este de la ciudad de
Marangan. Estrictamente el lugar de Baños de Vinos
se encuentra en el terreno de la Institución Educativa
56363 de la Comunidad de Tánka.



...
...
...
...
...
...
...
...
...

ATUOMANTA HUKUCHRAMA

Huqsi Purikusga Yargayn
uphay Kampi Charkita Chay
tugga achhuykun:
Wagay y hukucha! Chunchu
uchkanña. Manachu ch'o
iman? nispa.

ayta asnykusayki? i
imachá Pusguchi; K
arkista Wagaychay
asiyman; Chaypi k
usayki nispa huk
ga hukuchata qipirik
Daykun.

angayllamantas Kuntur
awan Wagtaspa huk
Kachin. Atuyta mikhur
chatatag uchukuta

Kanag: Hamanta Dal







II
PARTE

Participación comunitaria



Construyendo una responsabilidad compartida para mejorar la escuela y sus logros

UN VIEJO TEMA CON NUEVAS FORMAS

Antecedentes: algo de historia

En la notable expansión registrada en el transcurso del siglo XX, la educación peruana dio muestras de múltiples experiencias de aporte de la población organizada al desarrollo y mejoramiento de las escuelas para sus hijos.¹

Destacan entre ellas, por su magnitud y perseverancia, las esforzadas gestiones realizadas por los pobladores de comunidades y pequeños poblados rurales en favor de la creación de una escuela y la designación de plazas docentes, así como las acciones para la construcción y habilitación de locales escolares. Lejos de ser privativa de los grupos poblacionales rurales, la práctica de colaboración con la escuela fue —y es— bastante extendida: innumerables jornadas comunitarias de los sectores urbanos pobres hicieron también posible la edificación y equipamiento de escuelas y, a su manera y según sus necesidades, las familias de clases medias organizadas en patronatos y asociaciones de padres o de ex alumnos contribuyeron con fondos y bienes para

¹ Por la proximidad de los temas, algunas de las reflexiones de este texto toman como referencia datos y consideraciones incluidos en un artículo publicado anteriormente (véase Montero y otras 2006).

dotar de equipos para deportes, computación, bibliotecas o laboratorios a los centros educativos donde estudiaban sus niños.

Sin embargo, cuando ahora se habla de participación social en la escuela, no se hace (solamente) alusión a los aportes materiales o en mano de obra, demandados y siempre bien recibidos por docentes, directores y autoridades, sino a aspectos que atañen más bien a la participación en la gestión administrativa y pedagógica de los centros educativos.

Este no es tampoco un planteamiento del todo nuevo. Un antecedente importante se encuentra en la reforma educativa de la década de 1970, cuando, en el marco de la Ley de Educación (decreto ley 19326), promulgada en 1972, se planteó la constitución de los Núcleos Educativos Comunes (NEC). Los NEC fueron concebidos como organizaciones de base para la cooperación y gestión de los servicios dedicados a la educación y otros utilizados por ella en un ámbito territorial determinado. Dos principios orientaron la política de nuclearización: la participación de la comunidad y el uso racional y compartido de los recursos.² Formaba parte del diseño del NEC la organización del Consejo Educativo Comunal (CONSECOM), organismo asesor de la Dirección del NEC, que estaría constituido por representantes de las autoridades, de la comunidad magisterial y de la comunidad de padres de familia. Era claro que, en su formulación, la idea de participación asignaba a las autoridades, maestros y padres de familia las funciones de orientar y supervisar las acciones educativas, administrar la propiedad educativa comunal y, en última instancia, incidir en la formulación de las políticas y planes educativos de la localidad.

Las opiniones respecto de estas medidas y de su puesta en práctica fueron controvertidas y polémicas. Mientras para unos la nuclearización del sistema escolar ofrecía una perspectiva nueva y promisoría para la consolidación de una responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad,³ hubo voces que, desde la izquierda, criticaron el carácter reformista del régimen y la reforma, y desecharon la pertinencia de la propuesta “comunitaria” para la

² Ministerio de Educación-Oficina Sectorial de Planificación: *El Núcleo Educativo Comunal*. Lima: MED, 1974.

³ Gall, Norman: *La reforma educativa peruana*. Lima: Mosca Azul Editores, 1976. Vargas Vega, Raúl: “Apuntes sobre la reforma educativa”, en Kerbusch, Ernst J. (editor): *Cambios estructurales en el Perú, 1968-1975*. Lima: Fundación Friedrich Ebert/Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, 1976, pp. 95-103. Delgado, Kenneth. *Reforma educativa: ¿Qué pasó?* Lima, Ediciones SAGSA, 1981.

gestión de la educación. Por su parte, quienes evaluaron posteriormente el proceso⁴ estiman que la nuclearización fue más bien un intento frustrado que sufrió los vicios del burocratismo, no cumplió con los objetivos que se propuso y fue finalmente desactivado con el cambio de gobierno.⁵

El gran instrumento normativo que siguió a la reforma fue la Ley General de Educación (23384), promulgada en mayo de 1982 durante el Gobierno del arquitecto Fernando Belaunde. Es interesante notar que, si bien esta ley anuló toda instancia de participación y se limitó a otorgar a la familia y la comunidad un rol de colaboración y apoyo con el centro educativo, en su largo periodo de vigencia (entre 1982 y 2003) se registraron una gran cantidad de iniciativas, proyectos y acciones en los que la participación de diversos actores educativos fue crecientemente incorporada.

En la base de esta situación estaría, por un lado, la influencia de los organismos internacionales y las agencias de cooperación,⁶ cuyo discurso incorporó la necesidad e importancia de introducir en todo programa o proyecto de desarrollo la opinión, compromiso y responsabilidad de los beneficiarios, comúnmente identificados como “los pobres”; y, por otro, el notable crecimiento de organizaciones no gubernamentales de promoción y desarrollo cuya relación con el movimiento social y popular las llevó a desplegar múltiples experiencias de trabajo con organizaciones de base, gremios, asociaciones barriales y comunidades campesinas.

Un giro importante ocurrió en la década de 1980, cuando muchas de las ONG que trabajaban en el campo de la educación popular comenzaron a ver a la escuela pública, y concretamente al magisterio, como un campo fértil para

⁴ Tovar, Teresa: *Reforma de la educación: Balance y perspectivas*. Lima: Desco, 1985.

⁵ El Gobierno del general Morales Bermúdez (1975-1980), que siguió al del derrocado general Velasco Alvarado (1968-1975) en la llamada “segunda fase” del Gobierno Militar, se encargó del desmontaje de la reforma y del pronto debilitamiento y subsiguiente desaparición de sus organismos de participación. A pesar de lo dicho, opina Tovar (1985) que algo bueno quedó; según ella, la prédica de la participación y la importancia otorgada a la educación habrían desencadenado un activo proceso de movilización social tanto de apoyo a la construcción de escuelas como, posteriormente, de acción popular para la presión y exigencia hacia el Estado por mejores servicios educativos.

⁶ Véase Long, Carolyn: *Participation of the Poor in Development Initiatives: Taking their Rightful Place*. London: Institute for Development Research/Earthscan Publications Ltd., 2001. World Bank: *The World Bank Participation Sourcebook*. Washington, D. C.: World Bank, 1996. Banco Interamericano de Desarrollo: *Marco de referencia estratégico para la participación ciudadana en las actividades del BID*, 2001; disponible en Internet: <http://www.iadb.org/sds/doc/sgc-PRESENTACION_DEL_DOCUMENTO-E.pdf> [consulta: 21 de enero de 2008].

el desarrollo de la conciencia política⁷ y optaron por desarrollar una línea de “educación popular en la escuela”.⁸ Así, en el marco del trabajo de diversas ONG de Lima y del interior del país se fueron desarrollando una serie de experiencias participativas en y desde las escuelas; a partir de tales experiencias se iría acumulando un aprendizaje significativo para lo que vendría después.

Otro siglo, nuevos vientos: la ley y el PEN

No sería sino hasta la promulgación de la nueva Ley General de Educación (ley 28044 de julio de 2003) que se volvería a tener un cambio institucional significativo en materia de participación social en la educación.

En efecto, en el marco que ofrece la Ley General de Educación se planteó la puesta en práctica de un modelo de gestión educativa en el que la escuela debía abrir sus puertas a la opinión y decisión de todos los miembros de la comunidad educativa. Se identificó entre ellos tanto a quienes comparten cotidianamente el espacio de la escuela (directivos, docentes y estudiantes) como a quienes —desde “más lejos” —comparten la responsabilidad y preocupación por el logro de una escuela de calidad (padres y madres de familia, instituciones y autoridades locales).

Para dar curso a esta nueva forma de gestión escolar se diseñaron diversos canales e instancias participativas, creadas tanto en la institución escolar como en los organismos intermedios y regionales de gestión del sector. Así se da forma a los Consejos Educativos Institucionales (CONEI), a los Consejos Participativos Locales de Educación (COPALE) y a los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARE), instancias a las que se asignaron —según el nivel que le corresponda— la responsabilidad de elaborar los proyectos

⁷ Como escribió en ese entonces Gloria Helfer: “El trabajo pedagógico también es político” (véase Cussiánovich, Alejandro y otros: *Educación popular en la escuela*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular-IPP, 1987, pp. 47-56. Serie Autoeducación Docente n.º 3).

⁸ Cussiánovich, *op. cit.* Partiendo de la constatación de que la educación popular hacía referencia a “[...] todas aquellas experiencias educativas con trabajadores, campesinos, pobladores y comunidades” y que “[...] se trataba de aquellos procesos formativos que buscaban, fuera de la escuela, capacitar a los sectores populares en cuestiones productivas, gremiales y políticas”, se daba cuenta de que esa práctica de educación popular no incluía las labores escolares y que los mismos maestros habían estado ausentes de tales experiencias. Como señala el autor: “En algunos países de América Latina, incluido el Perú, se ha planteado últimamente la posibilidad de hacer ‘educación popular’ dentro de las escuelas. Evidentemente, no se trata de acciones que se tipifican como educativo-populares simplemente porque sus participantes (los educandos) pertenecen a las capas populares. La educación popular se define fundamentalmente por su finalidad. Es decir, se trata de un proceso que busca ganar el espacio educativo para ponerlo al servicio de las necesidades e intereses de los sectores populares” (p. 10).

educativos institucionales, locales y regionales y el ejercicio de funciones de vigilancia sobre el funcionamiento de las escuelas, el cumplimiento de los maestros y el logro de los objetivos educativos trazados.

Por otro lado, el Proyecto Educativo Nacional (PEN), elaborado, propuesto y consultado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y asumido como política de Estado en enero de 2007,⁹ se alinea con los dictados de la ley y plantea a 2021 un conjunto de objetivos, resultados, políticas y medidas relativas a un nuevo estilo de gestión “[...] con participación de la ciudadanía” (objetivo estratégico 4, resultado 1), al fortalecimiento de “[...] una participación social responsable y de calidad en la formulación, gestión y vigilancia de las políticas y proyectos educativos” (política 15), y al fortalecimiento de las instancias de participación en la escuela, la localidad y la región (medidas). Asimismo, en la línea del objetivo estratégico 6, plantea “Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad”; el PEN levanta el necesario compromiso de “[...] gobiernos locales democráticos y familias que promueven ciudadanía” (resultado 1), y señala políticas precisas respecto de “[...] familias [que] asumen [un] rol educador y colaboran con los aprendizajes y con prácticas de vida en comunidad” (política 28).

Es entonces en este marco, brevemente perfilado, que se ubican en el presente las directivas que definen la participación en la gestión escolar. Se trata sin duda de una situación diferente, que no limita la colaboración de los padres de familia y de la sociedad en general al apoyo en recursos y mano de obra en favor de la escuela. Trastocando los usos y costumbres tradicionales, toca temas más sensibles, propicia la injerencia en la gestión administrativa y pedagógica de las instituciones educativas (IE) e invita, entre otras cosas, al cuestionamiento de los espacios de poder en la escuela, a la elaboración de propuestas sobre calidad educativa y a la vigilancia del desempeño de los directivos y docentes.¹⁰

⁹ Resolución suprema 001-2007-ED del 6 de enero de 2007.

¹⁰ Conforman los consejos participativos los miembros de la “comunidad educativa” que corresponde a cada nivel. En las IE el Consejo Educativos Institucionales (CONEI) lo integran el Director, los subdirectores, representantes de los docentes, del personal administrativo, de los estudiantes, de los ex alumnos y de los padres de familia. En las UGEL, el Consejo Participativo Local de Educación (COPALE) estaría integrado por el Director de la UGEL y “[...] los representantes de los estamentos que conforman la comunidad educativa, de los sectores económicos productivos, de las municipalidades y de las instituciones públicas y privadas más significativas” (ley, artículo 75.º). Por último, en el ámbito regional el Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE) está integrado por “[...] el Director Regional de Educación y representantes de docentes, universidades e Institutos Superiores,

¿Es esto posible, viable? ¿Qué condiciones facilitan o traban las nuevas formas de gestión?

En los últimos años, desde la dación de la ley en 2003, hemos asistido en el país a un lento y difícil proceso de creación, instalación y puesta en funcionamiento de los organismos de gestión participativa. Se dice que se ha avanzado en la formación de miles de CONEI, pero que en muchos casos estos no pasan de ser organizaciones meramente formales que no alcanzan aún a cobrar impulso para el cabal cumplimiento de sus funciones. Se afirma que en muchos casos quienes conforman los CONEI tienen serias dificultades para elaborar sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), para hacerlo de manera que responda a su realidad específica y para llevarlos a la práctica. Se sostiene también que dificultan su operatividad tanto las resistencias al cambio y los viejos modos ya aprendidos de quienes ejercen la autoridad en el sector, como el desconocimiento de la población (padres de familia, autoridades comunales, representantes institucionales, etcétera) respecto de esta nueva agenda de derechos y obligaciones. Es justamente en estos aspectos que, como se verá más adelante, incidirán los proyectos PROMEB y Aprender.

LAS DIFÍCILES RELACIONES ESCUELA-COMUNIDAD

En contraste con la cotidiana cercanía y la familiaridad de vecinos que impone la vida en los pequeños poblados, en muchas comunidades rurales la relación de las escuelas con las familias y la comunidad no es una relación fácil ni está exenta de conflictos. Suele ser distante y tensa, por varias razones.

Existe, en primer lugar, una diferenciación clara de propósitos y funciones: mientras la escuela está pensada para desarrollar las capacidades básicas de incorporación al mundo letrado, al razonamiento matemático y al bagaje de conocimientos y habilidades de un Occidente que se asume universal, toca a la familia y a la sociedad local enseñar a los niños y niñas cómo desarrollar

sectores económicos productivos, comunidad educativa local e instituciones públicas y privadas de la región" (ley, artículo 78.º). Cada uno de los organismos de base debe elaborar un Proyecto Educativo (PEI), un Plan Anual de Trabajo (PAT), un Proyecto Curricular de Centro (PCC), un Reglamento Interno (RI) y un Informe de Gestión Anual, y elevar muchos de estos expedientes a su respectiva instancia superior: la UGEL. Además de estas instancias, operan también por ley otras organizaciones que canalizan la participación de los actores educativos: las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) para los padres o tutores de los estudiantes, los Municipios Escolares para los alumnos, los Comités de Gestión de Recursos Propios de la Institución Educativa y los Consejos Académicos integrados por autoridades y docentes de las IE.

capacidades que les permitan desenvolverse en el medio, con creciente autonomía, para convertirse en integrantes plenos de ese núcleo familiar y de ese colectivo social.

En segundo lugar, es claro que cada ámbito de aprendizaje tiene sus propios educadores, sus momentos, sus tiempos, sus métodos, estrategias y estilos. Mientras la escuela está a cargo de docentes especializados que realizan su función de enseñanza en un lugar formalmente designado para ello, con horarios y calendarios estructurados y con recursos materiales y pedagógicos específicos, la enseñanza familiar y social corre por cuenta de diversos miembros (padres, hermanos, parientes, vecinos, amigos, autoridades, etcétera) y se da en múltiples lugares y momentos en los que la observación, la práctica, la comunicación oral y el ejemplo son los medios de aprendizaje más utilizados.

Típicamente pueden generarse tensiones cuando, por ejemplo, se plantea una situación de competencia entre el tiempo de dedicación que demanda la asistencia escolar y el tiempo que la familia requiere a los niños y niñas —según su edad y sexo— para que cumplan con las responsabilidades domésticas y productivas en tanto miembros de un colectivo que necesita la participación activa de todos sus integrantes.

Se generan también tensiones, aun de mayor calibre, cuando la diferenciación entre escuela-familia y comunidad jerarquiza los distintos saberes privilegiando como único y legítimo un saber escolar que niega o desprecia el saber local, las prácticas culturales propias y a quienes las representan y comparten. Hay entonces, en tercer lugar, un conflicto de saberes, que se refuerza por la posición de poder que ejerza y defienda un cuerpo directivo y docente que mire con distancia y con pose de superioridad tanto a los padres y madres de familia como a las instituciones de la comunidad.

Es de este tipo de desencuentros, y de su eventual desactivación, que se derivan o no las posibilidades de construir y fortalecer una relación armoniosa, de mutuo aporte y complementariedad entre el entorno familiar-comunal y la escuela. Es a esa relación de armonía y complementariedad que apelan las propuestas de participación comunitaria que, como en el caso del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de Tarea, se desarrollan en las zonas rurales altoandinas y en ámbitos de bilingüismo y de difícil encuentro cultural.

LOS PROYECTOS

La perspectiva que asumen los proyectos materia de esta sección es una según la cual el acercamiento entre los espacios de aprendizaje y socialización debe darse desde ambos lados; esto es, se trata de que la escuela, sus maestros y autoridades abran su espacio a los miembros de la sociedad local, a sus conocimientos y aportes, y de que se proyecte en beneficio del medio en el que se ubica; pero se trata, también, de que el colectivo local asuma su compromiso y una responsabilidad activa frente a las necesidades y demandas de la escuela y de que esté en condiciones y disposición de involucrarse en los asuntos que atañen a la educación de sus hijos.

Como se irá analizando en las líneas que siguen, los proyectos PROMEB (Piura), AprenderDes (San Martín) y Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis (Cusco) han incorporado como línea de trabajo sustancial la promoción y fortalecimiento de la participación comunitaria en la educación.

Con las particularidades derivadas del planteamiento y estilo de trabajo de cada proyecto, es claro que en el caso de PROMEB y AprenderDes se buscó apuntalar las tareas de mejoramiento de la calidad educativa no solo con el énfasis puesto en la formación de los docentes, sino además con el intenso trabajo con las familias, con la comunidad y con las instancias participativas instauradas ahora al interior de las escuelas y en los distintos niveles de gestión del sistema educativo nacional. En términos generales, los proyectos PROMEB y AprenderDes se proponen propiciar un nuevo tipo de gestión: autónoma, participativa, insertada en la comunidad local y centrada en el aprendizaje.

A diferencia de estos, el proyecto de Tarea en el Cusco se propone centralmente fortalecer la ubicación de la escuela en la agenda comunal y colocar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una propuesta válida y necesaria para la educación rural; en contraste con los otros dos proyectos, el de Tarea tiene una mirada y un estilo de actuación fundamentalmente políticos cercanos a la reflexión sobre la educación popular en la escuela y evita hacer alusión explícita a las instancias de participación que, como el CONEI, la APAFA o el Municipio Escolar, debieran existir por ley.

La situación que encontraron

La información que proporcionan los proyectos PROMEB y AprenderDes respecto de la situación inicial toma como referencia central la existencia o no

Tabla 1. Actores educativos o grupos con los que trabajan

	PROMEB	AprenDes	Tarea
Maestros, directores	X	X	X
Estudiantes y/o miembros de Municipio Escolar	X	X	---
Padres de familia, miembros de APAFA, comunidad, líderes comunales	X	X	X
Miembros de CONEI	X	X	---
Instituciones y autoridades del ámbito local, regional	X	X	X

de los organismos de gestión participativa institucional (CONEI y Municipios Escolares) y el grado de maduración o avance en el desempeño de sus funciones. Dan cuenta de la situación encontrada destacando la distancia que subsiste entre escuela-familia y comunidad, sobre todo en lo que toca a los asuntos pedagógicos, y de la insuficiencia y debilidad de los organismos participativos de las escuelas. Las apreciaciones sobre las Asociaciones de Padres de Familia (AMAPAFA, APAFA) son a todas luces críticas; se estima que mantienen una relación de dependencia respecto de la autoridad del Director y que su labor se limita a un apoyo meramente utilitario en tareas de mejoramiento de la infraestructura escolar, asistencia a reuniones y apoyo en actividades recreativas.

Por su parte, la situación inicial descrita en el documento de Tarea señala en términos genéricos la existencia de organizaciones tradicionales poco pertinentes —reducidas “a la exigencia y apoyo material”— e incide más bien en la relación de conflicto abierto entre las familias y la escuela, en la distancia, desvaloración y prejuicios que marcan la actitud del docente y en la incapacidad de la escuela para dialogar con las costumbres, valores y riqueza del acervo cultural andino.

Y al respecto, ¿qué hacen?

En su propósito de promover la participación comunitaria en la gestión de las escuelas, los proyectos en cuestión trabajan con diversos actores educativos y sociales (véase la tabla 1). En el caso de PROMEB y AprenDes las relaciones abarcan tanto a los docentes y estudiantes como a los padres y madres de familia y sus respectivas organizaciones, así como a los integrantes de las comunidades. Por su parte, con una propuesta claramente diferenciada, el proyecto de Tarea en Canchis privilegia el trabajo con la organización comunal en sus distintos niveles de gestión (miembros y líderes de la comunidad, organización multicomunal del distrito), y para su vínculo con la escuela se relaciona con los maestros y directores.

Tabla 2. Actividades realizadas en el desarrollo de las experiencias

¿Con quiénes?	¿Para qué?	¿Qué?		
		PROMEB	AprenDes	Tarea
Maestros, directores	Sensibilización, capacitación	Capacitación presencial sobre importancia de organización, participación, liderazgo estudiantil	Capacitación presencial sobre importancia de organización, participación, liderazgo estudiantil	Talleres de formación docente y acciones directas para tratar sobre su relación con los padres de familia
Estudiantes y/o miembros de Municipio Escolar	Capacitación, organización, orientación	Jornadas con Municipio Escolar	Organización de comisiones de trabajo, periódico mural, calendario matemático, taleguita viajera, pasantías	---
Padres de familia, miembros de APAFA, comunidad, líderes comunales	Capacitación	Talleres sobre gestión, sobre opciones laborales, sobre equidad de género, sobre estimulación temprana, jornadas con AMAPAFA		Talleres sobre diagnóstico y significado del bilingüismo en aprendizaje de sus hijos, talleres para construcción de alianzas
	Movilización, sensibilización, trabajo conjunto, recuperación de saberes	Festival del Cuento, ambientación de escuelas, Comunidad Lectora (Círculos de Lectura, letrado de la comunidad, Cuaderno Viajero)	Croquis comunal, hora de lectura, elaboración de recursos educativos, inventario de habilidades, destrezas y saberes, revisión de guías de aprendizaje, escuela vacacional	Articulación de acciones: II Congreso de Educación, encuentros entre dos o más comunidades, Casa-Escuela
	Rendición de cuentas	---	Día del Logro	---
Miembros de CONEI	Sensibilización, capacitación	Asesoramiento personalizado, acompañamiento	Talleres y reuniones de trabajo sobre gestión del CONEI, PEI, PAT, pasantías, acompañamiento	---
Instituciones y autoridades del ámbito local y regional		Jornadas de diálogo, mesa redonda, cogestión con el Gobierno Local, transferencia de redurcentros y ludotecas a los Municipios	Trabajo con redes distritales, relación con COPALE y COPARE, asesoría a los municipios	Relación con la organización multicomunal del distrito, participación en el Comité por el Desarrollo de la EIB, spots radiales, campañas de lectura, seminario regional Cusco
¿Quién lo hace?		Formadores de gestión + Equipo Técnico	Facilitadores + Equipo Técnico	Equipo del Proyecto + Equipo de la línea escuela, familia y comunidad (3 personas)

La orientación de las actividades que promueven y realizan los proyectos (véase la tabla 2) puede ser clasificada en tres rubros principales:

- **Sensibilización, movilización:** Se encuentra en primer lugar un esfuerzo por sensibilizar y movilizar a los actores, de manera tal que se propicie la motivación por participar y se remuevan las trabas que refuerzan —en maestros, directivos, padres de familia— una relación distante.
- **Desarrollo de capacidades:** Se constata, en segundo lugar, un esfuerzo por desarrollar capacidades de gestión, organización y liderazgo por medio de acciones de capacitación, orientación y acompañamiento.
- **Práctica participativa:** En tercer lugar, se aprecia un esfuerzo por poner en práctica experiencias de organización y realización de actividades de trabajo conjunto entre los diversos actores.

En efecto, por medio de actividades específicas variadas y según el grupo al que se dirijan, los equipos designados por los proyectos desarrollan una labor de promoción de la participación y una de formación para la participación y, por último, organizan tareas puntuales que permitan concretar o llevar a la práctica esa participación.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Si el propósito central de los proyectos es el mejoramiento de los aprendizajes y el objetivo de las acciones en favor de la participación comunitaria es hacer del aprendizaje escolar un asunto de interés familiar y comunal, cabe entonces preguntarse: ¿qué efectos beneficiosos tuvieron estas acciones?, y ¿cómo incidieron en mejores aprendizajes?

Comparando los resultados de las experiencias de participación comunitaria a las que hacen referencia los documentos de esta sección, se aprecia una línea de evaluación común: en los tres proyectos se estima que el acercamiento entre la escuela, la familia y la comunidad habría propiciado mejores condiciones para el aprendizaje de los niños y niñas gracias al creciente compromiso de la colectividad con esos aprendizajes y a la mayor apertura de la escuela a los aportes de la familia y la comunidad.

Es decir que, por un lado, la motivación y actuación responsable del entorno social frente a las necesidades de la escuela y, por otro, la proyección positiva y respetuosa de los maestros y estudiantes hacia los asuntos que

preocupan a la familia y la comunidad, favorecerían la construcción de una relación de complementariedad en beneficio de la calidad educativa.

Es claro que, para alcanzar esos resultados en sus ámbitos de intervención, los proyectos debieron desarrollar una serie de actividades y utilizar una importante cantidad de tiempo, de esfuerzo y de recursos humanos y financieros. Operaron en la línea a la que hace referencia Eguren¹¹ cuando señala: “No se pueden decretar la promoción de la participación y la autonomía de la escuela: es necesario construirlas”.

Pero ¿cómo construir estas nuevas formas de gestión en el inmenso universo de escuelas que conforman el sistema educativo peruano? El problema es sin duda complejo. Si bien las propuestas de gestión participativa tendrían a su favor el hecho de que las familias y las comunidades rurales valoran la educación y tienen interés en una mejor educación para sus hijos, la práctica de involucramiento en asuntos de gestión administrativa y pedagógica no parece en lo absoluto espontánea: hay que promoverla y construirla. Por su parte, tampoco la escuela, sus directivos y docentes aparecen naturalmente abiertos al diálogo y dispuestos a compartir sus espacios de poder: es preciso trabajar con ellos para vencer resistencias y construir una relación distinta.

El énfasis puesto por PROMEB y Aprender en el trabajo con las instituciones distritales y regionales, así como la labor de Tarea con la organización que agrupa a las comunidades del distrito, señalan un derrotero interesante para establecer puntos de referencia y apoyo que facilitan en cierta forma la modificación de las formas tradicionales de relación entre la escuela y la comunidad.

¹¹ Eguren, Mariana: “Educación y participación: Enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas”, en Montero y otras, *op. cit.*, 2006, p. 123.

La comunidad: agente activo para el desarrollo educativo rural

SITUACIÓN INICIAL

Cuando, en 2003, PROMEB inició su intervención, la única organización local que se relacionaba directamente con las instituciones educativas (IE) era la Asociación de Madres y Padres de Familia (AMAPAFA). Esta colaboraba con aquellas sobre todo para brindarles apoyo en aspectos logísticos y respaldar la gestión administrativa del Director. Pero esta cooperación podía acarrear, también, cierto tipo de conflicto cuando padres y madres de familia demandaban que el maestro cumpliera mejor su trabajo.

En algunos casos las AMAPAFA del ámbito rural son manejadas por los directores de las IE, quienes suelen intervenir tanto en la elección del Consejo Directivo como en la toma de decisiones, lo que origina una gestión sesgada hacia los intereses de los directores y poco participativa. Este problema se agrava si se toma en cuenta que no existen mecanismos ni acciones de orientación o fortalecimiento de capacidades que preparen a los padres de familia para liderar este tipo de instancia participativa.

Considerando el rol que debe cumplir la IE en el esfuerzo por involucrar a la comunidad y los padres de familia en las actividades educativas, en el estudio de línea de base del Proyecto se recogió información sobre la capacidad de los directores de las IE para liderar la gestión institucional favoreciendo la

formación y funcionamiento del Consejo Escolar. Se encontró que en doce de las diecisiete IE en las que se realizó la encuesta los maestros respondieron que contaban con el Consejo Escolar Consultivo.

Tabla 1. El Consejo Escolar Consultivo en las instituciones educativas

¿Hay Consejo Escolar en el centro educativo?	Polidocente	Multigrado	Unidocente	Total actores
Sí	5	5	2	12
No	2	0	0	2
NC	1	1	1	3
Total	8	6	3	17
Fuente: Encuesta a docentes.				

Algunos docentes de Morropón refirieron que la existencia del Consejo Escolar era solo formal, ya que no estaba funcionando. Precisamente el Director de la escuela polidocente de ese lugar señaló que sí existía el Consejo Escolar, pero que como se había constituido apenas a fines de 2002, todavía no estaba instalado ni tenía Plan de Trabajo. Por su parte, la Directora encargada del polidocente de Sullana, en contradicción con lo manifestado por los docentes, señaló que el Consejo Escolar se instalaría en 2003, y que no tenía conocimiento de sus objetivos.

Los docentes de las escuelas multigrado, salvo una, aseveraron que contaban con Consejo Escolar. Los directores de Morropón precisaron que estos existían pero no funcionaban, mientras los de Sullana anotaron que tienen Plan de Trabajo y que han programado reunirse en el mes de mayo (en el 2002 se reunieron tres veces para ver los proyectos).

En las instituciones unidocentes existen los Consejos Escolares. Sin embargo, en un caso indican que cuentan con Plan de Trabajo y que han desarrollado reuniones el año anterior, mientras que en el otro afirman que aunque se conformó el año pasado porque se lo habían pedido, no funciona.

Los padres de familia entrevistados tanto en Sullana como en Morropón dijeron que desconocían lo que era el Consejo Escolar.

Tabla 2. Situación encontrada en el año 2003

Indicador	Fuente	Situación a 2003	Meta terminal a 2007
3.1.3. Grado de calidad y pertinencia de las competencias y herramientas de gestión aplicadas por los directores.	Encuesta al docente, entrevista con el al Director, y entrevista con el padre de familia	Grado 1: Escaso logro del Director en el dominio de competencias y herramientas.	75% de los directores aumenta hacia el grado 3: adecuado logro, en calidad y pertinencia de las competencias y herramientas de gestión.
3.2.1. Número y tipo de instancias participativas rurales establecidas y funcionando democráticamente y en apoyo a la gestión de los Consejos Escolares.	Entrevista con el Director, encuesta a docentes, entrevistas con padres.	El Consejo Escolar ha sido conformado en la mitad del grupo observado, pero es nominal, no funcionan: los docentes discrepan sobre su existencia y los padres no participan en modo alguno.	100% de los centros educativos organizados en red cuentan con instancias participativas con representantes elegidos por sus estamentos que toman decisiones de espacios democráticos.
Fuente: Informe de línea de base 2003.			

Respecto de la capacitación de padres de familia y líderes de la comunidad, hasta el momento del estudio (2003) no se encontraron indicios de la existencia de actividades de capacitación en ninguna de las escuelas visitadas.

Debido a la ausencia de una oferta de capacitación o de cualquier tipo de evento que active la participación de los padres de familia, no fue posible evaluar la calidad de eventuales programas de esa naturaleza. Sin embargo, los padres manifestaron su expectativa de que la escuela realice algún tipo de actividad orientada a mejorar su participación y su rol en apoyo a los procesos, tal como se observa en la siguiente cita:

E: ¿Capacitaciones en qué?

P: Por decir, para orientar al padre; el padre a veces está desinformado.

E: ¿Sobre qué?

P: En ciertas cosas, por decir, que a veces uno no conoce. A veces hablan de los derechos del padre. Claro que todos los sabemos, pero hay cosas que no sabemos, o derechos del niño, o también del profesor,

que uno desconoce. Por decir, también hay temas muy importantes pero no se dan acá. (Madre de familia de la IE 15217-Dotor.)

El nivel de participación de las instituciones y organizaciones locales en el campo educativo también mostraba algunas limitaciones. Las municipalidades brindaban cierta colaboración a las IE, que consistía sobre todo en la dotación de materiales; se trataba de iniciativas de apoyo a las escuelas claramente desarticuladas de un proyecto de desarrollo de capacidades, y en las que muchas veces primaba el criterio político sobre el de atención real de las necesidades de las escuelas. La atención era muy poco equitativa: se privilegiaba a las comunidades que habían entregado sus votos a las autoridades y se marginaba a las pequeñas.

La agenda local no incluía entre sus prioridades el tema de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; la mayor cantidad de referencias a la calidad de la educación se refería a la construcción de aulas u otros ambientes, y a las dificultades presupuestales de las DREP y las UGEL para cubrir la ausencia de docentes en aquellas IE recién formadas o en aquellas otras en las que su cantidad no era suficiente. En el caso de la Municipalidad de Lancones, esta había implementado un programa de apoyo a la educación que consistía en que cada año, al iniciar las labores escolares, se entregaba a cada estudiante un paquete de útiles escolares consistente en dos cuadernos y un lápiz o lapicero.

En las comunidades distritales se habían organizado algunos espacios de participación intersectorial y comunal que se denominaron Mesas de Concertación y que se subdividían de acuerdo con el sector. Tanto en Lancones como en Bigote se conformaron Mesas Educativas, pero no pasaron de la instalación. Todas estas iniciativas fueron implementadas por los Municipios Distritales.

FINALIDAD Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA

Descripción de las finalidades por las cuales se promueve la participación comunitaria en áreas rurales

La relación entre la participación comunitaria en la gestión de la escuela rural y la eficiencia y eficacia en el logro de la equidad educativa y los aprendizajes de los estudiantes no es inmediatamente evidente. Sin embargo, desde hace años se sabe que los programas destinados a mejorar el bienestar

de la población rural solo son efectivos cuando los beneficiarios participan en la toma de decisiones. Los habitantes pobres de áreas rurales no son meros receptores que se beneficiarían de la obra de expertos planificadores. Lejos de ello, tienen conocimientos de su medio y de la compleja evolución del tejido socioeconómico local, que superan con creces los de los expertos en estos asuntos esenciales.¹

Esta red socioeconómica, que abarca a las instituciones formales y a las organizaciones de base de la comunidad rural, supone también una red de intercambios de bienes y de información de importancia vital para el PROMEB, que interviene y pretende mejorar esa realidad. De esta manera la comunidad, a pesar de las carencias y de los conflictos internos que pudieran afectarla, constituye un recurso institucional clave.

La participación de la comunidad en la gestión de los cambios educativos es especialmente relevante para la consecución de mejoras en el aprendizaje de los niños de contextos pobres (y, por ende, de la equidad educativa general), gracias a sus aportes en dos grandes planos: el de la comunicación intercultural y, de manera especial, el de la realización de compromisos entre actores en el sistema ampliado escuela-comunidad.

Estudios realizados evidencian que la participación de los padres mejora el impacto de los proyectos de cambio educacional para lograr mayor calidad y equidad, de tres maneras diferentes. En primer lugar, si se supera la falta de comunicación intercultural se mejora la eficacia pedagógica. Segundo, si la comunidad participa con la asunción de compromisos, mejora la responsabilidad de la escuela y de los profesores. Finalmente, si se logra un sentido de comunidad y de equipo con una meta común, hay una sinergia en el sistema ampliado de la escuela que también contribuye a mejorar los resultados de la gestión.

Hacer participación comunitaria en el área rural supone:

- a) Valorar y aprovechar las experiencias, capacidades personales y destrezas de la familia y la comunidad rural, rompiendo el pensamiento de la escuela tradicional que pone más empeño en conocer las debilidades que las for-

¹ Calvo, Gilberto; *Community Early Childhood Development Projects: an Alternative Strategy for the Poor*. Tesis doctoral, Teachers College. New York: Columbia University. 1986.

talezas de los niños y de sus familias.² Contra la idea aún persistente de que el escaso rendimiento se debería a un “bajo nivel” cultural del hogar, PROMEB cree que el conocimiento tradicional desarrollado por generaciones fortalece su propia cultura.

Todo esto implica reconocer que los padres y las madres tienen fortalezas por descubrir y que la escuela no está tomando en cuenta. Existe una pedagogía popular desarrollada en las familias por generaciones y generaciones, y que se manifiesta por ejemplo en cuestiones como enseñarle al niño a saludar, a respetar a los mayores, a sembrar y conservar una planta, a criar los animales, a trabajar en la artesanía, entre otras. Esto se traduce en aprendizajes auténticos que les permiten vivir y desenvolverse adecuadamente en su medio social.

- b) Recuperar el sentido social de la educación, para lo que se requiere una escuela que tenga una mirada interesante de la comunidad; a su vez, esta mirada demanda que los docentes conozcan mejor la cultura y el medio social de donde proceden los estudiantes. De esta manera será posible incluso que la escuela se acerque a una propuesta pedagógica capaz de tender un puente entre ella y la comunidad.
- c) Aprovechar la demanda social de la comunidad rural, que exige cambios, espacios y mecanismos necesarios para demostrar que sus miembros son capaces de aportar a la educación.

Relación entre participación comunitaria y logros de aprendizaje

Existen en América Latina y en otras regiones estudios que establecen una estrecha relación entre el logro educativo y el medio socioeconómico de origen del niño. Dos trabajos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), por ejemplo, muestran correlación entre el ingreso per cápita del hogar y el riesgo de repetición y deserción escolar.³ El peligro de obtener un logro escolar limitado es mayor cuando los padres tienen bajo nivel de educa-

² Levin, H. M. y Pilar Soler, 1995: “From remediation to acceleration: a U.S. experience”, 1995, ponencia presentada al Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: El Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile, Noviembre.

³ Véase CEPAL; *Panorama social de América Latina 1994*. Santiago de Chile: CEPAL. 1994. Disponible en Internet <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/12274/PS1994_CapV-v2.pdf> [consulta 23 de enero de 2008]. CEPAL; *Panorama social de América Latina 1995*. Santiago de Chile: CEPAL. 1995. Disponible en Internet <http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/9/12289/PS1995_CapituloII-v4.pdf> [consulta 23 de enero de 2008].

ción y cuando el niño vive en el área rural; sin embargo, este aparente determinismo, que parece nefasto para las esperanzas de lograr una mayor equidad por medio de la educación, está empezando a ceder ante nuevas percepciones sobre la relación entre el medio sociocultural de origen y el logro escolar. Tales apreciaciones provienen de los hallazgos y las experiencias de nuevos proyectos educativos, en particular los que incorporan la participación familiar y comunitaria como elemento integral de sus estrategias. Un caso concreto identificado por el PROMEB fue el que se cita a continuación:

[...] en la IE unidocente 20228 de la comunidad de Bado de Garzas, Jodán Huamán, un niño de seis años, sin haber asistido a educación inicial, con padre y madre iletrados, aprendió a leer correctamente textos de gran extensión en el mes de agosto de 2005, cuando cursaba apenas el primer grado de primaria. (Formadora de gestión pedagógica-PROMEB.)

Estos procesos han sido emprendidos en años recientes en varios países de la región, y constituyen una propuesta común en la que confluyen los siguientes elementos: una pedagogía moderna (estímulo al pensamiento, a la motivación y a la autoestima); una mayor autonomía de la educación descentralizada (apoyo a la formulación de una propuesta pedagógica desde la escuela local y una mayor responsabilidad de los docentes en la escuela); y una mayor participación de los padres y de la comunidad en las iniciativas de cambio de la escuela.

El sustento aportado por otros estudios es para el PROMEB la confirmación de que, en el contexto rural, el involucramiento de la comunidad es sumamente importante para avanzar en el desarrollo educativo. Aquellas creencias desarrolladas desde décadas atrás según las cuales el bajo nivel cultural de los padres y las madres de familia y la comunidad se traducían en atraso y que a los niños había que darles solo las cosas elementales porque su estatus social limitaba su desarrollo, están siendo descartadas, y lo propio está ocurriendo con la premisa de que, para ser capaz, al docente le basta con obtener su título profesional.

Los estudiantes de las comunidades rurales donde trabaja PROMEB han obtenido logros importantes en materia de aprendizajes porque, más allá del trabajo específico que se desarrolla con los docentes para mejorar sus capacidades, se ha puesto especial interés en fortalecer el papel de los padres de familia y la comunidad. La triangulación de los actores en la acción ha sido

trascendental. Por ejemplo, para el desarrollo de la lectura y la escritura el docente incorpora los procesos de adquisición de la lectura y construcción de la escritura y, a su turno, los padres y madres de familia participan con la comunidad en el letrado de espacios comunales y de la escuela, en Círculos de Lectura, en el uso del Cuaderno Viajero, en el Festival del Cuento, etcétera. Al hablar de la comunidad también se destaca la labor del Gobierno Local, que juega un papel muy importante en este tipo de acciones.

El enfoque que sustenta la intervención

El PROMEB se propuso, desde 2003, que las IE y las comunidades en su conjunto abandonen el modelo tradicional de administración de la escuela hasta entonces implementado, para asumir una gestión estratégica que convierta a la escuela en una organización centrada en lo pedagógico, abierta al aprendizaje y a la innovación; que abandone rutinas y propicie actividades distintas para atender la complejidad, la especificidad y la diversidad características de su alumnado y su entorno social; y que, finalmente, en lugar de desperdiciar el esfuerzo de los actores escolares en acciones desarticuladas, concentre la energía de la comunidad escolar en un proyecto educativo integral y sistémico con visión de futuro.

En el ámbito social comunitario, en el PROMEB se concibe a la escuela y al hogar como ambientes de aprendizaje complementarios y, por lo tanto, corresponsables del logro educativo de los educandos.

En el caso de los padres, se espera que tomen conciencia de la necesidad de ejercer una influencia mayor sobre sus hijos para que estos mejoren su rendimiento escolar, a partir del conocimiento de la personalidad y los intereses particulares de niños y niñas. Los contactos entre el docente y el padre de familia, así como entre la escuela y la comunidad del entorno, se hacen continuos, con objetivos claros y procesos democráticos de planeación y toma de decisiones. De hecho, la escuela se concibe como un espacio comunitario, abierto y sujeto a la rendición de cuentas a la sociedad.

La comunidad es concebida desde el PROMEB como el espacio social donde el niño interactúa con sus pares y con los adultos; donde observa la dinámica social, económica y política que manejan los mayores; y donde requiere algunas explicaciones que la familia no brinda importancia y la escuela, por su lado, aparece desarticulada. En tal sentido, se considera vital la actuación de las instituciones y organizaciones locales con el fin de que puedan ser

referentes de un proceso de desarrollo local. El gran propósito era dejar en segundo plano la política de “fierro y cemento” para orientar de manera prioritaria proyectos de desarrollo de capacidades.

Es fundamental romper la idea privilegiada de la escuela tradicional según la cual solo se hace educación en las aulas y solo el docente tiene competencia para actuar con el niño y generar en él aprendizajes. La educación debe tener un carácter comunitario; la práctica de la escuela tiene que estar centrada en el desarrollo de aprendizajes, y los docentes, los padres y madres de familia y las autoridades convertirse en los principales educadores.

Por ello, desde el inicio de su intervención el PROMEB adoptó el enfoque comunitario como la línea guía para incorporar a la comunidad como un actor y referente de primer orden en la intervención de las diferentes actividades del Proyecto, y así este se convirtió en un eje transversal. Este enfoque está orientado sobre todo a la acción, y busca generar una plataforma común de coordinación de estas actividades con la finalidad de alcanzar una participación más articulada, armoniosa y equilibrada en los procesos de construcción.

Desde el PROMEB, la actuación de la comunidad se articula a todo el proceso que orienta el desarrollo de capacidades; así, la capacidad de la familia y de las instituciones tiene que responder a su realidad y a sus expectativas de desarrollo. El tema de la educación resulta entonces relevante por sus propias demandas y por la importancia que le están dando las instituciones locales al asignarle recursos, plantear iniciativas y conversar en una mesa de trabajo para dar respuesta a una agenda local.

Cómo entendemos la participación comunitaria en la educación

La comunidad

La comunidad es el conjunto de personas y organizaciones que se encuentran en el entorno de la IE y que son agentes de desarrollo local; por lo tanto, para el PROMEB la comunidad es un excelente interlocutor de la escuela y un agente importante en la gestión educativa. Por su parte, la escuela se encuentra ubicada en un contexto social e institucional específico.

La concepción de la comunidad como participante activo en la escuela se encuentra extendida en el discurso mas no en la acción; sin embargo, existirán cada vez más adherentes en la medida en que responda a una nueva lógica de beneficios mutuos. Escuela y comunidad deben beneficiarse mutuamente

de su relación, lo que permitirá una mejor atención en el proceso de formación de niños y niñas. La concepción tradicional ha enfocado a la comunidad solo como un agente de apoyo a la escuela.

Esta concepción de la comunidad como participante activo en la gestión parte de la idea de que la escuela, la familia y el ambiente social y cultural en el que se desarrollan los niños y niñas interactúan de manera permanente.

Se trata pues, para el PROMEB, de aproximar la comunidad a la escuela a partir de la implementación de una serie de estrategias que favorecen la participación comunitaria para que los estudiantes aprendan. Para ello, el Proyecto plantea tres ejes importantes: el fortalecimiento de capacidades, la movilización social, y la participación y concertación.

La participación comunitaria

El PROMEB entiende la participación comunitaria como el involucramiento de la familia y la comunidad en las actividades educativas, a partir de la necesidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Además, como la forma de demostrar la responsabilidad social implicada en la tarea de educar. Dentro de la concepción universal, la definición de participación comunitaria se aviene con las propuestas de las “teorías del comportamiento colectivo” compartidas por la psicología social o comunitaria y especialmente por la sociología constructivista, que sostienen que la integración de los individuos en la vida cotidiana, comunitaria y local trasciende el ámbito de la política procedimentalmente entendida.⁴

Una de las características de la participación comunitaria es que busca mejorar el bienestar de los miembros de la comunidad en función de valores que les son propios, para que la mejora pueda ser sostenible en el tiempo. Por ello es fundamental que en todo proceso de cambio se tome en cuenta la cultura y la vida social de la población para que las modificaciones propuestas resulten pertinentes e interesantes y generen un impacto social.

El ámbito rural demanda una escuela sostenible, generadora de aprendizajes y, sobre todo, que responda a la cultura y la práctica social. En ese sentido exige, fundamentalmente, profundizar en el desarrollo de una cultura de la

⁴ Véase Melucci, Alberto; *Nomads of the Present. Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*. Philadelphia: Temple University Press. 1989.

participación, con el fin de que las buenas iniciativas que puedan surgir sean operativas. Por ello, la participación debe concebirse como un proceso dinámico y necesariamente dialógico, que requiere “construirse” en interacción; no es el resultado de una “consigna” o un “decreto”, sino de las interacciones dinámicas entre personas, intereses, condicionantes, que ponen en acción lógicas diversas (y, a veces, encontradas). Desde el punto de vista educativo hay que concebir la participación en términos de aprendizaje de “proceso”,⁵ por medio de la aplicación de diversas estrategias que impliquen diferentes grados de implicación social: funcional u operativo, informativo, consultivo y decisorio.

Experiencias de las que parte la propuesta

La propuesta de participación comunitaria implementada por el PROMEB se beneficia de varios aportes:

- a) El Programa Escuelas de Calidad (PEC) de México nació en 2001 con el propósito de fomentar la democracia y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente de los que padecen condiciones de marginación. El PEC impulsa un modelo integral de asociación escuela-hogar por el que los maestros no sean vistos como los únicos responsables del logro académico de los estudiantes. Si bien la familia y la escuela son dos ámbitos distintos, con características y responsabilidades propias en términos educacionales, el PEC se convierte en el medio por el cual estos ámbitos se entrelazan y fortalecen mutuamente. El objetivo es doble: por un lado, se busca que el trabajo conjunto en la toma de decisiones incida en el desempeño escolar de los niños y en su proceso evolutivo; y, por otro, se pretende abrir la escuela a las necesidades de su entorno y fortalecer las relaciones sociales y las interacciones entre los diversos miembros de la comunidad escolar, con el propósito de que los padres de familia acumulen el suficiente capital social para atender con éxito también otras necesidades ajenas a la escuela.⁶
- b) El Proyecto de Desarrollo Educativo Rural (Proyecto RED), ejecutado por el Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional (DFID) y orientado a promover la participación de la población rural en los Consejos Educativos

⁵ Véase Ander-Egg, Ezequiel; “Participación ciudadana y protagonismo de la sociedad civil”, en Revista Ciclos (Cuadernos de Comunicación, Interpretación y Educación Ambiental) n° 1. Valladolid: GEA. 1996.

⁶ Pasantía realizada en México en 2003.

Institucionales (CEI) y las redes educativas rurales aplicando mecanismos de gestión participativa para beneficio de los niños, niñas, adolescentes varones y mujeres. Esta experiencia se desarrolló en los distritos piuranos de Suyo y Frías.

- c) La experiencia de las Mesas de Trabajo implementadas en América Latina como instancias de debate y coordinación institucional, en las que se analizan las temáticas más relevantes para el desarrollo de la región.
- d) La normatividad existente. Se hizo un seguimiento de las normas que disponían la participación de la comunidad en la acción educativa, para lo que se tomó como elemento importante el referido a los Consejos Escolares Consultivos, hoy Consejos Educativos Institucionales.⁷ Según la ley 28044, Ley General de Educación, el Consejo Educativo Institucional es un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana; todos los Consejos Escolares Consultivos que se han constituido adquieren, por mandato de la ley, el nombre de Consejos Educativos Institucionales.

Del mismo modo, se tomaron en cuenta las peculiares características de la comunidad rural desde sus formas de organización y actuación social.

Objetivos

En materia de participación comunitaria, los objetivos del PROMEB son los siguientes:

General

Las comunidades rurales en las que interviene el PROMEB mejoran su rol como agentes activos en la gestión de la escuela.

Específicos

- La comunidad rural interviene en la mejora de la educación desde una acción social educativa.

⁷ A partir del año 2001, de acuerdo con el DS 007-2001-ED, se norma de manera experimental para los centros educativos públicos la creación y funcionamiento de los Consejos Escolares Consultivos. Con la RM 168-2002-ED se dispone la conformación y funcionamiento de los Consejos Escolares Consultivos para los centros educativos estatales. Con la RM 310-2003-ED se dispone la creación obligatoria de los Consejos Escolares Consultivos para los centros educativos estatales. Con la RM 030-2004-ED se regula las funciones de participación, concertación y vigilancia del Consejo Educativo Institucional Público.

- Los padres y madres de familia del contexto rural apoyan el aprendizaje de niños y niñas con una práctica de involucramiento permanente en las actividades que promueve la IE.
- Los padres y madres de familia fortalecen sus capacidades y actitudes en los eventos de formación desarrollados.
- Las instituciones locales mejoran sus vínculos interinstitucionales orientados al tema educativo en los espacios de reflexión, crítica e intercambio de experiencias.

Enfoques de la intervención

Enfoque reflexivo

El fortalecimiento de las capacidades y las actitudes de los diferentes actores que intervienen en el quehacer educativo se promueve por medio del análisis crítico y reflexivo desde la misma experiencia de los involucrados. De esa manera se abren los espacios para que sean ellos mismos los que valoren sus aprendizajes y los pongan en práctica para mejorar su actuación en los diferentes escenarios.

Enfoque comunitario

Todas las estrategias buscan que cada uno de los miembros de la comunidad, sean personas o instituciones, puedan formar parte de la experiencia de mejoramiento de la educación en sus comunidades, para lo cual su participación y actuación es fundamental.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Estrategias y metodología

Las estrategias para la participación comunitaria tuvieron como líneas directrices el trabajo con los padres y madres de familia y las relaciones con las instituciones locales, que buscaban que se involucraran en los propósitos de las IE para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Para ello, la responsabilidad directa de la relación con las autoridades y con el Gobierno Local estuvo a cargo del Coordinador Zonal del Proyecto, llamado luego Director Zonal, y el trabajo con los padres y madres de familia corrió por cuenta de los formadores de gestión institucional.

Desde el primer momento de la intervención quedó claro que involucrar a la comunidad en la ejecución del Proyecto requeriría desarrollar condiciones favorables. Para realizar esta tarea era indispensable la participación del Director o docente de la IE. La idea era que la dinámica emprendida por el PROMEB sea desarrollada por los propios docentes, otorgándoseles el liderazgo que les correspondía.

a) El fortalecimiento de capacidades de los padres y madres de familia y las instancias participativas

Esta actividad consiste en buscar el compromiso y la participación de la mayoría de los miembros de las comunidades, y no simplemente de los padres y madres de familia de la IE. Tiene además un carácter sensibilizador y pretende, al mismo tiempo, fortalecer las capacidades y las actitudes de las personas en beneficio de una mejor educación para los estudiantes.

Formulación del Plan de Formación

A inicios de 2003 se desarrollaron tres jornadas de identificación de necesidades de capacitación con treinta participantes tanto de las zonas de Lancones como de Bigote, con el fin de tener los elementos suficientes para elaborar el Plan de Formación dirigido a los padres y madres de familia y a los miembros de los Consejos Escolares Consultivos.

Convocatoria y selección de formadores

En julio de 2003 se seleccionó al personal formador con experiencia en el manejo de la gestión institucional; para ello se consideró importante el haber laborado como Director de una IE y tener experiencia como capacitador de adultos. Se seleccionó a diez, de los cuales cinco fueron asignados a Sullana y cinco a Morropón.

La función de los formadores ha estado orientada a desarrollar acciones de sensibilización, capacitación y acompañamiento a los procesos y sistematización.

Acciones de sensibilización y capacitación a los padres y madres de familia

Una de las primeras acciones implementadas por el PROMEB antes de iniciar el trabajo de campo propiamente dicho fue la realización de jornadas de diálogo y coordinación con los gobiernos locales de las comunidades seleccionadas, lo que permitió, primero, establecer compromisos interinstitucionales

y, segundo, otorgar el lugar y el liderazgo a cada una de estas instituciones políticamente representativas.

En setiembre de 2003 los formadores empezaron su trabajo de campo, con la fase exploratoria y de recojo de información de cada una de las comunidades e IE asignadas. El trabajo inicial comprendió, asimismo, el desarrollo de jornadas de sensibilización con los directores de las IE, de reuniones de coordinación interinstitucional y de jornadas directas con los padres y madres de familia. En estas jornadas iniciales se buscaba que los participantes conocieran el Proyecto, sus bondades y compromisos.

El formador asumió desde el primer momento la responsabilidad de conocer y evaluar el nivel de participación de la comunidad en el quehacer educativo. Esto lo haría de dos maneras distintas: por un lado, por medio del diálogo directo que se abría en cada una de las jornadas desarrolladas; y, por otro, observando la actuación, debilidades y fortalezas de los participantes. Se obtenía así información clave sobre el modo como la escuela estaba respondiendo a las demandas de la comunidad y sobre los espacios que ofrecía la IE para que la comunidad y los padres de familia pudieran actuar directamente en la educación de sus hijos, compartiendo roles y responsabilidades.

Las estrategias implementadas en este tipo de actividades fueron los talleres o jornadas presenciales, en los que participaba un grupo no mayor de treinta personas. Las sesiones se iniciaban con una reflexión, que partía de una lectura seleccionada o un video pertinente que resultara motivador para el tema por tratar; se buscó en todo momento conducir a los padres de familia a interesarse por los siguientes momentos de la sesión. En un segundo momento se orientaba la problematización del tema para discutirlo por grupos y comprender su dimensión. Y se concluía con la identificación de algunas sugerencias o de condiciones favorables para mejorar en relación con el problema planteado. Cada sesión tenía una duración de tres horas cronológicas y se realizaban sobre todo por la tarde, en las noches o los domingos, de modo tal que se aprovechara al máximo el tiempo del que disponían los participantes. Lo importante en la implementación de esta estrategia fue la respuesta positiva de los padres y madres de familia, quienes valoraron específicamente la dinámica con la que se actuaba, pues rompía el estilo de las tradicionales reuniones que la escuela desarrolla con los padres y madres de familia.

Además de las sesiones o talleres ya descritos, se han implementado acciones de capacitación para los padres y madres de familia y la propia comunidad

orientadas a tratar asuntos referidos a los temas de educación, salud y nutrición. Esta labor fue desarrollada por los formadores aprovechando su presencia en las comunidades, durante las visitas a las IE. A su vez, las acciones de capacitación permitieron coordinar algunas actividades con funcionarios del sector Salud con el propósito de atender los temas de su competencia.

Las capacidades consideradas en el Plan de Formación de los padres y madres de familia son las siguientes:

- Conoce y aplica elementos básicos de la estimulación temprana para lograr el normal desarrollo de sus hijos.
- Es afectuoso y mantiene una comunicación permanente con sus hijos.
- Conoce y respeta los derechos de los niños.
- Conoce el valor nutritivo de los alimentos y procura brindar una alimentación balanceada a sus niños.
- Posee conocimientos básicos acerca de las enfermedades más comunes de los niños para su tratamiento oportuno.
- Vigila la higiene de los niños para contribuir a la prevención de enfermedades asegurando su normal desarrollo.
- Conoce y maneja elementos básicos sobre el desarrollo físico, psicológico y social de los niños durante las diferentes etapas para brindarles una orientación adecuada.
- Posee una elevada autoestima que le permite valorar los diversos componentes de su persona (sexualidad, afectividad, intelectualidad y aspecto físico), promoviéndola dentro de su familia.
- Impulsa la organización participando activamente en acciones encaminadas a mejorar sus condiciones de vida.
- Participa en forma organizada y comprometida en el apoyo a la gestión educativa de la escuela.

Otro de los grandes problemas que enfrenta la comunidad rural es el socioeconómico, que limita las posibilidades de mantener una relación sostenida con la escuela. A pesar de haberse normado el derecho a la gratuidad de la enseñanza pública, el costo que implica para los pobladores rurales enviar a sus hijos a la escuela es significativo. Para atender esta situación se crearon los talleres de opciones laborales, que buscaron fomentar entre los pobladores un mejor uso de los recursos de la comunidad y la promoción de alternativas laborales que se sumaran al trabajo agrícola como actividad importante. En estos talleres se intentó, también, vincular a los padres y madres de familia con el tema educativo.

De igual forma, en el aspecto de las relaciones sociales la dinámica de la población ha estado marcada por actitudes y prácticas machistas. Ello se pudo observar en la forma en que participaron de las mujeres en las reuniones de la escuela: si bien su presencia era frecuente, no participaban en la toma de decisiones, derecho ejercido sobre todo por el varón. En relación con este problema, se implementaron talleres de equidad de género para hombres y mujeres, con el fin de promover la igualdad de oportunidades y el respeto por sus diferencias. Estas actividades, a cargo de personal especializado, se desarrollaban en horarios vespertinos, y contaron con la presencia no solo de los padres y madres de familia de la escuela, sino también de otros miembros de la comunidad, incluyendo a los jóvenes.

Un tema muy presente en la agenda de conversaciones con miembros de la comunidad y en los talleres realizados con ellos fue el de la estimulación temprana, asunto muy poco tratado en las comunidades rurales de Piura. Esto permitió a las formadoras de educación inicial desarrollar talleres prácticos con la comunidad sobre, fundamentalmente, temas como atención afectiva, desarrollo del lenguaje y desarrollo motor. La práctica ayudó a que la comunidad entendiera la importancia de la educación preescolar, y así, a partir de 2005 los niños y niñas de las comunidades donde se desarrolla la educación inicial alcanzaron el 100% de atención. Las ludotecas que forman parte del programa han sido los espacios más visitados por las madres de familia que tienen niños menores de 3 años de edad. Asimismo, la implementación de un sistema de visitas domiciliarias de las formadoras a las madres de familia permitió un mayor acercamiento entre estas y el programa.

Acciones de sensibilización y capacitación de las instancias participativas

El PROMEB se planteó la organización y el fortalecimiento de las instancias que favorecen la participación de la comunidad. Para ello se asignó a los formadores de gestión institucional destinados a cada zona de intervención la labor de realizar un trabajo directo con los CONEI, las APAFA y los Municipios Escolares. El trabajo del formador se adecuó a la disponibilidad de tiempo y a los horarios de los participantes, y sus acciones se dirigen a mejorar la actuación de cada instancia llevando a cabo labores de capacitación y asesoramiento personalizado a cada grupo en las diferentes etapas de organización, constitución y funcionamiento. En el cumplimiento de estas tareas se busca desarrollar las capacidades de gestión de sus miembros, de modo que estén mejor preparados para el ejercicio eficiente de sus funciones y el mejoramiento de la calidad de la gestión.

Los temas de gobernabilidad y democracia son ejes centrales de las acciones de capacitación. Se promueve el respeto de las ideas, opiniones y acuerdos, así como prácticas de consulta de los representantes en asamblea de miembros y de responsabilidad en la asunción de sus roles.

Talleres de capacitación dirigidos a los miembros del CONEI

Consisten en reuniones de trabajo dirigidas que orientan a la organización y a sus integrantes en el uso adecuado de los espacios y los tiempos, en la organización de las agendas, en la adopción y respeto de los acuerdos, y en el establecimiento de mecanismos de comunicación; aportan además a la comprensión de las funciones y al fortalecimiento de la responsabilidad requerida para su cumplimiento. Así, los talleres de capacitación se proponen preparar a los miembros del CONEI para cumplir con sus funciones.

Este tipo de actividades se desarrollan por comunidades. La dispersión de las comunidades y el difícil acceso a ellas limita el número de CONEI que es posible concentrar para las capacitaciones, razón por la cual por lo general se convoca a dos, tres o más CONEI en sedes que ellos eligen y que muchas veces son rotativas.

Los talleres tienen una duración de dos a tres días y se realizan dos veces al año.

La metodología es eminentemente participativa, con espacios de interaprendizaje, análisis y reflexión, reforzamiento y evaluación, además de un momento demostrativo. Se emplea material que responde a las características y la diversidad de sus integrantes.

Para trabajar esta temática se contó con el apoyo de los módulos de la experiencia del DFID publicados, que enfatizan el desarrollo de capacidades y habilidades para que las personas actúen con autonomía y se contribuya así al proceso de construcción de ciudadanía y empoderamiento.

Las capacidades consideradas en el Plan de Formación de los miembros del CONEI son las siguientes:

- Se muestra como un equipo sólido y con comunidad de objetivos.
- Maneja con claridad aspectos conceptuales sobre el rol de las instancias participativas en el marco de la descentralización educativa.

- Impulsa en la práctica los procesos que le permitan cumplir con las funciones de apoyo, consulta y vigilancia en la gestión y autonomía escolar.
- Crea y pone en práctica mecanismos de vigilancia de la calidad educativa en el centro educativo.
- Actúa con transparencia y se comunica fluidamente con todas las instancias y estamentos de la comunidad educativa.
- Fomenta las buenas relaciones humanas al interior del equipo y del centro educativo, y con la comunidad.
- Participa activamente en la planificación, ejecución y evaluación del PEI.
- Promueve en la práctica el concepto de escuela de puertas abiertas a la comunidad.
- Vigila la administración de los recursos económicos de la escuela y la APAFA.

En consecuencia con la necesidad de desarrollar tales capacidades, se trabajan contenidos sobre gestión educativa participativa, responsabilidad social por la educación, liderazgo compartido, habilidades sociales, representación y participación democrática, planificación participativa, rendición de cuentas, comunidad educativa, gestión política, entre otros.

Jornadas con las AMAPAPA

Las AMAPAPA cuentan con una tradición y una dinámica institucionalizadas en las IE, lo que ha generado una cultura organizacional basada en la participación de los padres y madres de familia para apoyar en determinados asuntos propuestos por los directores. Esta práctica ha permitido al PROMEB brindar el asesoramiento oportuno para que la comunidad pueda diferenciar en todo momento los niveles de participación, responsabilidad y funciones del Consejo Directivo de la AMAPAPA de aquellos que corresponden al CONEI, pues desde que se inició la intervención se encontró que las AMAPAPA no le encontraban sentido a la existencia del CONEI y que las funciones de ambas instancias se confundían.

Las convocatorias y las asambleas han sido realizadas por el Presidente del Consejo Directivo, reconociendo en todo momento el espacio y el lugar que le corresponde. En ellas se ha incidido en la necesidad de cuidar el desarrollo formal de una sesión, respetando los tiempos, las agendas, las oportunidades para expresarse y los acuerdos que se adoptan. La mayoría de estas jornadas se llevan a cabo por las tardes de los días particulares y los

domingos por la mañana. En este último caso se observa un mayor número de asistentes.

Asimismo, en las orientaciones dadas a los formadores se han trabajado mucho los temas de “planificación” y “rendición de cuentas” como formas de promover y fortalecer la transparencia de los miembros del Consejo Directivo en el ejercicio de sus funciones.

Jornadas con los Municipios Escolares

Implementar un modelo de gobierno escolar centrado en el estudiante ha sido la orientación que emprendió el PROMEB para trabajar el tema del Municipio Escolar; se pretende que sus miembros comprendan términos como gobierno, democracia y participación.

Los Municipios Escolares han sido orientados con criterio pedagógico a partir del desarrollo de actividades de aprendizaje en sus diferentes etapas: organización, elección, instalación y funcionamiento. En ellas se han tomado en cuenta las capacidades y los procesos inherentes, y en todas se han considerado situaciones prácticas, de modo que el rol protagónico del estudiante resulte claramente visible: recibir a las visitas, organizar y dirigir algunas actividades del calendario, organizar jornadas estudiantiles, velar por la limpieza y el orden de la escuela, etcétera.

Las diferentes actividades implementadas por el Municipio Escolar responden a la acción del formador de gestión institucional del PROMEB, quien orienta el trabajo del docente, de tal manera que la acción misma sea dirigida por el docente del aula respetando los procesos y el desarrollo de las capacidades y actitudes de los estudiantes. La observación ha sido una de las técnicas utilizadas por el formador y los docentes para evaluar el desempeño del alumno.

b) Movilización social de la comunidad

Esta actividad está referida a la creación de nuevos escenarios y estrategias directas de participación para los padres y madres de familia y la comunidad en general. Consiste en introducirlos en la acción dejando por un momento el discurso, en tomar conciencia de una práctica que tiene que ser constante y en la que la escuela debe convertirse en la promotora. Por ello, en esta etapa la escuela no pierde su espacio de liderazgo y de ente promotor, y así surgen las siguientes estrategias:

El Festival del Cuento

Es una actividad pedagógica orientada a desarrollar en el niño los procesos para la construcción de un texto. Busca hacer del niño un escritor, pero, a la vez, lo estimula en la práctica de la lectura. La experiencia consiste en producir textos de manera espontánea, conduciendo su iniciativa y creatividad. Considerando que la lectura y la escritura son procesos sociales, es muy importante que detrás de esa iniciativa, en la que se manifiesta el mundo fantástico y lo real, exista un entorno social que ayude al niño a organizar mejor su pensamiento.

Es cierto que esta es una estrategia de carácter pedagógico, en la que se plantean procesos que tienen que desarrollarse en el aula con la orientación del docente. Sin embargo, la intervención primero de la familia es fundamental, porque son el papá, la mamá o el hermano o hermana las personas con las que el niño tiene un mayor acercamiento para conversar y expresarse. Al apoyo de la familia se suma el del docente, quien debe facilitar al niño la posibilidad de encontrar la idea perfecta o precisa de lo que quiere escribir. En el entorno familiar pueden surgir motivos interesantes para el texto, como una experiencia personal, una historia, una leyenda o un cuento conocido por los miembros de la familia. En este sentido, el núcleo familiar aparece como el elemento que puede fortalecer y orientar la producción escrita del alumno y brindarle además la confianza que requiere para escribir. La escuela, por su parte, brinda la orientación pedagógica que la estrategia requiere.

Cuando el niño, después de seis o siete meses, termina su texto trabajado pedagógicamente en el aula, ya está en condiciones de compartirlo con los compañeros de aula y de la escuela y con los miembros de la comunidad. En este momento intervienen otra vez los padres y madres de familia para brindar las condiciones necesarias para que los niños puedan presentar a su comunidad lo trabajado en la escuela. Entonces levantan tiendas en la plaza o en el parque principal del pueblo, con material de la zona, para dar al evento una vista de fiesta y solemnidad.

Para el éxito de esta actividad también es fundamental la intervención y el apoyo que brindan el Alcalde y la Municipalidad Distrital; corresponde a las autoridades dar todas las facilidades para que la etapa final del evento se pueda realizar en la sede o sedes determinadas. Se necesita su apoyo para contar con movilidad para el traslado de las personas y materiales de las diferentes comunidades, así como para ofrecer refrigerios a los niños, docentes y

padres de familia que se congregan para la presentación oficial de los escritos de los estudiantes. El Municipio también apoya con el material necesario para la preparación de los textos que son presentados en la etapa final.

En el Festival del Cuento, denominado “Niños escritores”, participa toda la comunidad sede y las comunidades vecinas, que leen tienda por tienda las producciones de los estudiantes. Este es, al mismo tiempo, un espacio donde los alumnos hacen conocer a los padres y madres de familia y a la comunidad el proceso que siguieron en la construcción del texto.

Los textos de los estudiantes son editados por el PROMEB, y así ha aparecido el libro *Entre juegos y fantasías*, que retorna a la comunidad con las producciones de los niños de las diferentes áreas de intervención del Proyecto. Los libros son entregados a los niños creadores, a la escuela y también a los padres de familia. Así, los padres y las madres de familia conocen y valoran directamente el producto de un esfuerzo participativo logrado de manera conjunta con la escuela.

La ambientación de escuelas

Es otra actividad implementada por el PROMEB en cada una de las IE en las que interviene. Tiene como finalidad que el ambiente escolar brinde todas las condiciones necesarias para que el niño se sienta cómodo y seguro al desarrollar sus labores diarias. Uno de los aspectos más trabajados en esta actividad fue el aspecto físico de la escuela, respecto de lo cual se concluyó que no es indispensable una infraestructura moderna ni todo el equipamiento asociado a ella. Se requiere, más bien, una escuela limpia y saludable, con espacios funcionales; un pequeño jardín y su respectivo cerco perimétrico hecho con material de la zona, donde los niños puedan escribir el nombre de las plantas y otros objetos, con servicios higiénicos o letrinas limpios y bien mantenidos, y con un espacio para que los niños y las niñas lean.

Esta actividad contó con la participación comprometida de los padres y madres de familia, quienes, junto con los docentes, realizaron una serie de tareas para organizar y ambientar los espacios. Los profesores brindaron orientaciones sobre lo que se espera; los padres y madres de familia dieron ideas de cómo hacerlo y aportaron sus conocimientos sobre los recursos de la zona; los niños participaron en el letrado de los espacios, y el Gobierno Local apoyó con algún tipo de material (pintura, madera, material fungible, etcétera).

Esta actividad ha permitido la participación comprometida de los actores educativos y propiciado su identificación con el propósito de trabajar juntos con una mirada distinta. Se trata de que la comunidad y los padres de familia asuman un nuevo rol que implica una responsabilidad compartida que ayuda a mejorar la gestión de la escuela, tradicionalmente vista como coto cerrado y casi exclusivo del Director.

La Comunidad Lectora

Para el PROMEB, los bajos índices de comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación primaria y secundaria constituyen un problema que no se explica solo por las limitaciones existentes en la escuela, sino que tiene que ver también con el entorno donde esta se desenvuelve. Exigir desde la escuela el fomento de la práctica de la lectura requiere de condiciones básicas que promuevan el mundo lector: una familia cuyos integrantes lean; un maestro que, desde la escuela, contagie a los alumnos con esta práctica; un ambiente letrado en la escuela y la comunidad; acceso a bibliografía que facilite a los niños el acercamiento al significado de las cosas y la comprensión del mundo que los rodea. La misma práctica que realiza el niño cuando empieza a hablar tiene que propiciarse en el desarrollo de la lectura y la escritura. Esta práctica, entonces, exige de la escuela y la comunidad planteamientos que permitan a los niños condiciones favorables para desarrollar sus competencias comunicativas.

Lograr que cada uno de los pobladores de las comunidades rurales donde interviene el PROMEB interiorice la importancia de la lectura y desarrolle una cultura lectora permanente son los grandes propósitos planteados por el Proyecto. La propuesta busca que la comunidad adulta reconozca que si queremos tener niños lectores, hay que proporcionarle un entorno social lector, una escuela preparada para producir y compartir conocimiento acerca de los procesos de adquisición de la lectura y de la construcción de la escritura, respetando el desarrollo natural del niño.

Al principio se formaron Comunidades Lectoras en los lugares de intervención del PROMEB a partir de jornadas o talleres prácticos implementados por el equipo de formadores con los padres y madres de familia. Para organizar las sesiones se seleccionaban lecturas que partían de las necesidades e intereses de los propios padres. Al comienzo los docentes o los formadores realizaban la lectura, para luego, progresivamente, dar lugar a que los propios participantes lo hicieran. Se ofrecían también orientaciones para las prácticas de comprensión, lo que permitía, a su vez, promover dos cosas importantes: la

primera, que los padres pudieran conocer y vivir la dinámica implementada en la escuela para entender los procesos que están desarrollando sus hijos en esta práctica; la segunda, entender que la lectura es fundamental para tener acceso a la información y al conocimiento existentes en el mundo.

Estas jornadas permitieron que los propios participantes comprendan que la lectura no consiste solo en descifrar signos de manera convencional, sino también en entender lo que está escrito, y que es importante contar con el material escrito para su práctica.

Surge entonces la estrategia de los Círculos de Lectura con padres y madres de familia. Así, de manera periódica y respetando sus horarios y tiempos disponibles se reúnen y hacen práctica lectora en espacios determinados establecidos por ellos mismos. En el caserío de Faical, por ejemplo, los mismos padres y madres han ambientado un aula donde una vez a la semana, sobre todo los viernes, sábados o domingos, se reúnen para leer; en el caso de las personas iletradas, ellas se dejan acompañar por los niños, quienes se encargan de leerles. En la comunidad de Manzanares, a su turno, los padres han construido unas bancas con material de la zona y las han ubicado debajo de un árbol que se encuentra en el frontis de la escuela; es allí donde padres y madres de familia se reúnen para practicar la lectura, guiados por la docente. Como la mayoría de los asistentes son iletrados, el trabajo consiste en que la maestra les lee textos elegidos por ellos, sobre todo informativos, y luego los hace trabajar con estrategias participativas que permiten medir su nivel de comprensión. Esta actividad orienta también el uso de la biblioteca escolar por la comunidad: se prestan a los adultos libros para que los lean en sus hogares, y así los niños pueden observarlos en el desarrollo de esa práctica.

Otra forma de acercar la escuela a la comunidad es el letrado de las comunidades. Consiste en llevar la práctica del letrado de los ambientes de la escuela a la comunidad, pero en esta dinámica hay una participación muy importante de los padres y madres de familia y del Gobierno Local. Esto significa, en primer lugar, construir carteles o murales con el nombre de la comunidad, así como colocar nombres a lugares o espacios estratégicos de ella; asimismo, se han letrado las tienditas del caserío, las casas de las familias, las calles, etcétera. En suma, se han puesto referentes escritos para la lectura.

Otra práctica que involucra directamente a la comunidad es la implementación del Cuaderno Viajero. Se trata de una estrategia que permite que la

madre o algún familiar del niño viva la experiencia de compartir escritos o textos producidos en el hogar para que se conviertan en material de lectura en la escuela. A este cuaderno se le denomina viajero porque sale de la escuela y recorre la casa de cada familia de la comunidad. Esta práctica permite, primero, desarrollar un nivel de comunicación entre las familias y la escuela que convierte al niño en el centro de esta actividad. En segundo lugar, ayuda a desarrollar en el niño el sentido de la identidad familiar y social, pues ve que sus padres participan directamente con la escuela.

c) Los espacios institucionales de participación y concertación

La Mesa Redonda

El espacio de debate de ideas y reflexiones y de concertación de compromisos para el logro de una mejor educación en el contexto rural es la Mesa Redonda impulsada por el PROMEB y conformada por los Alcaldes de los Gobiernos Locales de cada uno de los distritos donde interviene el Proyecto, así como los Directores de las UGEL, representantes de la Dirección Regional de Educación de Piura (DREP) y de la Subgerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional.

La Mesa presenta dos características importantes: una es que está conformada por los representantes de las instituciones interesadas en el tema educativo, y la otra es que sustenta sus decisiones en el consenso. Su función es servir de catalizador para el fomento de políticas y acciones dirigidas al desarrollo educativo sostenible local.

Los propósitos de la Mesa son:

- Identificar, analizar e interpretar la problemática de la educación en las zonas rurales de intervención del PROMEB.
- Presentar y concertar propuestas para mejorar la calidad educativa.
- Concretar acciones específicas institucionalmente y en forma corporativa.
- Instalar procesos para diseñar e implementar proyectos de desarrollo educativo y comunitario.
- Incidir en otras instancias del Estado y la sociedad civil para articular esfuerzos en beneficio de la educación regional.

Los valores que se fomentan y plasman en el funcionamiento de la Mesa Redonda son la integración, la responsabilidad, el respeto de los acuerdos, el consenso y la solidaridad.

La experiencia se inició en 2005, con la identificación de la problemática común que presenta la Región Piura en el tema educativo; se puso énfasis en el tema del bajo rendimiento académico de los estudiantes y el pobre nivel formativo de los docentes para desarrollar la actividad pedagógica en las comunidades. En ese primer año se establecieron una serie de compromisos que se irían cumpliendo progresivamente. Para su debida verificación se conformó un equipo en el que participaron los integrantes de las instituciones; este equipo desarrollaría el monitoreo de las acciones con visitas a las respectivas instituciones y estaba encargado de levantar información *in situ* sobre el nivel de avance de los compromisos. Tal práctica se realizó a partir del segundo semestre de 2005.

Todas las reuniones de la Mesa en 2005 se llevaron a cabo en la ciudad de Piura, bajo la organización y dirección del PROMEB. A partir de 2006, y por iniciativa de los Gobiernos Locales, se propuso que las reuniones se realizaran en la sede de cada Gobierno Local. Así, las hubo en los distritos de Lancones, Bigote, Salitral, Lalaquiz y Sullana, y fueron los propios Municipios los que, asesorados por el PROMEB, se encargaron de la organización de la reunión.

La dinámica de la Mesa guarda relación con los momentos de reflexión sobre las acciones que desarrolla cada institución en favor de la educación, seguidos de una revisión de los compromisos asumidos desde un Plan de Trabajo implementado para el año y en el que están establecidas las prioridades de cada institución, aprovechando la oportunidad que ofrece la presencia del PROMEB en las áreas de intervención. Esto significa, a la vez, una práctica de “rendición de cuentas” por la que cada una de la instituciones informa sobre las actividades implementadas, los avances logrados y las dificultades encontradas. Asimismo, sirve para intercambiar información e ideas sobre la experiencia que desarrolla cada institución, de modo que ayuda a fortalecer e incluso replicar las iniciativas institucionales.

Dos experiencias importantes acerca de esta práctica merecen ser destacadas. La primera es que la existencia de la Mesa permitió que el caso del Municipio de Lancones, donde se dotó de paquetes escolares a todos los estudiantes del distrito al inicio de cada año escolar, fuese conocido por el resto de sus miembros, y así esta donación fue replicada por los Alcaldes de Lalaquiz y Bigote en 2005 y 2006. Segundo, permitió un apoyo entre instituciones como el de Vichayal, donde la UGEL dio las facilidades para que un docente del distrito pueda ponerse a entera disposición del PROMEB y así prepararse como formador para hacer la labor de monitor en la red. Dada pues la limitación de la UGEL para cubrir la plaza del mencionado docente en su institución educativa, el Municipio contrató a un docente para reemplazarlo.

Participación del Gobierno Local

Los Gobiernos Locales están respondiendo positivamente a las acciones emprendidas por el PROMEB. Existe una comunicación fluida y permanente, participan en cogestión en las diferentes actividades y están institucionalizando y asumiendo la transferencia de algunas experiencias. Los redurcentros —espacios implementados con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con criterio pedagógico para desarrollar los aprendizajes de los estudiantes— y las ludotecas —ambientes lúdicos para desarrollar la estimulación temprana de los niños y actividades focalizadas en niños mayores de 3 años de edad— funcionan en las comunidades de Lancones, Bigote y Lalaquiz gracias al apoyo del Gobierno Local y otras instituciones, sobre todo en lo relacionado con la infraestructura.

En el caso de las ludotecas, todas ellas, con la excepción de la de Lalaquiz, han sido transferidas a los Municipios, que cuentan para su gestión con el apoyo del PROMEB. Los redurcentros serán transferidos en el transcurso de 2008.

Asimismo, la mayoría de Gobiernos Locales están institucionalizando en sus respectivas comunidades el Festival del Cuento.

Las acciones de monitoreo y acompañamiento

Una de las prácticas impulsadas por el PROMEB es la atención de los procesos para evaluar, tomar medidas y decisiones oportunas. En ese sentido, el monitoreo y el acompañamiento son actividades claves que ayudan a encaminar la propuesta hacia los lugares o aspectos en los que los participantes o beneficiarios necesitan una atención oportuna. Aquí participa necesariamente el Director junto al formador para propiciar una política que fortalezca el liderazgo de aquel.

Las acciones de monitoreo también son realizadas por el Director del Proyecto y la Coordinadora de Gestión, quienes hacen visitas imprevistas para verificar la calidad del acompañamiento que está realizando el formador en las comunidades.

La mirada del formador está puesta en los siguientes aspectos:

- Organización y ejecución de los procesos eleccionarios en las diferentes instancias.
- Ejercicio de funciones de los miembros de las diferentes instancias participativas: Acompañamiento en las reuniones de trabajo, frecuencia de

reuniones de trabajo, libro de actas, asistencia técnica y acompañamiento para la elaboración y ejecución de su Plan de Trabajo con priorización de necesidades, nivel de participación, aporte y compromiso en la elaboración de documentos de gestión y en las actividades programada en su PAT y en el PAT institucional.

- Procesos para la construcción participativa de documentos de gestión.
- Seguimiento de las acciones de gestión.
- Proceso participativo de los padres y madres de familia y la comunidad en las actividades de movilización social.
- Nivel de participación de la comunidad en los eventos de formación.

Resultados

Los resultados obtenidos durante el periodo 2003-2006 son los siguientes:

- Prácticamente el 100% de las escuelas cuenta con sus respectivos CONEI y Círculos de Interaprendizaje, que funcionan de manera formal y efectiva en el 80% de los casos. De igual forma, el 60% de las IE trabaja su PEI articulado a los planes de desarrollo. Este logro ha exigido una movilización social sostenida en favor de una vigilancia ciudadana activa de la gestión y la calidad de los aprendizajes.
- Existe un mayor acercamiento entre la escuela y la comunidad, y se observa una participación más efectiva de los padres y madres de familia en las actividades que programa la escuela.
- La mayoría de las escuelas está aprovechando el potencial cultural y humano de la comunidad, al punto que promueven incluso la participación de sus líderes en las acciones de movilización comunitaria. Así los recursos disponibles son usados con eficiencia y eficacia.
- La dinámica del trabajo que realizan la escuela y la comunidad, juntos, refleja una relación positiva que el mismo estudiante vive, lo que permite una mejor atención al proceso de formación de niños y niñas.
- Existe actualmente un interés muy marcado de los Gobiernos Locales de las áreas de intervención del PROMEB por actuar de manera muy directa en la solución de los problemas que afectan a la educación en el contexto rural.
- La Mesa Redonda por la Calidad de la Educación Rural constituye un gran referente regional para sentar las bases de una verdadera descentralización educativa, pues se ha convertido en un espacio de reflexión y discusión sobre el tema educativo rural, con énfasis en las áreas de gobernabilidad y democracia, así como en una herramienta importante para hacer incidencia política.

Analizando el proceso

¿Cuáles fueron los factores que contribuyeron al logro?

- Las actividades de movilización social: El Festival del Cuento, el letrado de la comunidad, la ambientación de las escuelas, el Correo Escolar y el Cuaderno Viajero generaron en la comunidad una sinergia de los distintos actores en el logro de los objetivos propuestos, así como un mayor nivel de liderazgo comunitario.
- La presencia del formador que realizó el monitoreo, el acompañamiento y la asesoría personalizada, así como el trabajo de los Directores en los CIA, han contribuido a promover la participación de la comunidad y el liderazgo comunitario del Director y los docentes, en procura de la atención de los intereses y necesidades de sus pobladores.
- La triangulación de los ejes fortalecimiento de capacidades, movilización y espacios de participación y concertación ha funcionado articuladamente, lo que ha permitido que los beneficiarios puedan estar presentes en cada uno de los espacios y participar de las diferentes estrategias.
- La presencia del Gobierno Local y su actuación en cada una de las actividades que se impulsan resalta el liderazgo de la comunidad y concede legitimidad a los procesos desarrollados.
- El enfoque analítico, crítico y reflexivo ayudó a que los miembros de la comunidad identificaran tanto sus aspectos débiles como sus fortalezas, de modo que pudieron actuar sobre sus propias realidades.

¿En qué consistieron las mayores dificultades?

- A pesar de los avances en el proceso participativo se observa, aunque de manera aislada, la resistencia de algunos Directores a descentralizar y desconcentrar el poder de la IE. Ello obliga a revisar permanentemente el modelo de participación, para no reproducir los antiguos esquemas, en particular en lo que respecta a la toma de decisiones. La tendencia a repetir los esquemas del pasado debe ser erradicada por los mismos miembros de las comunidades, una vez que se internalice el proceso horizontal en la toma de decisiones, que, además, debe ser aplicado en todos los niveles y espacios.
- Aún existen algunos elementos distractores al proceso de cambio, como el machismo, la poca información, el desinterés de los padres de familia y la poca valoración de la cultura local. Urge por ello institucionalizar una política permanente de atención al desarrollo de capacidades de la comunidad y la búsqueda de mecanismos equitativos e inclusivos que respondan a la diversidad de los actores educativos.

LECCIONES APRENDIDAS

- La participación comunitaria no es discurso sino acción. En esa medida, el compromiso de la comunidad debe ser promovido desde el principio con actividades que motiven a actuar, de tal manera que se genere un aprendizaje social o colectivo que dé sentido a esa participación.
La antigua concepción de la comunidad como agente de apoyo a la escuela debe ser reemplazada por otra según la cual la comunidad es el agente activo en la gestión de la escuela, pues su actuación es importante para apoyar el proceso de formación de los niños y niñas.
- Los Gobiernos Locales deben ser las instituciones claves de toda acción comunitaria, porque le imprimen el sello de confianza, garantía y, sobre todo, legitimidad. Por otro lado, el Gobierno Local es la institución que con un buen criterio político y social puede instalar o institucionalizar un programa de desarrollo de capacidades para la comunidad.
- Todas las actividades que involucren la participación comunitaria, dirigidas desde la escuela, deben ser impulsadas necesariamente por el Director y los docentes, pues así estos adquieren autoridad ante la misma comunidad.
- Es preciso tomar en cuenta los patrones culturales que podrían generar resistencia al cambio de determinados comportamientos, para actuar con respeto en la búsqueda de la situación deseable.
- Para posibilitar la participación organizada y permanente de la comunidad, es clave el fortalecimiento de los CONEI.
- La modalidad de gestión educativa con participación activa del Gobierno Local y la comunidad, en el marco de los planes de desarrollo local y del proceso de descentralización, permite un trabajo articulado que aporta al desarrollo educativo de la zona y la región.
- Los Gobiernos Locales constituyen la representación más cercana de los ciudadanos y ciudadanas, dependen de la participación de la comunidad para lograr sus metas y tomar en cuenta las necesidades de la comunidad; por lo tanto, la participación de las municipalidades en la gestión educativa es fundamental para mejorar la calidad de la educación.
- Es necesario contar con una visión de la realidad deseada, plantearse cómo debería ser una comunidad que promueve el mejoramiento de la calidad educativa.
- La toma de decisiones es válida cuando los que participan son parte del problema. Para ello hay que trabajar con, por y para la comunidad, estableciendo los mecanismos por medio de los cuales esta se involucra y sus miembros se convierten en actores principales.
- La educación en las comunidades debe propiciar una participación efectiva y protagónica, que sienta las bases de una articulación real entre la

comunidad y los otros actores, tales como el Gobierno Local, instituciones públicas de carácter educativo, de salud, de infraestructura, entre otras. Esa participación será la única garantía para lograr los propósitos buscados, ya que esa es la única manera de garantizar que las comunidades se sientan motivadas a ejecutarlos.

- La formación ideológica de los miembros de las comunidades en lo que concierne a su visión —no solo la de los líderes, sino también la de los docentes y Directores vinculados a ellas— tiene que ser permanente, pues deben transformar esas realidades orientados por nuevos postulados y paradigmas de este siglo y así evitar los errores del pasado.
- Es necesario priorizar los problemas y necesidades existentes para su atención con acciones de movilización comunitaria. En el proceso de articulación entre las IE y la comunidad es importante contar con una agenda local que oriente la búsqueda de soluciones efectivas a problemas que requieren de una movilización comunitaria.
- El desarrollo educativo de la comunidad con participación democrática permite construir la historia a partir de las experiencias vividas y registrarlas para que sirvan de base a experiencias futuras. El aspecto educativo es fundamental dentro de esta perspectiva; de ahí su importancia en todos los posibles proyectos canalizados por las comunidades. Cada experiencia comunitaria debe transformarse en una experiencia educativa, de modo que el aprender haciendo se convierta en un lema orientador de las relaciones y acciones de la comunidad.

ORIENTACIONES DE POLÍTICA PARA LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN ÁREAS RURALES

Atención a la familia

- a) En la línea de fortalecimiento de capacidades de la familia rural se requiere necesariamente de especialistas que tengan una visión del desarrollo rural, que conozcan las bondades y desafíos que presenta la nueva ruralidad y que convivan con esa realidad. Esto implicaría contar con un profesional en la modalidad de “formador”, como lo tiene el PROMEB.
- b) La institucionalización de experiencias de movilización social en pro de la educación, que respondan a las necesidades de la comunidad, sería un avance importante en la toma de decisiones de la propia comunidad.

Los espacios de concertación

- a) Crear espacios institucionales organizados como una red de autoridades, representantes de diversas instituciones, con capacidad para establecer prioridades y definir políticas que permitan contrarrestar los problemas y las dificultades del contexto rural, sobre todo en el tema educativo.
- b) Constituir redes comunitarias que, con la participación de todos los actores involucrados, garanticen un flujo de comunicación efectiva que conduzca a la búsqueda de soluciones comunes para problemas similares, y en la que la confluencia de la experiencia de los miembros de la comunidad y la experiencia técnica de los docentes y directores se convierta en proyectos viables que mejoren la calidad de vida de los miembros de las comunidades y, además, permitan un intercambio efectivo de saberes.
- c) Promover que las IE rurales se abran al espacio comunal, favorezcan la presencia de los líderes y los padres como actores significativos en la gestión de la escuela, impulsen el papel protagónico y cada vez más activo de los alumnos, garanticen procesos de aprendizaje orientados fuertemente al trabajo en equipo, establezcan nexos menos jerárquicos entre los actores educativos con capacidad de liderazgo democrático y propicien que las decisiones y gestiones, tanto pedagógicas como institucionales, se lleven a cabo con la mayor participación posible de todos.

La comunidad gestiona la educación

La comunidad rural debe proveerse de una política para la atención del servicio educativo distinta de aquella que se aplica en las ciudades. Con ese fin, es preciso contar incluso con una normatividad que responda a su propia realidad. Es preciso tener en cuenta, primero, que hay en el campo escuelas unidocentes o multigrado; y, segundo, que no existe una relación ni comunicación permanente con el órgano intermedio inmediato. Por ello, la comunidad (gobierno local, iglesias, organizaciones, etcétera) debe adquirir facultades que le permitan elegir y designar al recurso humano y profesional que responda a las expectativas de su propio desarrollo educativo, y acceder a un mecanismo de vigilancia que asegure una mejor educación para los estudiantes.

Participación comunitaria en la experiencia del proyecto Aprender¹

El componente de participación comunitaria forma parte de la propuesta integral de Aprender, que se orienta a mejorar la calidad de los aprendizajes en las aulas y al desarrollo de capacidades en todos los actores involucrados a varios niveles: la escuela, la comunidad, el Gobierno Local y el Gobierno Regional.

Construir una relación cerca de cooperación entre la escuela rural, la comunidad, sus instituciones y las dinámicas cotidianas permite que lo educativo sea incorporado como un elemento de preocupación comunal, y que la mejora de la calidad educativa se convierta en un asunto público que trasciende el ámbito de lo estrictamente escolar.

En este escenario, la participación comunitaria es entendida por el Proyecto como el proceso por el cual los docentes, los niños, las autoridades, las familias y la comunidad forman parte de la gestión educativa y comparten de esa manera la responsabilidad de mejorar la calidad de la educación.

Del mismo modo, el Proyecto ha buscado en todo momento dialogar con las apuestas y planteamientos de la Ley General de Educación, que para el

¹ El presente artículo recoge las reflexiones y documentos que son fruto del trabajo colectivo del equipo del Proyecto Aprender.

caso de la participación de la “sociedad” señala en su artículo 22.º: “La sociedad tiene el derecho y el deber de contribuir a la calidad y equidad de la educación”, y que como sociedad educadora le corresponde:

- Participar en la definición y el desarrollo de políticas educativas.
- Colaborar con la prestación del servicio educativo y el desarrollo de programas y proyectos que contribuyan al logro de los fines de la educación peruana.
- Promover la creación de un entorno social favorable al aprendizaje y cuidado de sus miembros, desarrollando una cultura de responsabilidad y vigilancia ciudadana que garantice la calidad educativa y la ética pública.

Así, para el Proyecto la participación comunitaria tiene su concreción en la promoción de una gestión escolar democrática y participativa, en la que los diferentes actores educativos participan desde sus organizaciones (CONEI, Municipio Escolar) en la toma de decisiones sobre el rumbo de la escuela y se comprometen así con los aprendizajes de los niños y niñas y en la vigilancia de los resultados de las actividades educativas.

SITUACIÓN INICIAL

La línea de base se realizó en las nueve provincias de la Región San Martín, donde se implementa el Proyecto. Como parte de la metodología se seleccionaron 75 instituciones educativas: 25 que iniciarían el Proyecto en 2005, 25 en 2006 y un número igual de escuelas-control.

En esa línea de base se encontró que, a inicios de 2004, en el 42% de escuelas de la muestra se habían conformado los Consejos Educativos Institucionales (CEI en ese entonces), a pesar de lo cual su funcionamiento era aún muy limitado. En la mayoría de casos los CEI se habían reunido apenas una vez, justamente para su creación. Otro dato interesante es que solo el 32% de CONEI de estas escuelas contaban con un Plan de Trabajo y que este se focalizaba en temas relacionados con el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa (IE) y la realización de actividades principalmente deportivas y festivas. No se había incluido en ninguna de las agendas de las últimas reuniones del CONEI la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales.

De manera similar, se encontró que en el 28% de escuelas de la muestra (21 de 75) se habían conformado Municipios Escolares. Sin embargo, este

dato al parecer estuvo sobredimensionado por el elevado número de centros educativos Aprende cuyos Municipios habían sido elegidos recientemente, lo que podría estar indicando un efecto temprano del proceso de capacitación a los que Directores y docentes del Proyecto habían sido expuestos a inicios del año escolar. Uno de los principales contenidos de estas capacitaciones fue precisamente el tema de los gobiernos estudiantiles.

Otro aspecto por el que se indagó fue el Plan de Trabajo del Municipio Escolar. Al respecto, se encontró que solo 12 de los 21 Municipios Escolares dijeron contar con uno. En la mayoría de casos el referido plan estaba dedicado al ornato y cuidado del centro educativo, ya que proponían actividades relacionadas con la limpieza del centro educativo (50%), con el cuidado de sus materiales (25%) y con la realización de actividades agrícolas (25%).

En general, podría decirse que la situación existente en las IE de la región resultaba bastante compleja y parecía haberse ido asentando con el tiempo: la inercia y la falta de vinculación entre los actores se mostraban como rasgos difíciles de cambiar, sobre todo en un contexto rural, en el que suelen abundar los obstáculos y no las oportunidades. Respecto del tema de la participación comunitaria, los principales hallazgos cualitativos fueron los siguientes:

Precaria organización de madres y padres de familia y limitado involucramiento de la comunidad en el quehacer de la escuela rural

La vida institucional de las escuelas rurales se caracteriza por la escasa participación de los diversos actores de la comunidad educativa. Los padres de familia no se encuentran involucrados en la gestión de la IE. Su participación está restringida al aporte de colaboraciones económicas o a la asistencia a reuniones, actividades recreativas o jornadas de trabajo.

Los padres de familia tienen poco o nada que ver con los aprendizajes de los estudiantes: se interesan escasamente y comprenden menos la manera como sus hijos aprenden, acerca de los logros que se obtienen en cada grado y sobre su rol en el fortalecimiento de estos aprendizajes. La educación de sus hijos no es percibida como una responsabilidad compartida entre la escuela y el hogar. Los aspectos ligados al aprendizaje de los niños son considerados responsabilidad exclusiva de los docentes. Asimismo, la cultura, saberes, expectativas y habilidades de los padres y madres de familia no representan un cuerpo de conocimientos reconocido por la escuela para revalorarlos y —a partir de ellos— establecer aprendizajes significativos en los estudiantes.

En las IE, las asociaciones de madres y padres de familia (AMAPAFA) representaban la única forma de organización que reunía a los padres y madres de cada estudiante. La labor fundamental de esa organización consistía en la recaudación y manejo de recursos económicos que se invertían en el mejoramiento de la infraestructura y ornamento de las instituciones educativas, concesión de quioscos, realización de eventos y compra de materiales. Las cuotas anuales que todos los padres y madres de familia aportaban de forma obligatoria eran aprobadas en asamblea. Lamentablemente, el manejo de los recursos económicos no siempre fue transparente y se denunciaron varios casos de corrupción, como aquel que condicionaba el ingreso y matrícula de nuevos estudiantes a la escuela al pago previo de la cuota de la AMAPAFA.

Respecto de la participación de los miembros de la comunidad y las autoridades locales, los diversos actores entrevistados coincidieron en señalar que existe un desinterés y falta de apoyo general de estos en relación con el quehacer educativo. La participación de la población se limita a la asistencia esporádica a actividades festivas y faenas comunales. Existe una escasa vinculación entre lo que ocurre en la escuela y lo que acontece en la comunidad. De este modo, la escuela es percibida como una entidad aislada en la cual los niños reciben educación. La comunidad se mantiene al margen de los procesos que se llevan a cabo dentro de la IE, aun cuando valoran positivamente el aprendizaje y la educación de sus hijos, dado que se le considera una vía de acceso a mejores oportunidades que conlleven una mejor calidad de vida.

Limitada participación de estudiantes en la gestión de la escuela

De manera muy incipiente, en algunos centros educativos se habían constituido los Municipios Escolares (práctica instaurada desde la década de 1970 para fortalecer la cultura estudiantil y su participación en los aprendizajes básicos), instancias de organización y participación conformadas por estudiantes. Según datos encontrados en la evaluación de línea base realizada a inicios de 2004 en el departamento de San Martín, existían Municipios Escolares en cerca del 25% de centros de una muestra representativa de la región. Sin embargo, el nivel de participación de esta organización en la gestión de las escuelas era aún limitada. Los Municipios Escolares se encontraban por lo general en escuelas de nivel secundario. En las escuelas primarias rurales no se implementó este mecanismo, debido a dos razones fundamentales: en primer lugar, a que se consideraba que la participación en este tipo de instancias poseía un grado de dificultad superior al de los estudiantes menores (estos

son percibidos como incapaces de organizarse y asumir funciones de liderazgo, generar debates y participar activamente en la toma de decisiones); en segundo lugar, se cree que en las escuelas rurales no es posible implementar este tipo de organización porque no existen las condiciones necesarias para llevarla a cabo, lo que pone en evidencia una actitud discriminatoria subyacente que revela la inferioridad del área rural respecto de la urbana.

La participación de los alumnos en la escuela estaba restringida a acciones de limpieza y, en algunos casos, al cumplimiento de cargos disciplinarios como el de brigadieres o policías escolares, en especial en el nivel secundario.

Conformación e implementación de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI)

Antes de que existieran los CONEI las escuelas ya contaban con instancias mixtas de gestión, pero es a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (28044, julio de 2003) que se institucionalizan los CONEI como órganos indispensables de cada IE. Así, en cada escuela ellos adquieren un protagonismo significativo en la cogestión de los recursos humanos, económicos y físicos en favor de mejores aprendizajes de los estudiantes y el logro de la autonomía de la escuela.

Los principales problemas que se identificaron a inicios de la experiencia están relacionados con el propio proceso de elección de sus integrantes, ya que en la mayoría de casos estos órganos de gestión eran conformados por designaciones arbitrarias a cargo de las autoridades de las IE con el fin de cumplir un requerimiento administrativo solicitado por los órganos intermedios del sector Educación. Incluso se presentaron casos en los que algunos de los miembros de los CONEI desconocían su nombramiento.

Asimismo, los CONEI existían solo nominalmente, ya que, en la práctica, no funcionaban.

La gestión de la escuela es percibida como una labor exclusiva de Directores de las escuelas

La gestión de la IE, la responsabilidad de su conducción y de la toma de decisiones efectiva recae sobre el Director como única autoridad y vínculo con los órganos intermedios, con el Estado y con la sociedad.

En muchos de los casos, la escuela que se nos presenta es una institución que no mantiene un vínculo permeable con la comunidad donde se encuentra, pues establece una subcultura hermética, al margen de la comunidad que la rodea y que representa.

Con respecto a la norma promulgada sobre los CONEI, sus fines no se cumplen y este es un hecho en el que concuerdan los representantes del Proyecto, las autoridades de los órganos intermedios y los Directores y docentes. La normativa, sin embargo, representa un avance importante que demuestra la existencia de una voluntad estatal, pero que requiere de su sustento en acciones reales y de una estrategia para penetrar en las creencias, actitudes y prácticas de cada actor educativo.

EL ENFOQUE QUE SUSTENTA LA INTERVENCIÓN

El Proyecto entiende la participación comunitaria como un proceso que se concreta con el involucramiento de los padres y madres de familia y de la comunidad en la gestión de la escuela. Fortalecer la gestión integral y autónoma de la escuela constituye un cambio profundo en la forma de conducir una escuela y en la perspectiva de gestión democrática.

Los enfoques que sustentan la intervención del Proyecto AprendeDes están relacionados con los siguientes planteamientos:

Fortalecer la autonomía de la escuela

La escuela, como *comunidad de aprendizaje*, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado:² Con este concepto se están promoviendo en las escuelas unidocentes y multigrado procesos de desarrollo de capacidades en los actores que les permitan ir asumiendo progresivamente una mayor autonomía. Esta autonomía debe expresarse en una mayor capacidad para decidir y ejecutar acciones relativas a la vida institucional y que les permita avanzar en el logro de aprendizajes y en la formación integral de los niños y niñas.

Asimismo, visto desde el proceso de descentralización, el que estas instituciones educativas puedan lograr niveles de autonomía y de desarrollo de capacidades les permite mejorar su capacidad de demanda de políticas educa-

² Ley General de Educación, artículo 66.º.

tivas orientadas a mejorar la calidad y equidad educativa. En la medida en que las escuelas se fortalezcan y se constituyan en instancias con capacidad de exigencia y de propuesta, se generarán procesos de demanda que alentarán u obligarán a las otras instancias de gestión a responder a dichas exigencias; se espera que en este proceso de fortalecimiento de exigencias desde la escuela y de capacidad de respuesta de las otras instancias de gestión educativa, mejore la capacidad del Estado para implementar políticas educativas orientadas a la calidad y equidad del servicio educativo en las áreas rurales.

Reconocer el saber de la comunidad como oportunidad de aprendizaje

En el contexto rural hay una serie de sucesos vinculados a la vida productiva, religiosa, social y política de la comunidad que constituyen experiencias valiosas de aprendizajes significativos para los niños y niñas. Vincular los saberes comunales a la organización del aprendizaje exige de la escuela y del maestro la capacidad de apreciar la diversidad y de establecer relaciones igualitarias y de colaboración con los miembros de la comunidad.

El involucramiento de la comunidad en la vida de la escuela genera a la larga un compromiso social local por mejorar los aprendizajes. Avanzar en este proceso requiere que la comunidad conozca lo que sucede en la escuela y que la escuela se ocupe también del conocimiento, valoración y mejora de la comunidad.

En el proceso de compartir los saberes de la comunidad, los padres de familia son los primeros actores en ser involucrados; este proceso de acercamiento entre la escuela y la comunidad es una oportunidad para el ejercicio de la democracia en ella. Así, en la medida en que se tome conciencia de los problemas que atraviesa la escuela y en que los intereses particulares se transformen en intereses colectivos, resultará posible que lo educativo se convierta en un asunto público en el ámbito de la comunidad.

Promover una gestión participativa y centrada en el aprendizaje

Las condiciones para lograr aprendizajes en los niños y niñas son complejas y abarcan múltiples factores, como los nutricionales, los culturales, la escolaridad de los padres, la constitución de las familias, las necesidades específicas de algunos niños, etcétera. La debida atención a esa multiplicidad de factores exige la participación conjunta de los diversos actores.

Desde este entendimiento se ha promovido el involucramiento y participación de los padres y madres en el proceso de aprendizaje en el aula, quienes empiezan involucrándose en las diferentes estrategias de aprendizaje por medio de la elaboración de materiales o la organización del aula, en la rendición de cuentas, etcétera.

Asimismo, se apuesta por la participación organizada de los padres, docentes y miembros de la comunidad a partir del funcionamiento del CONEI, y por la participación de los niños y niñas desde el Municipio Escolar.

Por contar con la representación de padres y madres de familia, estudiantes, ex alumnos, maestros, Director, autoridades y líderes comunales, los CONEI son instancias que tienen el reto de sacar adelante un proceso de co-gestión, articulando los saberes de la comunidad con los aprendizajes básicos de la escuela. Combinando estas perspectivas, la escuela debe avanzar en la elaboración conjunta de planes y proyectos, en la toma de decisiones colectivas, en el reparto de las responsabilidades y en la atención de los desacuerdos. Como vemos, los CONEI tienen tres funciones básicas que varían en escala de acuerdo con su demarcación territorial: participación, concertación y vigilancia ciudadana, lo que traduce la intencionalidad de generar procesos de gestión que incorporen las diversas culturas y demandas por la educación, articulando actores y procesos locales, generando consensos y compromisos recíprocos sobre aprendizajes.

El eje de la participación de los diferentes actores consiste en tener una escuela mejor organizada que permita a los niños y niñas avanzar en el logro de aprendizajes. Desde esta perspectiva, la gestión de la escuela vuelve su mirada al niño y a la niña, y es en función de sus progresos que organiza los otros componentes de la gestión, como lo pedagógico, lo institucional y lo administrativo.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Construir un nuevo paradigma de la participación de la comunidad en una gestión escolar integral implica un cambio cultural que involucra creencias, actitudes y prácticas de los actores de la escuela. Desde el Proyecto se ha impulsado este cambio, utilizando diversas estrategias con la finalidad de *promover una gestión transparente y eficiente de los recursos humanos, administrativos y materiales de la escuela, que les permita alcanzar logros en el proceso de formación y en los aprendizajes de los niños y niñas.*

Estrategias

Las estrategias utilizadas han sido las siguientes:

Sensibilización a la comunidad educativa sobre la importancia de una gestión democrática y participativa

El Proyecto ApreNDes inicia sus actividades en las escuelas en 2004. Una de sus primeras tareas consistió en proponer a los maestros “la organización de la escuela con metodología activa” y sensibilizar sobre la importancia de la familia y de la comunidad en la dinámica de la escuela. Por ello, en los primeros talleres y reuniones con las comunidades se trabajó con todos los actores contenidos relacionados con la “Participación de la familia y la sociedad civil en la vida de la escuela” y el “Municipio Escolar”.

Estas capacitaciones fueron bastante valoradas por los padres de familia y los miembros de la comunidad, porque consideran que solo con la información se logra una adecuada identificación:

Necesitamos charlas con los padres, con las madres, allá en la misma comunidad. De esa manera para que escuchen también de parte de los responsables de este Programa ApreNDes, ver qué significa el CONEI, qué es ApreNDes; así los padres van a estar muy enterados, van a estar al día y no va a haber ninguna desconfianza. (Padre de familia.)

El propósito de estas actividades era, en primer lugar, propiciar una comunicación constante entre el maestro y los padres de familia, para generar compromisos de apoyo a los aprendizajes de los niños y niñas. Se proponían asimismo identificar aspectos de la vida de la comunidad que enriquezcan los saberes que la escuela propone, como por ejemplo elaborando el mapa de la comunidad; realizando el inventario de habilidades, destrezas y saberes de los padres; listando los aspectos importantes de la vida cultural de la comunidad que debían ser incorporados en el material educativo o en las actividades de aprendizaje, y registrando los aprendizajes que los padres y madres de familia quieren que la escuela proporcione a sus hijos.

Las actividades que se implementaron fueron el croquis comunal, la elaboración de recursos educativos para los sectores del aula y la revisión de las Guías de Aprendizaje.

El croquis comunal es un dibujo o maqueta que refleja los aspectos más importantes de la comunidad:

- La ubicación de la escuela; las casas de los estudiantes, artesanos, curanderos, artistas, líderes comunales, maestros y otros agentes de la comunidad.
- Los lugares que prestan servicio a la comunidad, sea de salud, seguridad, iglesias, bodegas o camposanto.
- Rutas, carreteras, caminos, ríos, puertos, fundos, badenes, trapiches, puentes.
- Recursos naturales como minas, cataratas, petroglifitos, árboles madereros.
- Grupos étnicos.
- Límites, puntos cardinales, puntos referenciales, indicados con leyendas.

Esta actividad fue desarrollada colectivamente con el concurso de padres y madres de familia, niños y maestros de las escuelas, y se encuentra en cada una de ellas como marco de referencia para aprendizajes de la escuela, la construcción de identidad en ella y la comunidad e información para la toma de decisiones. Fue necesario investigar, recorrer todos los lugares y ubicar las distancias que transitan los estudiantes para llegar a las escuelas. Esta actividad se lleva a cabo en el primer trimestre del año, aproximadamente.

Durante el segundo trimestre, los padres y madres de familia *elaboran cursos educativos para los sectores del aula*, bajo la orientación de los maestros, quienes sensibilizan a los padres y madres de familia sobre la necesidad de ambientar las aulas, para enriquecer de estímulos apropiados el entorno educativo de los estudiantes y dotar de material manipulable que complementa el trabajo de las Guías de Aprendizaje en las distintas áreas.

Este proceso de elaboración de materiales parte de identificar los recursos de la zona, como semillas, hojas, tallos, frutos, plumas, madera y material reciclable, para elaborar ábacos, periódicos murales, abecedarios, carteles, entre otros. Este proceso de hacer con materiales que requieren sus hijos los lleva a comprender mejor qué y cómo aprenden los niños, y les permite revalorar su contribución y su capacidad de aportar con recursos propios.

Luego, en varias de las escuelas los maestros tuvieron una jornada con los padres y madres de los niños y niñas, para recrear con ellos procesos de

aprendizaje de los estudiantes. Revisaron para tal fin las Guías de Aprendizaje, conduciendo en secuencias las tareas que los niños siguen para el logro de capacidades básicas. Así, los padres y madres de familia pudieron tener mayor acercamiento a la manera en que sus hijos aprenden, valoraron el trabajo en grupo, la utilización de recursos de los sectores, la incorporación de aspectos de la comunidad en las actividades de práctica y aplicación y en los temas tratados.

Muchos de los padres tomaron gran interés por las Guías, porque las encontraron novedosas, se familiarizaron con los procesos de los niños y —en la mayoría de las escuelas— colaboraron con el maestro ayudando a que los niños desarrollen las Guías cuando hubiera inasistencia de los maestros en días de pago, de enfermedad, de cierre de las vías o por cualquier otra eventualidad.

Fortalecer las capacidades de gestión de los CONEI

Con la finalidad de institucionalizar la participación, el Proyecto Aprendes identificó la necesidad de fortalecer los CONEI, para lo cual reconoció a 34 de las 70 IE en distintos distritos de cada una de las 9 provincias de la Región San Martín para llevar a cabo un programa de capacitación intensivo en CONEI, PEI y PAT. Los aprendizajes en gestión que se recuperarían de esta experiencia serían capitalizados para el resto de escuelas y por los facilitadores, más familiarizados con los aspectos pedagógicos que con los de gestión.

Para realizar esta primera etapa del trabajo con los CONEI se partió por recuperar la experiencia previa de la región en estos temas; así, se convocó al Centro de Estudios y Promoción Comunal del Oriente (CEPCO), institución de gran reconocimiento en la zona, que había sido la organización formadora en gestión escolar en la experiencia de DFID en años anteriores. Fue por intermedio de CEPCO que se capacitó y acompañó a los miembros de los CONEI en el proceso de elaboración de la visión, misión y diagnóstico situacional de sus correspondientes IE, y de un Plan Anual de Trabajo (PAT).

Luego de este aprendizaje, en una siguiente etapa se llegó a todas las escuelas con los facilitadores del Proyecto Aprendes, quienes eran los responsables de que los CONEI construyeran la visión y misión de la escuela, así como de realizar el diagnóstico situacional y el PAT.

Tabla 1. Principales temas considerados por los CONEI en el PAT

Principales temas	Totales 2004 (%)	Totales 2005 (%)
Realización de actividades educativas y fomento de valores	24	55
Construcción y/o refacción de instalaciones de centro educativo	71	36
Promover el involucramiento de la familia en la educación de sus hijos	0	17
Realización de trabajos comunales	6	36
Compra y reparto de materiales	6	7
Realización de actividades para recaudar fondos	6	2
Apoyo en la gestión institucional	0	10
Capacitación docente	0	5
Realización de actividades culturales y deportivas	0	2

El CONEI y la planificación

En la estrategia de trabajo con los CONEI se buscó desde un inicio articularlos al proceso de formulación del Proyecto Educativo Regional (PER), en su ruta de implementación, con el fin de fortalecer la coherencia en las capacidades locales, en los procesos de planificación educativa, con las distintas escalas que diferencian los asuntos regionales, provinciales y distritales.

Asimismo, se aportó a la construcción de la identidad de las escuelas, a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en aspectos esenciales, tratando en todo momento de usar mecanismos dinámicos y sencillos que permitieran a todos tener la oportunidad de incorporar sus perspectivas sobre la educación de los niños y niñas.

Como parte de este proceso de planificación se trabajó también en los PAT, con la idea de que sean herramientas sencillas, con actividades significativas y de implementación viable, y que podían ponerse en marcha rápidamente.

Talleres y reuniones de trabajo

Las funciones del CONEI, de participación, vigilancia y concertación, fueron ejercitadas durante la ruta de implementación y llevadas a la reflexión

en conjunto, en cada taller; es decir, se fortaleció la teoría a partir de la práctica.

La ruta temática se estableció de la siguiente manera:

- Enfoque, concepto y funciones del CONEI.
- Elaboración de la *visión* y *misión* de la IE.
- Identificación de los objetivos educativos, a partir de los elementos básicos de la *visión*.
- Diagnóstico a partir de un listado de problemas sentidos y búsqueda de información sobre aspectos pedagógicos y de funcionamiento de la IE. Utilización del croquis comunal como herramienta de diagnóstico, entre otras.
- Priorización de un aspecto pedagógico y de un aspecto de gestión relacionado con él.
- Elaboración de un PAT a partir de la situación pedagógica priorizada.
- Identificación de la propuesta pedagógica con base en el perfil de cada actor de la comunidad educativa, de los contenidos y procesos de aprendizaje de los estudiantes. Revisión de Guías de Aprendizaje y de recursos de aprendizaje elaborados por los padres y madres de familia.
- Identificación de la propuesta de gestión a partir de las comisiones para implementar el PAT y de las funciones de participación, concertación y vigilancia.
- Vigilancia del PAT y del funcionamiento del CONEI.

Esta ruta se implementó inicialmente en seis talleres, que luego fueron reajustados a dos (de dos días cada uno), dado que el Proyecto se propuso no suspender clases y diseñar una propuesta viable de implementación para los escasos recursos de las áreas rurales. De estos dos talleres provinciales que se realizan en el año, dos cuentan con la participación de los docentes en la perspectiva de fortalecer la mirada integral entre lo pedagógico y la gestión. Estos talleres son también una oportunidad para presentar experiencias innovadoras que expresen nuevas y buenas prácticas escolares.

Paralelamente, el Proyecto promovió pasantías como una estrategia privilegiada del plan de formación, pues permiten apreciar “en vivo y en directo” experiencias exitosas, observar el desempeño de docentes, alumnos y comunidad para mejorar sus aprendizajes, más aun si se reconocen los factores o condiciones que lo han posibilitado. La estrategia para las pasantías consiste en hacer que las escuelas que han tenido mayores dificultades visiten aquellas más exitosas.

Las pasantías benefician no solo al que visita, sino también a la institución visitada, ya que este hecho le permite tener una mejor apreciación de sus propias fortalezas, e, igualmente, la ayuda a reconocer los elementos que necesitan ser mejorados. Además, el reconocimiento de sus pares y del Proyecto Aprende alienta a los maestros y a la comunidad entera, y se eleva el nivel de conciencia del progreso de la escuela. Esta estrategia será desarrollada durante el año para dar más tiempo a que los compromisos y metas que se plantean las IE participantes puedan concretarse con el acompañamiento de los facilitadores.

La programación de la pasantía es trabajada participativamente con todos los actores de la escuela, en sus objetivos y organización; se desarrolla durante cada trimestre. En el caso de las escuelas con mayor dificultad se realiza una pasantía específica para tres miembros del CONEI de las dos escuelas de cada provincia.

El Proyecto solo apoya una parte del costo de las pasantías del CONEI y del Municipio Escolar, de manera que las comunidades también se comprometen a asumir esos gastos.

Para conocer por dónde va, en la práctica, la acción de los CONEI, en 2005 se realizó una encuesta que dio estos resultados:

Principales acciones que el CONEI realiza en el año	Totales (%)
Construcción y/o refacción de instalaciones del centro educativo	17
Realización de actividades educativas y fomento de valores	15
Elaboración de documentos de gestión	13
Supervisión de la labor docente	12
Acciones relacionadas con la conformación y organización del CONEI	12
Realización de actividades para recaudar fondos	10
Promover el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos y en la IE	10
Orientación a padres	8
Realización de actividades culturales o deportivas	7
Realización de actividades comunales	7
Cuidado y limpieza del centro educativo	5
Otros	12
Ninguna	23
No sabe/No precisa/No responde	2

Como se puede ver, hay un énfasis en las labores de infraestructura, lo que es una respuesta a la precariedad de las IE, en especial de las áreas rurales; alentadoramente, este porcentaje es seguido de la realización de acciones educativas y de fomento de valores.

Promover la participación de niñas y niños por medio del Municipio Escolar

Los Municipios Escolares constituyen una organización de participación y representación estudiantil; su conformación y promoción promueven la formación en valores en los estudiantes de una escuela. Es por medio de la organización, del proceso de elección democrático, de las actividades de escucha entre los estudiantes y los adultos de la escuela y de las actividades realizadas con la comunidad, que se promueve el ejercicio de la democracia, la tolerancia, el respeto a las opiniones de los demás, el trabajo en equipo, la solidaridad con sus compañeros y el interés por la comunidad.

Para el desarrollo de su trabajo, los gobiernos estudiantiles se organizan en diferentes comités que se dirigen cada vez más a mejorar su formación y sus aprendizajes, las relaciones entre pares y adultos en un clima de democracia y el liderazgo de los niños y niñas para tomar decisiones y poner en práctica iniciativas de diversa índole. Igualmente, elaboran proyectos que son parte del programa de trabajo por ejecutar durante el ejercicio de su gobierno.

El proceso de implementación de esta estrategia se inició, al igual que con los CONEI y con la comunidad, con una capacitación presencial a todos los maestros, en la que se sensibilizó sobre la importancia del liderazgo de los estudiantes para expresar sus opiniones e ideas, organizar tareas, ponerse de acuerdo, y apropiarse y construir el clima positivo para su vida en la escuela. En estas capacitaciones se desarrollaron estrategias sencillas acerca de cómo convocar a elecciones, asesorar la elaboración de planes de trabajo sencillos, y estrategias para organizarse con el fin de llevar a cabo tareas de la escuela. Luego, son los maestros los responsables de orientar y asesorar a los niños, quienes para reforzar su compromiso con su organización y conocer nuevas experiencias participan también de pasantías durante cada semestre. Los costos de estas actividades son cubiertos de manera compartida con las comunidades, como una forma de que valoren y se comprometan con la participación de sus hijos en espacios fuera de la escuela.

El Municipio Escolar está organizado en diversas comisiones que responden a las necesidades de las escuelas multigrado: Salud, Economía, Deporte, Cultura y Recreación, Comunicación, Recepción y Biblioteca.

Algunas de las tareas de estas comisiones son:

- Salud: El botiquín de primeros auxilios, la vigilancia de la limpieza de la escuela, el agua en las aulas.
- Economía: La recepción de los alimentos para el almuerzo y el desayuno de los estudiantes, el rol de preparación de los alimentos, la lista de la dieta escolar.
- Deporte, Cultura y Recreación: Eventos recreativos entre comunidades vecinas y entre escuelas próximas, fiestas patronales.
- Comunicación: Periódico mural, buzón de sugerencias sobre las normas de convivencia.
- Recepción: Visita de miembros de su comunidad o visitantes externos para explicarles el funcionamiento de su escuela, de las aulas, materiales y recursos de aprendizaje.

Otros elementos que han generado que los niños y niñas se sientan parte del Municipio Escolar han sido el autocontrol de asistencia y el cartel de estímulos para los alumnos destacados, el buzón de sugerencias, etcétera; son estas pequeñas estrategias las que mantienen en relación a los representantes estudiantiles con sus representados.

Los niños y niñas organizados en el Municipio Escolar no centran su labor solo en la escuela, sino que realizan también acciones de promoción con sus familias, como:

- **Periódico mural.** Esta es una actividad que realiza el Municipio Escolar para promover con sus compañeros, padres, madres y maestros y maestras, la lectura, la producción de textos y la investigación, valorando y respetando el esfuerzo y creatividad de todos. Para esta actividad, representantes del Municipio Escolar se reúnen con el CONEI y los padres de familia y les explican la importancia y utilidad del periódico mural; luego se organizan en grupos mixtos (padres/niños), se toman acuerdos sobre cómo se organizará el periódico mural, los temas, la duración de cada periódico mural, etcétera, y se pone en marcha la actividad. Los grupos o las comisiones (mixtos) que se formen pueden ir rotando cada quince días o de acuerdo con las decisiones que se tomen entre todos y todas.

- **Calendario matemático.** Tiene como finalidad afianzar las actividades matemáticas de conteo, secuencias numéricas y resolución de problemas, así como promover el desarrollo de habilidades sociales y liderazgo. Para esta actividad el Municipio Escolar organiza a sus compañeros y negocia con ellos la mejor hora para llevarlo a cabo. A la hora indicada el responsable se pone al frente para sacar las actividades (del calendario matemático) según la fecha que corresponde. Esta actividad cuenta con el apoyo y orientación de los docentes, quienes contribuyen en la elección de los juegos de acuerdo con los grados que está trabajando y las capacidades que va desarrollando en las Guías. Algunos días puede que no sea juego sino la resolución de algunos ejercicios y/o problemas.
- **Hora de lectura.** Su finalidad es reforzar la lectura oral y la comprensión de textos, y mejorar los hábitos de lectura de los niños y niñas en horas extras a la jornada escolar. Para ello las familias se comprometen a fijar un horario para la lectura familiar, y los miembros del Municipio Escolar son los responsables de monitorear que las familias cumplan con este compromiso. Esta actividad es evaluada luego en reunión del Municipio Escolar, y los resultados se dan a conocer en la reunión con los padres de familia.
- **Taleguita Viajera.** Es su objetivo promover el hábito de la lectura familiar y la producción de textos, así como fortalecer las relaciones familiares de padres e hijos favoreciendo el desarrollo comunicativo. La actividad consiste en enviar entre los integrantes de la familia una bolsa o “taleguita” que contiene un libro para su lectura y un cuaderno en blanco para la producción literaria de la familia. Los niños de los Municipios Escolares son los responsables de asegurar el recorrido de la “taleguita” en un circuito de familias determinado.
- **Padrinazgo.** Tiene por propósito reforzar la lectura y escritura de los niños y las niñas de primer grado y promover el trabajo cooperativo de aquellos y aquellas de grados superiores y los de primer grado. Para ello se motiva a los niños y niñas de grados superiores que leen y escriben bien para que apoyen a los compañeros de primer grado en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en hora de recreo o por las tardes. Se les invita a formar parte de un grupo de niños y niñas que promueven prácticas de compañerismo y ayuda mutua por medio de un trabajo cooperativo, llamados “padrinos de lectura”. Esta es una experiencia que lleva a “padrino” y “ahijado” a establecer vínculos de compañerismo que van más allá de la escuela; así, un buen grupo de niños que viven cerca de sus “ahijados” dedica parte de su tiempo fuera de clase a visitarlos y leerles cuentos, trabajar en la escritura, etcétera.

Los Municipios Escolares han tenido grados distintos de desarrollo y consolidación en las escuelas. Sin embargo, son reconocidos por las autoridades como una práctica novedosa, que centra otra vez en el alumno el protagonismo y sentido de la escuela; vuelve más activos y desenvueltos a los niños usualmente tímidos de las áreas rurales, y complementa el trabajo de maestros y padres y madres de familia.

Generar espacios de rendición de cuentas: El “Día del Logro”

El “Día del Logro” es un espacio de rendición de cuentas en el que la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres de familia), organizada por el Director de la escuela y el CONEI, da cuenta en forma pública y demostrativa de los aprendizajes de los niños. Este acto, además de informar de los avances de los alumnos, del docente y de la escuela, permite sensibilizar y promover una mayor participación de los padres y la comunidad en el logro de aprendizajes de los estudiantes y en la gestión de la escuela. Es un evento que revalora la educación y la escuela.

Con esta estrategia de rendición de cuentas la escuela inicia un rico proceso de apertura a toda la comunidad. Los estudiantes invitan a todos sus miembros a compartir sus gustos, habilidades, intereses, creatividad y avances en los aprendizajes, fundamentalmente en la lectura y escritura, lo que constituye una demostración pública de lo que han logrado aprender. La comunidad identifica su contribución a los avances de los niños y niñas y de los aspectos en los que puede aportar mejor.

El “Día del Logro” se realizará semestralmente. La primera acción al inicio del semestre consiste en poner en conocimiento de los padres y la comunidad los desempeños que deben lograr los niños al finalizar dicho periodo, lo que se recoge del PAT de la IE. Así, el “Día del Logro” se convierte en un espacio de constatación de los desempeños logrados en relación con los desempeños planificados.

Promover la recuperación de los saberes de la comunidad: La Escuela Vacacional

Los padres de familia representan un estamento que se encuentra estrechamente ligado a la educación de los niños, pero que con el correr del tiempo no ha estado involucrado con ella. Si bien se ha vinculado con quehaceres de la escuela y se ha logrado promover su participación, esta ha estado ligada

básicamente a actividades de limpieza y orden de la escuela y, en menor medida, a las labores pedagógicas (elaboración de materiales, asistencia o comprensión del “Día del Logro”).

En la perspectiva de revalorar y promover a la escuela como un espacio educativo y cultural de la comunidad y de acercar a esta para que se tome como una fuente de aprendizaje, se está promoviendo con las familias de las comunidades la Escuela Vacacional.

La experiencia surge de la preocupación e interés de los diferentes actores educativos por desarrollar algunas acciones en el periodo vacacional. Esta situación fue vista desde el Proyecto como una posibilidad para que los niños y las niñas de las escuelas desarrollen y fortalezcan sus habilidades por medio de actividades pedagógicas, culturales, artísticas y deportivas, planificadas y gestionadas por los CONEI. Además, permitiría mantener a los niños y niñas en activo aprendizaje y en contacto con la lectura y la matemática de manera divertida.

Así, cada CONEI elabora su Plan de Escuela Vacacional, de tal modo que sus miembros y el delegado de Gestión siguen desarrollando capacidades y adquiriendo mayores niveles de aprendizaje en el ejercicio de sus funciones aun en ausencia del Director o del docente.

En estas escuelas la comunidad es la responsable de reforzar aprendizajes en los niños, además de actividades recreativas y artísticas; algunos padres los instruyeron en la elaboración de vasijas de barro, parte de la artesanía local; otros enseñaron religión como curso libre; y otros, educación física.

La experiencia se inició en 2006 y alcanzó resultados que permitieron imaginar una relación renovada entre escuela y comunidad. El Proyecto Aprende considera que el desarrollo de actividades educativas durante las vacaciones escolares fortalece el protagonismo de los CONEI y de la comunidad.

Para conducir este proceso desde las comunidades, el Proyecto fortalece las capacidades de los miembros del CONEI y delegados de Gestión en la facilitación y conducción de las Escuelas Vacacionales, así como en el manejo de capacidades de lectoescritura en niños preescolares, comprensión y producción de textos y lógico matemática en niños y niñas de nuestras escuelas. Asimismo, se les facilita:

- La Guía del Facilitador Comunal, que contiene actividades que orientan la conducción y ejecución de las acciones de las diferentes áreas.
- La Guía de Comunicación Integral, que reúne actividades seleccionadas sobre comprensión, producción e interpretación de textos.
- La Guía de la Matemática Divertida, que incluye actividades de operaciones con números naturales, juegos de razonamiento, juegos de clasificación y seriación, juegos de espacio y tiempo, y problemas.

Los miembros de los CONEI son los responsables de identificar a las personas que conducirán los talleres programados, para lo cual se tomará en cuenta su experiencia o conocimiento del tema y el que se ofrezcan como voluntarios. Entre ellos se puede contar con miembros del CONEI (padres y madres de familia), ONG, líderes religiosos y juveniles, así como lideresas de las organizaciones de base.

Todo este proceso es acompañado también por el facilitador del Proyecto, quien, así como en el periodo escolar, cumple la labor de asesorar a los promotores educativos.

Resultados

Cuando se brinda a los diversos actores educativos la posibilidad de tener espacios democráticos de organización y participación donde sus intereses, necesidades y opiniones son tomados en cuenta, se logra generar altos niveles de motivación, compromiso e involucramiento de los miembros en el quehacer de la escuela. Por ejemplo, luego de dos años de trabajo (2005-2006) el 100% de los CONEI de las escuelas del Proyecto ya estaban constituidos, lo que significó un mayor avance si se compara con el 72% logrado a este respecto por las escuelas-control. Pero lo más significativo, de acuerdo con el gráfico 1, es que en 2006 el 64% de los CONEI contaba con su PEI, mientras que solo el 44% de las escuelas-control tuvo su PEI en el periodo de referencia.

Pero el trabajo no termina cuando se tiene el PEI. Como se puede ver en el gráfico 2, en 2006, 80% de los CONEI desarrollaron sus planes de trabajo respecto de un 36% de las escuelas-control. Este proceso promueve entre los actores un fuerte sentido de identidad y pertenencia con la IE. Asimismo, posibilita que actores tradicionalmente no involucrados en la tarea de gestión de la escuela se sientan confiados en sus propias capacidades y posibilidades para desempeñar esta labor con éxito, en coordinación con Directores y docentes, antes exclusivos responsables de ello.

Gráfico 1
CONEI con proyectos educativos institucionales (PEI)

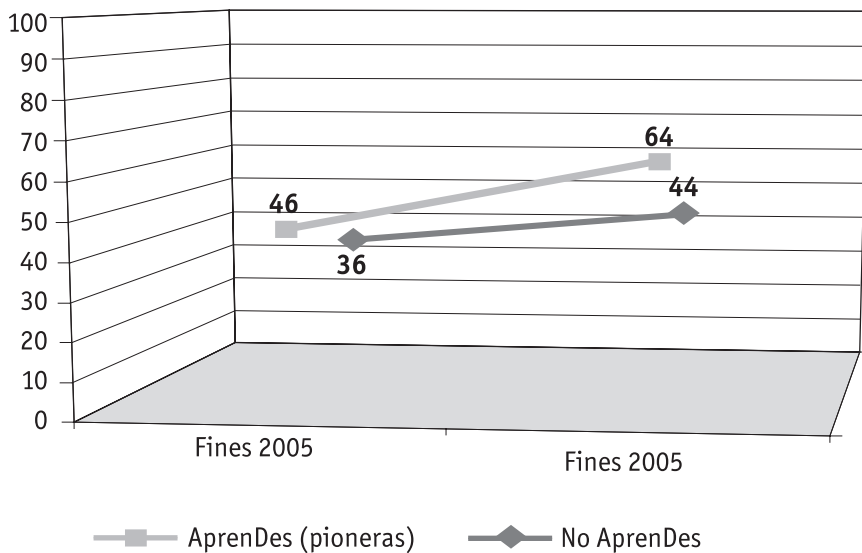


Gráfico 2
Escuelas con CONEI desarrollando planes de trabajo anual (PAT)

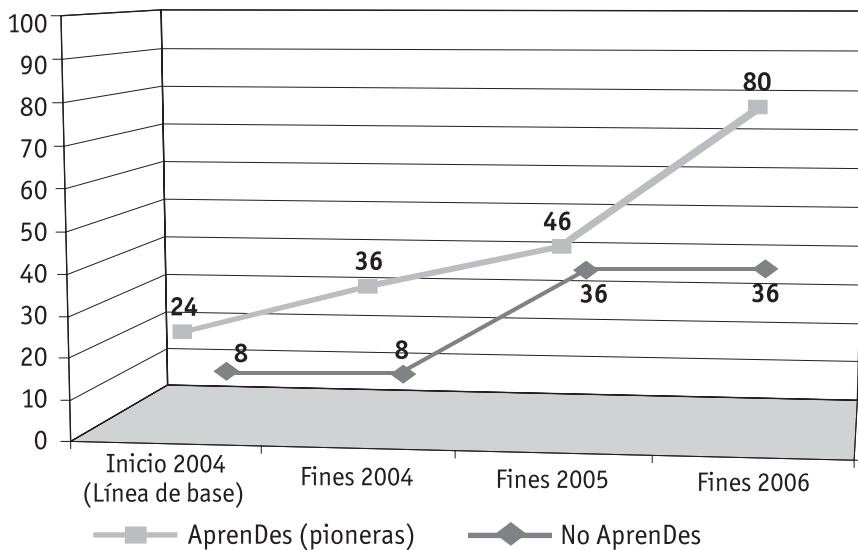
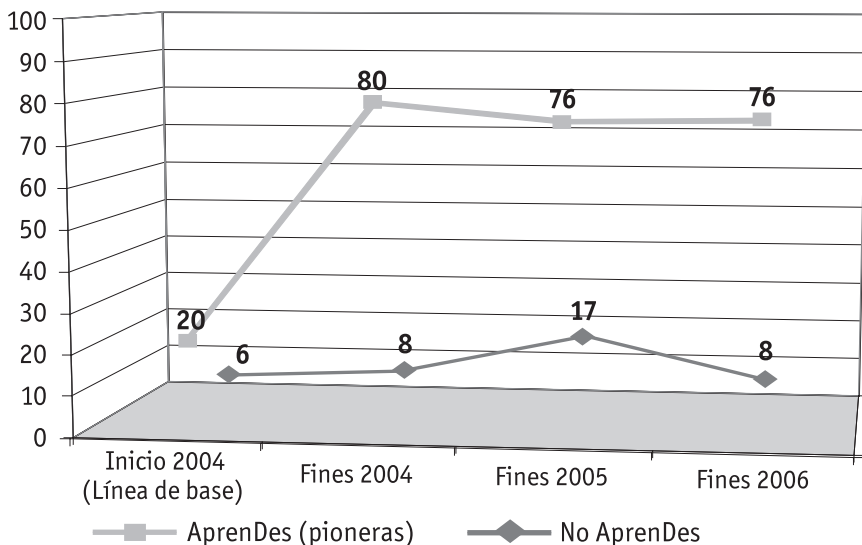


Gráfico 3

Municipios escolares que realizan acciones en beneficio de su comunidad



Respecto del Municipio Escolar, en el año 2006 el 100% de las escuelas contaban con esta organización estudiantil respecto de solo un 16% en las escuelas-control. De este total, un significativo 76% de los Municipios Escolares (véase el gráfico 3) están desarrollando acciones vinculadas con la comunidad, como el periódico mural, el calendario matemático, la hora de lectura, la Taleguita Viajera y el padrinazgo. Estas prácticas novedosas han permitido que las escuelas vuelvan a centrar en el alumno el protagonismo y sentido de la IE. Así, ahora se puede ver en la mayoría de las escuelas niños más activos y desenvueltos que los usualmente tímidos de las áreas rurales.

Asimismo, los actores que intervinieron en espacios de gestión como los CONEI y los Municipios Escolares han desarrollado capacidades de participación, organización y liderazgo, lo que crea una importante oportunidad para posibilitar la sostenibilidad y continuidad de la propuesta después de finalizado el tiempo de implementación del Proyecto AprendeDes en la región.

DIFICULTADES

- Entre las dificultades iniciales que debió enfrentar el Proyecto para poner en práctica la propuesta de CONEI en las escuelas tuvo especial impor-

tancia la resistencia de Directores y docentes a permitir que los padres de familia y estudiantes participen en una tarea que tradicionalmente era responsabilidad de ellos. Demandó todo un proceso que entendieran este nuevo paradigma en el que los padres participarían teniendo como principal función apoyar en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. Otra dificultad inicial fue la desconfianza de los padres de familia hacia instituciones que no pertenecían a su comunidad. Esa desconfianza fue progresivamente desterrada en la medida en que iban viendo cómo de esta manera se podía mejorar la calidad de la educación que les brindaba a sus hijos en las escuelas.

- Los adultos en la escuela tienden a ver al Municipio Escolar y a otras organizaciones estudiantiles como instancias de apoyo para las actividades vinculadas a temas de limpieza y orden. Esta situación plantea que se debe fortalecer permanentemente la vinculación entre las actividades del Municipio Escolar y los aprendizajes de los niños, ya que no se reconoce como labor del Municipio Escolar incidir en el aspecto pedagógico, asunto central de la propuesta de AprenderDes. Asimismo, se tiende a ver con facilidad las limitaciones de los niños y no sus potencialidades. Dicha situación requiere ser tratada adecuadamente desde las asesorías y capacitaciones a los maestros.

LECCIONES APRENDIDAS

- El hecho de contar con una propuesta educativa integradora de gestión escolar en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes ha permitido que los Consejos Educativos Institucionales cuenten con una orientación clara de la dirección hacia la cual guiar sus acciones evitando que estas se conviertan en labores aisladas de apoyo a la escuela sin relación alguna con la calidad de la educación que se brinda en ella.
- Promover espacios de participación comunitaria en las IE exige un proceso de capacitación y monitoreo permanente en el que se cuente con talleres de capacitación grupal (seis en promedio), seguidos de visitas frecuentes de seguimiento en las escuelas (al menos una vez al mes). Ello permite la consolidación e internalización de este proceso por los miembros de los CONEI. Asimismo, incluir las propias creencias, prácticas y costumbres de la comunidad en la propuesta de participación comunitaria ha facilitado la identificación de sus miembros con ella.
- Con los padres de familia es necesario reforzar su inclusión en actividades pedagógicas, pero, sobre todo, fortalecer su entendimiento de estas

actividades. Se debe incidir en que los padres comprendan el componente pedagógico dentro de cada actividad que realicen y no que las hagan sin entender a cabalidad sus objetivos. De la misma manera, se debe brindar talleres y capacitaciones, dada la gran acogida de este tipo de actividades para realizar procesos de transferencia de la propuesta. Cuando los padres y la comunidad observan los progresos significativos de niños y niñas, valoran más la educación, el esfuerzo de los estudiantes, la labor del maestro y su propia participación, de manera que se eleva la autoestima de todos, se asume una actitud más propositiva y se toman mayores responsabilidades.

- Es necesario generar mayores espacios de participación y discusión real de los estudiantes, dado que aún se observan dificultades para que ellos intervengan dando sus opiniones o proponiendo ideas. En este mismo sentido, se hace necesario sensibilizar de manera más intensa a los demás miembros adultos (Directores, docentes y padres de familia) de la IE para que apoyen de manera activa en el desarrollo de estas capacidades en los niños y niñas. Se requiere una convicción compartida por todos los actores educativos acerca del rol activo que organizaciones participativas de estudiantes como los Municipios Escolares pueden cumplir en la gestión de las escuelas, para que estos funcionen realmente. Este rol activo está referido a la capacidad de los estudiantes de ofrecer propuestas, llegar a acuerdos y participar en la ejecución de acciones concretas en coordinación con los otros miembros adultos de la IE.
- El acompañamiento brindado por medio de la asistencia técnica es una pieza clave que permite estar al tanto de las acciones que se llevan a cabo y conocer los aspectos positivos y las dificultades de la implementación. Además, posibilita la superación de las tensiones naturales que pueden surgir entre los actores involucrados.
- Asimismo, ha sido fundamental una estrecha coordinación con las diferentes autoridades de la comunidad y del sector Educación (Dirección Regional y UGEL); ella permite la realización de acciones conjuntas en busca de un objetivo común. De esta forma se ha podido articular la propuesta con las políticas de la región acerca de la promoción de “comunidades activas” en el quehacer educativo de las escuelas.
- Relacionar el proyecto con las políticas educativas de la región (PER, PEL) y con el sistema de gestión educativa (DRE, UGEL, escuelas) ha permitido que la propuesta del Proyecto sobre participación comunitaria para la gestión escolar sea tomado en cuenta por la Dirección Regional y por el Gobierno Regional como un componente de un Proyecto de Inversión Pública en Educación cuya implementación se ha iniciado en 2007.

Construyendo bases sociales para la educación rural: la EIB desde las comunidades campesinas

El trabajo con las familias y las comunidades constituye una de las líneas fundamentales en el marco de la implementación de una propuesta de EIB.² En la experiencia desarrollada en Canchis, Cusco, se ha buscado generar sinergias entre la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de ubicar a la educación como un asunto prioritario en la agenda comunal y situar a la EIB como una propuesta válida y necesaria en las políticas educativas regionales.

El propósito del Proyecto es favorecer la conformación de una comunidad que se sabe educadora, y para ello se desarrollaron una serie de estrategias de convocatoria y concertación con las comunidades, líderes, familias campesinas y otros actores educativos y sociales. El marco en el cual se ubicó el trabajo es el de impulsar políticas y prácticas que buscan una mayor equidad.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE TRABAJAR CON LOS PADRES DE FAMILIA Y LA COMUNIDAD?

Son numerosas las razones que llevaron a articular el trabajo de la escuela, las familias y la comunidad; a continuación se mencionan solo algunas:

¹ Educadora, responsable de la línea de escuela, familia y comunidad en el proyecto “Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis”.

² Proyecto: Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis / Tarea.

Educación y construcción conjunta de un proyecto de país

Una propuesta de EIB tiene un ámbito de trabajo técnico-pedagógico, pero es sobre todo, a nuestro entender, una propuesta político-pedagógica que tiene que ver con la construcción de un proyecto de país más democrático, de respeto y equidad para todos. La EIB no debe limitarse necesariamente al trabajo en el aula; es más bien una propuesta que involucra al conjunto de actores sociopolíticos que rodean al niño. Por ello, se debe favorecer la creación de espacios de encuentro, reflexión, propuestas y acción con otras instancias y personas de la sociedad y la comunidad.

Al buscar cambios en la educación y la práctica pedagógica, es casi imposible pensarla desde un solo lado, desde una cultura, una lengua y solo con los maestros; resultaba necesario, entonces, promover esfuerzos colectivos ampliando el ambiente escolar e involucrando de manera activa a los padres y madres de familia, líderes comunales y autoridades locales.

Una escuela para el mundo andino

La pobreza de las familias campesinas incrementa la necesidad de mano de obra; en estas condiciones, el envío del niño o niña a la escuela implica la ausencia de un apoyo altamente significativo para las familias pobres. La educación, a pesar de su gratuidad, tiene un alto costo para ellas, no solo por el gasto que de por sí implica, sino porque supone prescindir del apoyo infantil en las tareas domésticas y productivas mientras el niño asiste a la escuela. Los adultos de la unidad familiar redistribuyen el trabajo y asumen una mayor carga laboral para liberar al niño de tareas, al menos durante la semana.

Sin embargo, la escuela ofrece un diseño elaborado prioritariamente para las ciudades, que no enseña a transformar racionalmente la naturaleza, ni a potenciar la producción; que no contribuye al análisis y a la búsqueda de soluciones de los problemas; que no ha superado cabalmente su carácter libresco y vertical; que enseña a ser memorista y conformista; que instruye para ser dependiente y no para la creatividad, la dirección, la gestión y la producción que tanto reclaman los padres y madres.

Es necesario responder al desajuste entre el sistema educativo vigente en las escuelas rurales y las necesidades de las comunidades campesinas, que provocan el abandono y el ausentismo en las aulas y la emigración de las familias —niños incluidos— hacia los centros urbanos. Desde esta opción de

trabajo con los padres, madres y comuneros, se asume la idea de hacer de la institución escolar un espacio entregado a la comunidad, para que ella sea protagonista (derecho) y responsable (deber) de proponer la educación que sus hijos requieren.

Fortalecer la participación

La escuela no ha sido diseñada para la participación de los actores y su cultura; sobre todo en el mundo rural, ella no reconoce a las familias como actores participantes, y viceversa. El enfoque de participación de la familia y la comunidad ha sido usualmente reducido a la exigencia y apoyo material. Entre algunas de las tareas que realizan los padres y madres en la escuela están la asistencia a reuniones; jornadas para limpiar, pintar, mantener, reparar o construir; preparación diaria de alimentos, y apoyo al docente en las gestiones escolares.

Desde la instalación de la escuela, la comunidad le ha confiado los aprendizajes de sus hijos, pero no ha participado activamente en ella; la comunidad ha permanecido por lo general al margen del proceso que desarrolla la escuela, y lo propio ha ocurrido respecto de sus conocimientos, valores y prácticas. La vida de la comunidad corre por otro camino que la de la escuela; el calendario cívico que la escuela celebra no dialoga con el calendario agrícola de la comunidad.

En la experiencia de trabajo de Canchis se apostó por que los padres y madres de familia desarrollasen capacidades que les permitieran mejorar su participación en la escuela y, a la vez, brindar el apoyo necesario a sus hijos en el proceso de aprendizaje. La participación comunal ha sido un componente fundamental concebido desde un enfoque colectivo. Participar de manera individual es importante, pero la participación colectiva fortalece la actuación y se entiende mejor con las prácticas comunales como la *minka* y el *ayni*, que buscan aportar al proyecto común.

Mejorar la educación de niños y niñas

En las zonas rurales existe una frustración permanente para con el proceso y resultados de la educación. La enseñanza marcada por patrones monolingües y urbanos, concebida con una lógica que no recupera la diversidad, tiene su correlato en la baja calidad del aprendizaje. Padres y madres constatan, cada vez con mayor claridad, un descenso en los logros de los aprendizajes de sus hijos.

El descontento con la escuela de la comunidad da pie a que padres y madres matriculen a sus hijos en el centro poblado. Son frecuentes las quejas sobre la tardanza de los maestros, el incumplimiento del horario, la mala enseñanza, la falta de control y de limpieza, la ausencia de tareas, la pérdida de tiempo, entre muchas otras. Pero los reclamos de fondo tienen que ver más con los logros educativos, ya que la escuela no cumple y no satisface las expectativas de los padres por la escolarización.

Las comunidades y las familias apuestan por una educación de calidad y ponen sus esperanzas en las escuelas que consiguieron crear en cada una de sus comunidades. Por ello, independientemente de la condición en que esta se encuentre, no dejan de enviar a los niños y de acompañar de algún modo a los docentes, esperando que su escuela mejore y permita construir juntos los aprendizajes que sus hijos merecen y a los que tienen derecho.

SITUACIÓN INICIAL, PUNTO DE PARTIDA

Lo que se encontró en las escuelas, al inicio, fue una relación dispar, marcada por una lógica de “culparse mutuamente” entre el docente y las familias por los fracasos de los niños; además, una mirada de poca valoración de los docentes hacia los padres, y viceversa. Los profesores señalan el poco interés de los padres por la educación, que se expresa en que no mandan regularmente a sus hijos a la escuela; a su turno, las familias señalan a los maestros como los responsables de este fracaso, por sus constantes inasistencias, impuntualidad y poca dedicación a los niños.

Se encontró una escuela que no hacía EIB, donde las relaciones de poder estaban marcadas por el saber reconocido oficialmente (occidental moderno). Los modelos de participación implementados —básicamente los mismos que en ámbitos urbanos— parecían resultar poco pertinentes para la realidad rural. Las escuelas de padres, cuando existían, desarrollaban una serie de temáticas que los padres deberían *aprender e incorporar* en su vida cotidiana, que muchas veces no dialogaban con los modos de crianza, problemáticas y necesidades de las familias de estas comunidades.

La pobreza, la lengua quechua, el analfabetismo, entre otros factores, habían activado un conjunto de prejuicios de los docentes respecto de la cultura andina; a su vez, el docente, habituado al quehacer solitario, no había podido identificar la riqueza de la participación de las familias y la comunidad.

LOS ENFOQUES Y SENTIDOS

La complementariedad: todos somos necesarios

Una relación de complementariedad supone que los distintos actores perciban a la escuela como una comunidad educativa que engloba a todos: maestros, autoridades, educandos y también a la comunidad local, en la que los maestros están inmersos. El punto de partida consiste en desarrollar la percepción común de que la escuela no pertenece al ministerio, ni a los profesores ni a la Municipalidad, sino que esta allí para el servicio de la comunidad toda. Desde una mirada de complementariedad, cambiar la relación entre escuela y comunidad implica un proceso de negociación y la celebración de contratos que aclaren la naturaleza de la nueva relación que así emerge.

La relación de la familia con la escuela es fundamental como apoyo o freno a la escolarización del niño. Se observa que, más allá de los recursos familiares, es la dinámica y el ambiente familiar lo que permite potenciar los aprendizajes (grado de instrucción, relación de afecto, expectativas frente al logro de sus hijos). La relación del padre o madre con el maestro, la actitud y cumplimiento del maestro, así como los logros educativos de los alumnos, son variables cruciales que afectan la relación del niño con la escuela tanto o más que las condiciones familiares.

Asumirnos complementarios nos permite reconocer la corresponsabilidad en los aprendizajes de los niños. Esta complementariedad requiere de la visualización de los sujetos (el reconocimiento de uno mismo como un ser valioso y el reconocimiento del otro, desde el maestro hacia el padre de familia y viceversa), implica el desarrollo del sentido de pertenencia (construir un sentido de identidad de los padres y madres hacia la escuela y de los maestros hacia la comunidad), pero requiere sobre todo un proceso de fortalecimiento de capacidades para la participación, para la toma de decisiones de forma conjunta (empoderamiento) de actores sociales (padres, madres y maestros).

Pluralidad de racionalidades: Existen muchos tipos de saberes

Todos hemos creído que nuestro punto de vista tiene un valor absoluto e incuestionable, y, en algunos casos, que es el único. Hay dos problemas importantes detrás de esto: uno, desconocemos la existencia de otros puntos de vista, probablemente tan válidos como el nuestro; y, dos, permitimos que las relaciones interpersonales se transformen en relaciones de poder, ya que inmediatamente ejercemos una posición de jerarquía respecto del otro.

Nuestros puntos de vista tienen un carácter relativo, porque responden a aquello que aprendimos en un determinado contexto sociocultural; responden a la *racionalidad* existente en mi grupo cultural. Una racionalidad es una manera de representar y codificar, según un orden lógico, los elementos que simbolizan la vivencia de la realidad que tiene un grupo para hacerlo comprensible. Sería absurdo pensar que existe una sola racionalidad o un único orden lógico válidos para toda la humanidad en todos los tiempos y espacios culturales.³

Lo que encontramos son diferentes racionalidades que coexisten entre sí; ninguna superior o inferior al resto: simplemente diferentes. No se pueden establecer escalas valorativas entre las racionalidades, y tampoco entre las lenguas, porque cada una de ellas representa un tipo de pensamiento diferente. Ningún argumento inteligente permite afirmar que exista una racionalidad superior a las demás. En realidad, encontramos una diversidad de racionalidades que coexisten, aunque la cultura occidental se ha presentado como poseedora de la razón universal y como la forma de racionalidad más evolucionada de todas.

En educación, durante mucho tiempo se han desarrollado procesos pedagógicos en aulas cerradas y como un asunto privado que corresponde a especialistas y técnicos en la materia, aplicando un currículo que se ha inspirado básicamente en una sola racionalidad. Pero esta forma de pensar tiene sus limitaciones, porque desconoce que existe una comunidad educadora, compuesta por las familias campesinas en este caso, con saberes y vivencias valiosas que merecen ser incorporadas y con sus propias formas de pensar. Estas constituyen un conjunto de aprendizajes que permiten a niños y niñas desenvolverse en los espacios comunales y, progresivamente, formar parte de la vida en comunidad.

Es de lamentar que la escuela no haya reconocido los saberes de los padres como valiosos frente al saber oficial, como lo es también el que las familias no se reconozcan como educadoras con saberes valiosos que pueden tener lugar en la escuela.

³ Véase Heise, María, Fidel Tubito y Wilfredo Ardito; *Interculturalidad: Un desafío*. 2.^a edición. Lima: CAAAP, 1994, pp- 7-22.

El reconocimiento del otro

Como en todo acto educativo —en especial los que pretenden tener un rasgo intercultural—, la actitud de reconocimiento (respeto, tolerancia, cariño, valoración) es el elemento base para establecer el vínculo sobre el cual se construye la relación fluida que permite que una propuesta común funcione sostenidamente. Un punto de partida básico es el reconocimiento de la condición de “sujeto” de cada uno de los actores, en este caso las familias y la población, siendo conscientes del riesgo de los prejuicios, la discriminación y la descalificación *a priori* instalados en el proceder cotidiano de muchos de nosotros.

La escuela rural es un espacio de encuentro cultural en el que se evidencian claramente las relaciones entre padres y maestros. El modelo de alumno y familia imperante hoy en la institución escolar es un modelo que dista mucho de la realidad de las zonas rurales. Esto muchas veces genera que el docente no reconozca a los padres y madres como actores valiosos, como iguales. Sin embargo, toda interacción humana es un vínculo afectivo que se establece entre los que interactúan en una relación de mutua confianza.

La idea de la experiencia fue establecer una relación de respeto y amabilidad entre todos. Hemos aprendido a construir en nosotros este enfoque del respeto, la aceptación y afectividad, que nos ayuda a vernos como semejantes en la diferencia y complementarnos desde estas particularidades para aceptarnos entre nosotros y a los otros.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Los acercamientos iniciales, el diagnóstico

Antes de iniciar sus acciones, el Proyecto decidió acercarse a los padres, madres y comunidad para poder explorar y recoger información relevante acerca de la visión de las familias campesinas sobre la escuela en general y la EIB en particular. Las razones de este estudio venían de varias fuentes: una, de la necesidad de corroborar —o no— la difundida idea de que las familias de las comunidades andinas no aceptan la enseñanza en quechua para sus hijos; otra, de la importancia de construir alianzas con las comunidades para que la propuesta de EIB se desarrolle más allá de la escuela; y, la tercera, del interés de establecer con las comunidades un vínculo que suponga una práctica coherente con los principios señalados en nuestro enfoque de trabajo, complementarnos, reconocernos como sujetos diversos, aceptarnos y valorarnos.

Acercarse a las comunidades desde esta lógica implica superar la relación “sujeto”-“objeto” de estudio; supone una presencia con permanencia prolongada —por lo menos durante un tiempo—, acercarse no solo a *conocer* sino a *convivir*, compartiendo problemas y potencialidades. La experiencia pretendió aproximarnos al postulado de “[...] la relación comunitaria humana que consiste en la emisión/recepción de mensajes entre interlocutores en estado de reciprocidad”;⁴ fue un intento por colocarnos al lado de sus aspiraciones, escuchar sus frustraciones, conocer, entender y respetar su cosmovisión en un diálogo fraterno y respetuoso.

Algunos de los resultados producto de este acercamiento inicial son:

- Padres y madres miran a la escuela con ojos críticos, ubican al docente como el responsable de los éxitos o fracasos de sus hijos y a la escuela como una instancia carente de control, abandonada por las autoridades educativas que no cumplen su rol de acompañamiento, supervisión y apoyo. La escuela aparece como una instancia que está perdiendo valor, trayectoria y prestigio; y, lo que es peor, población escolar. Observan cómo año a año disminuye el número de matriculados en la escuela de la comunidad y se incrementa la cantidad de niños trasladados a las escuelas de la ciudad, en un fenómeno que podemos calificar como éxodo masivo. La enseñanza en la escuela de la comunidad no satisface sus expectativas.
- Un número significativo de ellos comparan la escuela actual con la de antaño —aquella a la que algunos de ellos asistieron—, consideran que los docentes “de antes” enseñaban mejor que los actuales; pero que los problemas, desde esa época, no han mejorado: se sigue enseñando las mismas cosas, con la diferencia de que los estudiantes aprenden poco y la mayoría no logra aprender:
Antes, compañera por lo menos al terminar quinto grado los alumnos sabíamos escribir una carta; ahora un alumno de cuarto de secundaria no sabe ni escribir bien una carta; nosotros todavía tenemos que enseñarle. Entonces para qué estamos mandando a la escuela a nuestros hijos.
- Entre sus aspiraciones está el que la escuela “enseñe a leer y escribir bien y a sumar y restar”; aparece así el castellano como una prioridad, porque “para trabajar en las ciudades es necesario dominar este idioma”. Las familias desean que sus hijos sean profesionales, “como en las familias de las ciudades”. Es marcada la demanda para que la escuela proporcione

⁴ Véase Pascuali, Antonio: *Comprender la comunicación*. Caracas: Monte Ávila, 1978.

a niños y niñas en general instrumentos que les permitan un buen desempeño en la ciudad. Sin embargo, según las familias y la comunidad, la responsabilidad y la función educadora de la escuela no terminan con el hecho de posibilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que van más allá: tienen que ver con el cultivo de los valores y las normas de convivencia básicas de toda sociedad. No se trata solamente de enseñar contenidos funcionales, sino también de desarrollar, construir y transmitir un conjunto de “habilidades sociales” que permitan desenvolverse con eficiencia tanto en la comunidad como en las ciudades. La demanda se amplía: se anhela una escuela que los prepare para ambos espacios, el comunal y el urbano.

- Los resultados del estudio informan que esta “oposición a la EIB” desde las familias no era tan cierta. A lo que se oponen las familias es al fracaso de la escuela rural; son conscientes de que sus hijos no logran resultados de aprendizaje ni en quechua ni en castellano. Esta es una de las razones por las que migran hacia localidades urbanas. La mayoría de los padres mantienen un fuerte sentimiento de valoración hacia su lengua y cultura y desearían que se considere este aspecto en la escuela. La experiencia nos ha enseñado que este es un camino correcto para la implementación de una propuesta EIB: iniciar el diálogo en los espacios comunales aun antes que en los espacios escolares.

El proceso: el trabajo y la alianza con las comunidades y familias para el desarrollo de la EIB y la participación en la escuela

Los talleres

Los talleres desarrollados con los padres de familia tuvieron dos momentos. El primero comprendió las acciones de sensibilización a la comunidad sobre la propuesta de EIB. Se dialogó con ellos sobre los resultados del estudio, y a partir de allí se reflexionó acerca del significado de la presencia de la cultura y las dos lenguas (quechua y castellano) en los aprendizajes de sus hijos. Otro aspecto importante en esta etapa fue la presentación de los resultados de la evaluación de los alumnos, según los cuales un 77% de niños y niñas del cuarto grado de primaria no alcanzaban un nivel satisfactorio en lectura y escritura.

Un segundo momento tiene que ver con el desarrollo de los talleres desde la perspectiva de construir la alianza entre escuela y comunidad para comprometerse en un nuevo pacto educativo que permita la mejora de la calidad en respuesta a sus demandas, y cómo en esta alianza adquiere relevancia la

participación educativa de los padres no solo como observadores o proveedores de mano de obra sino también como actores activos capaces de aportar saberes, prácticas, percepciones y concepciones.

En el proceso, la participación ha sido entendida como el ejercicio de poder que se manifiesta por medio de la toma de decisiones conjuntas, asegurando un ambiente democrático, no como un fin en sí mismo sino como un medio.

Los talleres⁵ tuvieron como rasgo metodológico principal las dinámicas activas y el uso del lenguaje oral; el juego ha sido un aspecto importante, pues ha permitido generar una confianza básica entre todos, elemento esencial para el trabajo compartido. Los talleres fueron además el espacio en el que, a partir de la reflexión conjunta, se construyeron propuestas y se afirmaron compromisos mutuos —escuela-comunidad— para avanzar en la transformación de la situación de la educación en las zonas rurales. Muchas veces se han escuchado opiniones acerca de la dificultad que supone la participación de padres y madres de zonas rurales, en la educación de sus hijos; sin embargo, lo que se encontró aquí fueron más bien metas y derroteros muy claros, muestra de que la comunidad posee una sabiduría pocas veces valorada.

Los encuentros

Los encuentros eran los espacios colectivos donde dos o más comunidades se reunían para intercambiar experiencias y puntos de vista y debatir un tema común desde sus diferentes vivencias. Las *escuelas campesinas*⁶ dieron la pauta inicial para comprender la importancia del “encuentro” en las comunidades andinas, propio de la vida en “comunidad” que se desarrolla al interior de estas, y para plantearlo como estrategia de trabajo en el proyecto.

La participación en los encuentros suponía la realización de un trabajo previo en las comunidades por medio de los talleres. Se necesitaba haber desarrollado ciertas condiciones al interior del espacio comunal; por ejemplo, la posibilidad de que los padres verbalizaran sus ideas y sentimientos de manera espontánea, es decir, haber despertado el interés por participar, haber

⁵ En general, se han realizado dos talleres al año con cada comunidad.

⁶ Espacios desarrollados por iniciativa de las propias organizaciones comunales desde tiempo atrás, cuyo objetivo es la formación e intercambio entre las diferentes comunidades existentes en el ámbito del distrito.

debatido inicialmente la problemática educativa en la comunidad y tener una cierta posición al respecto. Asimismo, se necesitaba la decisión y disposición de la población para comunicar sus aprendizajes a otros; esto es, contar con la voluntad, decisión y un mínimo discurso compartido.

Los encuentros han permitido trascender el espacio de la comunidad, reconocer problemáticas comunes, identificar alternativas, avanzar en compromisos en la perspectiva de aportar a la conformación de un movimiento social comunal a favor de la EIB. Así, pues, estos espacios se convirtieron en lugares de afirmación de la identidad desde las raíces de la cultura andina.

Los líderes comunales

La educación es muy valorada por la comunidad, no solo como un canal de salida sino como una forma de afirmación y una vía de desarrollo de la propia comunidad. Esto es así porque piensan que los aprendizajes logrados les permitirán avanzar, tanto en lo que se refiere a las gestiones en espacios públicos como a la posibilidad de mejorar la producción con nuevos conocimientos. Este punto se liga con el desarrollo de la comunidad en general, y no solo de individuos y familias por separado.⁷

Nos afirmamos en que la educación es un tema que va más allá de la participación de los padres y madres de familia; por ser un asunto cultural, requiere ser asumida por toda la comunidad, al margen de que tengan o no niños en la escuela. No solo se aprende en la escuela: la comunidad debe ser reconocida y debe reconocerse ella misma como espacio educador. Fundamental en esta lógica es el acercamiento a las prácticas comunales, aproximación de la escuela a la comunidad y viceversa. Conocernos mejor permite entendernos mejor.

Por ello, en la estrategia de trabajo se consideró necesario articular acciones que involucraran a los líderes comunales. Hacia el segundo año de la experiencia se realizó el II Congreso de Educación, con la participación de 150 líderes comunales y educativos de las catorce comunidades del distrito de Maranganí. Los objetivos fueron: reflexionar sobre la situación de las escuelas del distrito, identificar las fortalezas educativas de la comunidad y establecer compromisos de acción de las organizaciones campesinas para el

⁷ Rengifo Vásquez, Grimaldo: *Mediación cultural y currículo educativo*. Lima: PRATEC, mayo de 2005.

desarrollo de las escuelas. Las conclusiones del Congreso fueron presentadas en una audición radial y con la publicación de 1 500 ejemplares impresos en quechua y castellano, distribuidos entre padres de familia, líderes comunales y autoridades educativas.

Participación educativa de las familias en la escuela y de la escuela en la vida de la comunidad

El tipo de participación implantado tradicionalmente en la escuela ha centrado la preocupación en el desarrollo de actividades de apoyo concreto (casi utilitario). Esta situación no ha permitido explorar las posibilidades de la presencia de la familia en el proceso de aprendizaje, respecto de los saberes comunales que esta posee. La escuela define y enseña lo que “es válido” para los niños y, en general, se ha movido en un paradigma de conocimiento que ha discriminado el conocimiento y el saber andinos.⁸

Consideramos que es tiempo de establecer un nuevo pacto educativo entre la escuela y la comunidad, un acuerdo que deberán firmar los padres y madres de la zona rural y el Estado, y que considere la incorporación de la sabiduría andina en la escuela para, desde ella, formar a los niños en los dos saberes: el andino y el occidental moderno, es decir, el *iskay yachay*. Por este motivo se desarrolla la idea de la *participación educativa* de los padres y madres de familia en la escuela. Esta supone el reconocimiento y la valoración de la cultura andina, de su inmensa capacidad para mantener la diversidad en una convivencia armónica con la naturaleza, hecho que ha regenerado la vida en beneficio de todos (seres humanos, plantas, animales y deidades).

La estrategia propone abrir este diálogo intercultural haciendo que los saberes de la comunidad (el pago a la tierra, la lectura de las señas, la crianza de la chacra, los animales y otros) ingresen en el aula por medio de la presencia física de los pobladores en la escuela. Esta forma de involucrarse y participar de los padres ha sido clave para desarrollar la propuesta de EIB, ya que la incorporación de los saberes locales de la comunidad constituye un aporte sustantivo en el currículo y coloca a los actores de la comunidad como corresponsables de los procesos de aprendizajes. Los padres y madres han compartido y llevado al aula los conocimientos valiosos de todos los aspectos de su vida, como las costumbres y rituales de las festividades comunales, los cuentos y leyendas.

⁸ Sotomayor, Ernestina: *Escuela, familia y comunidad, una necesaria alianza por los aprendizajes*. Lima: Tarea/Instituto Pedagógico Túpac Amaru, 2002. Documento de trabajo.

Otra forma de participación ha sido el intento de aproximación de la escuela a la vida de la comunidad con las denominadas *actividades vivenciales*. Tomando en cuenta las actividades agropecuarias, festivas y rituales del calendario comunal, los maestros, junto con los comuneros y sabios comunales, han programado la participación de los niños en esas actividades. En estos espacios, niños, niñas y docente vivencian de manera real las diferentes prácticas de la cultura local, con la guía de los sabios, comuneros, padres y madres de familia, quienes se convierten así en educadores comunitarios. Las actividades de la escuela se nutren de estas experiencias, se realizan con base y en función de ellas.

La Casa-Escuela: Funcionamiento de un modelo que incrementa el acceso y permanencia de niñas y niños en zonas rurales de altura del distrito de Maranganí

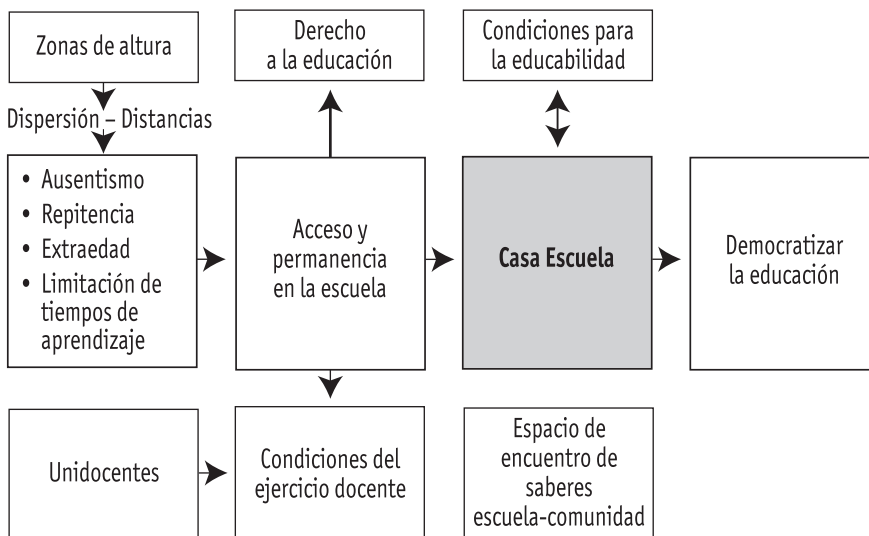
La experiencia permitió identificar escuelas de altura (por encima de los 4 000 msnm), donde la dispersión poblacional es tan alta que la distancia de la escuela a los hogares supone, para niños y niñas, de dos a tres horas diarias de camino a pie. Esta situación hace difícil la matrícula oportuna, la asistencia regular, el tiempo efectivo del aprendizaje y, de modo particular, la continuidad de niños y niñas en la dinámica escolar. En consecuencia, estas poblaciones están siendo poco a poco excluidas del sistema educativo.

Ante estas circunstancias se propuso el funcionamiento de un modelo que facilita el acceso y permanencia de niñas y niños en zonas rurales de altura, mejorando las condiciones por medio de la implementación y puesta en acción de un sistema alternativo, denominado Casa-Escuela, cuyo propósito es acoger amable e integralmente en la escuela, durante la semana o parte de ella, a niñas y niños provenientes de lugares lejanos; así es posible aprovechar de manera más útil el tiempo con el fin de optimizar la calidad de los aprendizajes.

Los objetivos que orientaron la propuesta de la Casa-Escuela fueron:

- Mejorar las condiciones de educabilidad, acceso y permanencia de niños y niñas, promoviendo la participación de los diversos actores educativos y sociales.
- Brindar un modelo alternativo de atención educativa a niños y niñas que aseguren condiciones favorables para el mejoramiento de los aprendizajes en las escuelas de altura.

La Casa Escuela



La implementación del modelo supuso un proceso de concertación y diálogo permanente con la comunidad. Por ello se hicieron consultas sobre expectativas, propuestas e imaginarios de la población. El proceso de concertación respetó las lógicas de organización al interior de la comunidad, y la Asamblea Comunal fue la instancia en la que se tomaron la mayor parte de las decisiones.

La población asumió la responsabilidad de la construcción de los ambientes por medio de un conjunto de faenas comunales. La Municipalidad del distrito comprometió su participación con la donación de materiales y el préstamo de maquinaria para la construcción. Las autoridades de la UGEL expresaron su apoyo destinando a un personal para que asumiera las labores de alimentación, limpieza y cuidado de los niños. Se ha conseguido un convenio con PRONAA para la dotación de alimentos.

La Casa-Escuela ha permitido mejorar las condiciones de seguridad y alimentación no solo de los niños sino también del maestro. Se ha incrementado la asistencia y las horas efectivas de aprendizaje. El modelo, que busca acortar las brechas entre la educación rural y la urbana, exige pensar de manera diversificada la escuela en zonas rurales de altura. Considera prioritario asegurar condiciones mínimas de vida de los niños y niñas como requisito para desarrollar sus competencias y capacidades previstas.

En la experiencia, la comunidad es el principal soporte social de la escuela. Se ha buscado comprometer a todos sus miembros promoviendo la participación directa de los comuneros y comuneras en general, padres de familia y autoridades, con el objetivo de que entreguen su aporte sustantivo. Por otro lado, se buscó fortalecer el vínculo con la escuela, se optó por privilegiar la participación social y cultural de la comunidad con el propósito de re-conceptualizar la escuela para otorgarle la calidad de bien común, fruto de un conjunto de voluntades y, fundamentalmente, como una institución inherente a la comunidad. Una vez asumidos estos postulados, se debe velar por un reto más grande: su sostenimiento colectivo en el tiempo.

Una condición fundamental es que el maestro establezca relaciones en un marco de mutua confianza y reconocimiento de la comunidad. En el modelo de Casa-Escuela todos los espacios sociales, económicos y culturales son ocasión de aprendizajes y forman personas; se apuesta por una relación reflexiva más cercana: el aula se extiende y abarca la comunidad.

Elementos que aportan a la participación comunitaria en espacios locales

Se desarrollaron anualmente campañas radiales como *spots* en quechua y en castellano. A través de la radio se consiguió expandir el uso de la lengua quechua a otros espacios además de la escuela. Se realizaron campañas de lectura en ambientes públicos que planteaban la lectura masiva de textos en quechua, para generar impacto en la población urbana. Hechos como estos han sido muy importantes como parte de una política global de recuperación de la lengua materna, y como estrategia para su legitimación social a los ojos de los usuarios.

Se realizó un seminario regional denominado “Políticas y Propuestas para la Escuela Rural Andina en el Cusco”, en el cual se avanzó en colocar el tema de la escuela rural andina, de la EIB, de la participación de las comunidades, como preocupaciones en la agenda de desarrollo de la región. Las experiencias presentadas y los documentos elaborados aportan a la visibilización de las situaciones descritas y sugieren pistas para pensar una política educativa regional.

Se elaboraron documentos de política para ser debatidos en las instituciones y autoridades de la región. Se publicó un informe sobre la situación de la escuela rural en el Cusco, que ha sido valorado como insumo en la elaboración del Proyecto Educativo Regional, y un texto sobre “Políticas regionales andinas para el desarrollo de la escuela rural”.

RESULTADOS

Desde el punto de vista del Proyecto

- Se consiguió la aceptación y el involucramiento de las comunidades para el desarrollo de una propuesta de EIB a partir de la comprensión de los elementos presentes en la propuesta y de una reflexión de los factores sociales y políticos que generaron la situación actual de la educación, la lengua y la cultura.
- Los padres de familia se han replanteado su rol en la escuela; entienden cada vez más la relación que existe entre su participación en el espacio familiar y en el escolar y las posibilidades de mejorar los resultados de aprendizaje de sus hijos.
- Se ha avanzado en transitar de una participación “utilitaria” de los padres de familia a una participación de carácter más pedagógico. Padres y madres han participado en procesos de aprendizaje de sus hijos en la escuela a partir de sus conocimientos locales, entendiendo la importancia de su presencia y el rol que les corresponde asumir en este proceso. Los padres se han acercado a la escuela no solo para apoyar en tareas operativas, sino preocupados por los aprendizajes. Este hecho tiene doble efecto: por un lado, se sienten valorados, su saber también es considerado en la escuela; por el otro, el impacto es en los niños, quienes reciben a los mayores con asombro y beneplácito; no solo se estudia lo de fuera de la comunidad, sino que lo suyo también es válido. Creemos que esta es una forma de promover su afirmación cultural y de fortalecer su identidad, elemento clave en una relación intercultural.
- Se ha avanzado en colocar el tema de la educación y de la EIB en la agenda comunal y en la agenda pública de la provincia por intermedio de las principales radios de difusión local y de las reuniones de trabajo con las autoridades distritales.
- Se está consolidando la idea de que la educación es “tarea de todos” en las comunidades y en el distrito. Líderes comunales han participado en talleres de reflexión y se han involucrado en las actividades de la escuela fortaleciendo la perspectiva de esta como un agente de socialización comunal y legitimando el sentido de pertenencia.

Desde la voz de los actores

Un nuevo rol en la escuela: la importancia de nuestra participación

Una primera aproximación que aparece nítidamente es que manifiestan

haber aprendido a tener un nuevo rol en la escuela, definido como la participación educativa que implica acercarse a la escuela con nuevos ojos y nuevas actitudes para poder complementarse con la institución escolar:

Antes [...] muy pocas veces llegábamos a la institución, apenas íbamos a matricularlos y a la clausura a recoger las libretas. Ahora sí vamos con permanencia [...].

Cuando veo a los niños me pongo muy contento, porque este año han empezado a rendir estos niños. De ahí también han hecho las chacras. También en la escuela han trabajado lo que es trabajos manuales. Entonces esos cursos han llevado en quechua. Más bien a eso debemos de aumentar un poco más conversando con la profesora; hay que trabajar y apoyarnos a lo que podemos. Al año yo quisiera que siga. En eso sí estoy de acuerdo, de acuerdo a lo que pueda yo también iré a los niños una o dos horas, y voy a hacer lo que sé yo también.

Fortalecimiento de las capacidades para la participación: mejores interlocutores

Un gran número de padres asistentes a las jornadas han manifestado que uno de sus grandes logros fue la pérdida de la timidez, verbalizar lo que sienten, decir en voz alta lo que piensan. Lo que más valoran es que los talleres se hacían en su lengua materna y con un conjunto de técnicas y dinámicas lúdicas que los ayudaron a dialogar y compenetrarse unos con otros, a verse como iguales y con las mismas dificultades, aspecto que no había ocurrido en ocasiones anteriores:

Antes no ayudaba a mi hijo pero ahora tengo la obligación de ayudarles. También voy a la institución donde estudia mi hijo sin miedo, a preguntar sobre su rendimiento y actitud académica. Antes en las reuniones no podía hablar con libertad, me sentaba callado, pero ahora sí participo con mis aportaciones en mi propia lengua.

Es muy buena la EIB, porque ahora todos hablamos sin miedo ni avergonzados; ahora hablamos sin miedo tanto los niños como nosotros. Antes cuando el profesor decía que lea un texto solo agachaba la cabeza; ahora lee con alegría cualquier tipo de texto sin miedo. Es muy buena la EIB.

Valoración de la EIB, valoración de la cultura y la lengua

En la medida en que la escuela empieza a cumplir con los compromisos adquiridos con la comunidad, los padres de familia expresan satisfacción. El logro de aprendizaje de sus hijos es un factor esencial en la motivación:

[...] a medida que íbamos observando, los niños aprendieron rápidamente a leer y escribir; por eso es que acepto la EIB y digo que es bueno, no por gusto, sino viendo a nuestros hijos; hasta nos enseña a nosotros. Por eso digo que se aplique en todo sitio. No aceptaba la gente porque pensaba que iba a ser marginado con los demás niños, pero no había sido así: ellos también saben ahora que es bueno la EIB. Solo así nosotros también podemos ayudar en la casa y es fácil de ayudar a los hijos [...].

Antes el aprendizaje era solo en castellano y aprendían poco a la comparación de ahora, en su propia lengua; aprenden mucho más en ambas lenguas: en segundo grado ya saben escribir y leer en ambas lenguas, hasta nos ganan a nosotros.

No todos los padres apoyaron la propuesta inicialmente: las dudas tuvieron que ir trabajándose en el proceso:

Yo también no quise al inicio la enseñanza de las dos lenguas, pensando que se iba a traumar mi hijo, pero poco a poco se vio los resultados positivos y me quedé satisfecho [...] luego hice competir a mi hijo con otro niño de su nivel: le dejó chico en las dos lenguas; para mí fue una alegría. Le ayudo a mi hijo con bastante cariño y no me faltó a los talleres.

Juana Medrano, de la comunidad de Sullca, dice algo fundamental respecto del aprendizaje del quechua:

A mí me gusta más la enseñanza en quechua. Me parece muy importante lo que han aprendido; antes aprendían en un solo idioma, hoy aprenden en dos idiomas. El profesor nos pide que enseñemos a nuestros hijos lo que sabemos, de esa manera ellos puedan escribirlo. Es por esto que me da mucha alegría que ellos aprendan el quechua, **ya que este aprendizaje es para toda la vida.**⁹

El nivel de reflexión desarrollado por los padres de familia y los comuneros, y la valoración de los cambios, hacen esperable un esfuerzo para que esta propuesta continúe vigente en las comunidades. Si bien la organización comunal tiene presencia y fuerza, queda por trabajar con ellos la capacidad

⁹ El subrayado es nuestro.

para vigilar y exigir una educación de calidad para sus hijos como uno de sus derechos fundamentales:

Dependerá de nosotros. El profesor no puede decir que no a la fuerza, sino que nosotros en nuestras asambleas, reuniones o reuniones de padres de familia por secciones, debemos hacer como un pedido sobre lo que queremos, como por ejemplo que nuestros hijos nos ayuden en la chacra e ir junto con nuestros hijos, pero si lo dejamos así o no le damos importancia e interés, qué le queda al profesor, hasta lo puede olvidar y quedarse ahí... nos pusieron un cimiento, por eso es que no debe quedarse así, aunque nuestros hijos salgan de la escuela. (Bartolomé Ríos, comunidad de Sullca.)

[...] de nosotros depende, porque nosotros en nuestras casas y con nuestros hijos debemos compartir esos conocimientos, debemos recordarles; luego donde nosotros tengamos asambleas o reuniones de padres de familia debemos exigir. El programa EBI es muy bueno para nosotros; ahora nosotros estamos como líderes y responsables, estamos comprometidos desde hoy. Un compromiso es un compromiso, entonces nosotros debemos seguir, impulsar eso.

[...] mi compromiso sería que debe seguir siempre nosotros ya también [...] si el profesor ya no querrá enseñar, nosotros empezaremos a caminar a las instituciones a quejarnos porque no nos podemos olvidar de eso; sería en vano lo que hemos aprendido, solo sería un momento. Nosotros quisiéramos que siga, para siempre nos pusieron una semilla, por eso nosotros no dejaríamos que se vuelva a atrasar [...]. (Isidora, comunidad de Paropata.)

APRENDIZAJES

Sobre la participación de la comunidad en la escuela

Es necesario replantear la visión sobre los padres, las madres y la comunidad, reconociéndolos como interlocutores legítimos y activos, y valorando los saberes y conocimientos propios como parte del aprendizaje escolar. Para ello es necesario avanzar en la construcción de visiones comunes sobre la escuela y la comunidad, como estrategia para la generación de compromisos recíprocos, asumiendo la parte de responsabilidad que a cada uno —familia y escuela— compete, construyendo conjuntamente formas de colaboración viables y efectivas, considerando las condiciones de las familias rurales, estableciendo acuerdos sobre formas de vigilancia y rendición de cuentas mutuas.

Los acuerdos que se tomen en el proceso de establecimiento de la alianza entre la escuela y la familia deben estar orientados a favorecer un cambio en las concepciones de ambos actores: padres y maestros. Los padres necesitaban entender que su participación es sustantiva en el logro de aprendizajes de sus niños, y no solo utilitariamente (dinero o refacción de carpetas); y los docentes deben considerar al padre de familia como un agente valioso, poseedor de los saberes comunales, desde los cuales puede tener un rol y una participación pedagógica relevante en la escuela. El intento se orienta a teñir todo el trabajo desde una perspectiva intercultural en las visiones y prácticas de ambos actores, para reconocer al otro no como un diferente de mayor o menor jerarquía sino como otro igual tan legítimo como uno.

Las expectativas docentes para con padres, madres, niños y niñas son fundamentales para el establecimiento de una nueva relación. Hay que desarrollar estrategias diversas para mejorar la comunicación: convertir las asambleas sobre todo en espacios de escucha, mantener un buen nivel de información respecto de la educación de sus hijos (oportunidad de ver los avances o conocer las dificultades), informarlos sobre el sentido y las ventajas de las innovaciones EIB.

La participación tiene bases en las condiciones subjetivas de valoración de la escuela; mejorar los resultados de aprendizaje llevará a incrementar los esfuerzos de las familias en la educación de sus hijos y a expandirlos, dado que se habrían cubierto las expectativas de escolarización básicas. Son las expectativas y la valoración que la familia otorga a la educación lo que más influye en la calidad de su apoyo.

Sobre los programas alternativos como la Casa-Escuela

Existen IE en comunidades de altura con alto nivel de dispersión poblacional, cuyas condiciones climáticas y socioeconómicas (extrema pobreza) las mantienen por debajo de la satisfacción de las necesidades básicas (seguridad, alimentación, servicios de agua, etcétera) para poder insertarse y permanecer en un programa escolar. Si no se atienden estas condiciones, se convierten en elementos altamente discriminadores, arrojando a quienes viven en él sistemáticamente fuera del sistema escolar. Es preciso atender estas condiciones para asegurar el acceso y la permanencia en la escuela. La relación entre pobreza y marginalidad escolar está comprobada.

Hay muchas “escuelas rurales”. Atender su diversidad supone diseñar e implementar distintos modelos funcionales de escuelas, cuestionando aquel cuyo propósito fundamental es atender las necesidades del mundo urbano. La mirada homogeneizadora no ha permitido salirnos de los “modelos únicos” de atención a las escuelas sin visibilizar el contexto concreto donde estas se encuentran, ni las necesidades que ello demanda.

Las condiciones actuales de las escuelas rurales de altura (problemas de acceso y permanencia, condiciones básicas, tiempo escolar, logros de aprendizajes) demandan estrategias efectivas (Casa-Escuela u otras) que posibiliten, en el corto plazo, incrementar el tiempo para los aprendizajes, ampliando la jornada escolar a jornada completa.

Las personas, las familias y los grupos representan el capital social y cultural por esencia. Constituyen portadores de valores, tradiciones y visiones de la realidad, que son su identidad misma. Si ello se reconoce, explora, valora y potencia, su aporte puede ser muy relevante para el desarrollo.

La participación comunal en la escuela (en la toma de decisiones y desde las propias lógicas culturales) es una de las oportunidades más importantes para acercar la escuela al mundo de la comunidad y, así, devolverle (a la escuela) un sentido fundamental, el de agente de socialización y desarrollo comunal, lo que permite reelaborar el sentido de la institución escolar con las propias comunidades. Promover la participación de la comunidad en la gestión de la escuela aporta sustantivamente a los procesos de democratización regional y nacional.

Propuestas como la Casa Escuela tienen sentido en el marco de estrategias más integrales —con programas de formación de docentes, alimentación escolar, etcétera— de búsqueda de mayor pertinencia y calidad de los aprendizajes en la escuela. En zonas bilingües es necesario articularlas a propuestas de EIB, que cuestionen la pertinencia y validez de un modelo escolar homogeneizante para una realidad altamente diversa, maravillosamente diversa. Por tanto, no se trata de una “actividad aislada” sino de la puesta en marcha de un proceso socio-político-cultural.

Todos estos procesos anteriores deben insertarse en una lógica que permita:

- Fortalecer las propias formas de organización comunal y el tejido social en las zonas rurales.

- Avanzar en el establecimiento de lógicas interculturales de actuación desde la gestión escolar, por las que la valoración y el respeto de los saberes y formas culturales propias se materializan en un diálogo respetuoso y la toma de decisiones de manera consensuada.
- Superar la perspectiva asistencialista consistente en dotar de construcciones sin participación social y cultural de la comunidad, con el propósito de re-conceptualizar el sentido de la educación comprendiéndola como un bien común, fruto de un conjunto de voluntades.

Sobre la relación entre la educación y las comunidades campesinas

Una propuesta de EIB es viable en cuanto suponga el concurso de la comunidad, dado que estamos tratando con una propuesta de carácter político-pedagógico.

Para la implementación de la EIB es importante iniciar el diálogo en los espacios comunales antes que en los escolares. Conocer qué piensan las familias y reconocer sus percepciones, demandas e intereses como legítimamente válidos, son maneras de establecer puentes de articulación sostenibles. Para el caso de la EIB, los resultados de la investigación arrojan que la oposición desde las familias no es tan cierta. A lo que se oponen las familias rurales es al fracaso de la escuela, a que sus hijos no logren resultados de aprendizaje.

Las familias muestran disposición a la participación en la escuela cuando son debidamente convocadas (respeto cultural, lingüístico), adecuadamente valoradas, cuando se toma en cuenta sus intereses reales y ven cambios en la dinámica escolar.

Las expectativas docentes respecto de padres y niños son fundamentales para el establecimiento de una nueva relación. Son los profesores quienes presentan mayores resistencias a la participación de las familias en el trabajo de la escuela, pues asumen una actitud de recelo y desconfianza (el ámbito escolar es fundamentalmente suyo), de pérdida de poder (“una amenaza ante las autoridades educativas”), de desvaloración (el padre es visto como “alguien que no tiene mucho que aportar, ni mucho que decir”); en algunos casos la cercanía de los padres a la escuela hace que se sientan cuestionados en su labor pedagógica.

La educación requiere ser asumida por toda la comunidad, no solo por los padres y madres de familia. No solo se aprende en la escuela: la comunidad

debe ser asumida y debe asumirse ella misma como espacio educador. Es fundamental el acercamiento a las prácticas comunales, la aproximación de la escuela a la comunidad y viceversa. Como ya se dijo, conocernos mejor permite entendernos mejor.

La EIB no está en cuestión; lo que está en tela de juicio son los bajos resultados que obtienen los niños y niñas tanto en las escuelas EIB como en aquellas que no lo son. Los padres de familia y los comuneros están convencidos de la posibilidad de desarrollo de la EIB, y en ella ubican al maestro como el actor central para estos procesos de cambio; esperan que él pueda desarrollar cambios culturales que centren su práctica en los aprendizajes de sus hijos.

PISTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN ÁREAS RURALES

Para fortalecer la participación comunitaria en la escuela

- La EIB requiere del empoderamiento y movilización social de los actores; para ello es fundamental garantizar espacios de participación y toma de decisiones, recogiendo los planteamientos y demandas de las comunidades. Esta debe ser una política de la institución escolar.
- Es preciso incorporar la participación de la comunidad y las familias en zonas rurales reconociendo su rol como comunidades educadoras.
- Resulta necesario avanzar en el fortalecimiento de la estrategia de la incorporación de los sabios comunales, reconociendo su aporte educativo en la perspectiva de la afirmación cultural.
- Urge recuperar todas las experiencias de participación comunitaria en zonas rurales, para armar una propuesta aplicable para la región. La problemática de la educación rural se ha abordado durante muchos años con esfuerzos individuales, desde el sector y los maestros. Por otra parte, existen diferentes proyectos de educación rural que han demostrado experiencias exitosas de trabajo con las comunidades.
- Es necesario reconvertir los centros de formación inicial, con el fin de incorporar el trabajo con las comunidades en sus planes de estudio.
- Es preciso fomentar e institucionalizar diferentes modelos de participación en zonas rurales que rompan con la lógica monocultural urbana del modelo de participación presente hoy en la escuela rural, y que respondan a la diversidad de las realidades rurales.
- Hay que difundir un enfoque de complementariedad en la gestión escolar rural desde una perspectiva intercultural, sobre todo respecto de la parti-

cipación de las familias en la escuela. Esto supone considerar el conocimiento y reconocimiento del otro como otro legítimo, la valoración de los sujetos y de sus formas propias, culturales y lingüísticas.

- Urge articular el trabajo de EIB directamente con las comunidades involucradas; iniciar el trabajo de la EIB directamente con las organizaciones comunales, no solo con la escuela; ampliar las capacidades del sector para “salir” de la escuela e involucrar el trabajo de los organismos intermedios con las organizaciones comunales, ubicando como uno de los elementos centrales de articulación el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela.
- Se requiere destinar a profesores al trabajo comunitario como parte de las posibilidades del ejercicio de la profesión docente. Los docentes no solo podemos educar en las aulas: las necesidades educativas de la comunidad son muchas, desde procesos de alfabetización hasta encargarse de la relación entre la escuela y las familias y el desarrollo comunal como parte de las tareas de ciertos docentes que, al igual que los maestros en el aula, se especializan en este campo. Se puede aprovechar a los maestros titulados que no tienen plazas como docentes en las escuelas.
- Es necesario replantear la educación en el contexto rural andino y amazónico y convertirla en un proyecto político-pedagógico, para lograr una ruralidad sostenible, compatible con una educación de calidad que asuma identidades, capacidades locales de gestión educativa, enfoques centrados en la responsabilidad social por los logros de aprendizaje y el desarrollo sostenible.
- Es preciso iniciar la ampliación a la jornada escolar completa en las escuelas rurales de altura, sobre todo aquellas ubicadas en zonas bilingües, como elemento sustantivo para el mejoramiento de la calidad educativa.
- Se requiere articular toda intervención con mejoramiento de logros de aprendizaje concretos. Esto supone formación docente considerando la característica multigrado y de manera sostenida, trabajo directo con la comunidad y evaluación de aprendizajes de inicio y salida, orientados hacia una tendencia positiva respecto de su propio rendimiento, no necesariamente la imposición de estándares.
- Urge incorporar la perspectiva intercultural en las estructuras de participación en las escuelas rurales, por medio de la participación de la comunidad campesina en pleno, no solo de padres y madres de familia, considerando la perspectiva cultural de la población, el respeto de la organización comunal y de las propias formas de pensar, en un esfuerzo por abrir progresivamente la escuela a la comunidad.





Lecciones y recomendaciones





Carmen Montero

Si hubiera que resumir en pocas palabras la lección más alentadora que proporcionan los programas de educación en zonas rurales presentados en este texto, habría que decir simplemente que los proyectos nos enseñan que es posible hacer mejor las cosas, y que cuando estas se hacen bien se obtienen buenos resultados. Esta sencilla constatación tiene un potencial inmenso: abre perspectivas promisorias respecto del mejoramiento de la calidad de la educación en zonas rurales y ayuda a revertir el desaliento con que usualmente se miran las posibilidades de ofrecer una educación de calidad a los niños y niñas de esas zonas.

Sin embargo, como se ha visto con amplitud y detalle, la tarea no es fácil. El propósito de mejorar la calidad de la educación en zonas rurales requiere de un esfuerzo integral y sostenido que comprometa la actuación de los diversos actores concernidos. Las líneas de trabajo privilegiadas por los tres proyectos de intervención —PROMEB, ApreNDes y Tarea— para ser tratadas en este documento fueron, por un lado, sus respectivos programas de formación de docentes en servicio y, por otro, las acciones relativas a la promoción de la participación comunitaria en la educación. En todos los casos, ambas líneas constituyeron pilares centrales, aunque no únicos, de un proyecto de intervención más amplio.

CUATRO LINEAMIENTOS CENTRALES PARA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

La riqueza de las reflexiones expresadas a partir de los tres programas de formación de docentes en servicio puede ser perfilada con cuatro lineamientos básicos que, desde nuestro modo de ver, señalan un derrotero claro para orientar las decisiones relativas al mejoramiento de la calidad del docente en áreas rurales.

Tomando como referencia las lecciones y recomendaciones expresadas en los documentos se puede encontrar respuesta a cómo debería ser un programa de formación docente en servicio: (i) integral, completo en sus componentes y en sus contenidos; (ii) institucionalizado, en el marco de la gestión educativa descentralizada y en el de las políticas de profesionalización y promoción del magisterio; (iii) pertinente, diversificado; y, (iv) continuo, duradero.

1. Integral, completo

En sus componentes

Un programa de formación en servicio para el desarrollo de capacidades docentes, la transformación de las prácticas pedagógicas y el impacto real en los aprendizajes debe estar centrado en la didáctica del aula y a cargo de formadores calificados, y requiere de talleres presenciales no masivos y regulares, de acompañamiento pedagógico sostenido, dialogante y cercano, y del funcionamiento de colectivos de docentes o comunidades pedagógicas para la reflexión e intercambio de experiencias y para el trabajo en equipo.

En sus contenidos

Un programa de formación que desarrolle capacidades y actitudes para el mejor desempeño de los docentes rurales requiere de un adecuado balance entre contenidos conceptuales y disciplinarios, estrategias metodológicas apropiadas para el aula multigrado, conocimientos sobre el entorno social y cultural y orientaciones para el fortalecimiento del desarrollo personal y profesional. La formación en investigación-acción favorece la reflexión del docente sobre su propia práctica pedagógica y la propuesta de acciones para transformarla.

2. Institucionalizado

Si bien los programas de formación docente desarrollados en el marco de los proyectos operaron con independencia de las acciones de formación

eventualmente realizadas en las regiones en las que trabajan, sus reflexiones y propuestas inciden en la necesidad de que la formación de docentes en servicio se engarce en una estructura institucional más estable y amplia y se inscriba en la línea de profesionalización del magisterio en su conjunto.

En el marco de la gestión educativa descentralizada

Las experiencias de formación de docentes requieren formar parte de un sistema de formación continua, lo que comprende la formación inicial y en servicio, que responda a las necesidades de los maestros y maestras, se articule a los procesos educativos regionales y guarde coherencia con las políticas educativas nacionales y regionales. Ello implica la existencia de una instancia regional que oriente, diseñe, conduzca y evalúe las acciones de formación, de equipos regionales de formadores altamente calificados, de un presupuesto regular destinado a financiar las actividades de formación docente y de instancias de gestión educativa local renovadas (UGEL).

Operaría en favor de la formación del docente rural y de su mejor desempeño desde el inicio de su experiencia docente, el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la formación inicial que ofrecen las instituciones de formación docente, incorporando en el currículo, los sílabos y las prácticas preprofesionales el conocimiento y valoración de la realidad de las comunidades rurales y de las poblaciones andinas y amazónicas y de la realidad educativa multi-grado.

En el marco de las políticas de profesionalización y promoción del magisterio

Los programas de formación docente en servicio deben estar alineados con el conjunto de normas, programas y acciones que atienden —por diversos mecanismos— la condición del magisterio. Se cuentan entre estos los sistemas de incentivos para maestros de escuelas rurales, los procesos de evaluación del desempeño docente y el conjunto de elementos que devienen de la implementación de la nueva carrera pública magisterial.

3. Pertinente, diversificado

Es preciso que el diseño de los programas de formación docente en servicio se aleje del modelo único, supuestamente válido para cualquier espacio rural, y que se diversifiquen sus contenidos y estrategias. Los contenidos de los programas de formación docente en servicio deben responder a las nece-

sidades de formación identificadas por los estudios diagnósticos en función de las características y situación de la zona y de las demandas planteadas y reconocidas por los docentes.

En las zonas de habla indígena y en el marco de las políticas de educación intercultural bilingüe, el mejoramiento de la formación del docente demanda un esfuerzo central adicional por la visibilización, valoración y comprensión de la cultura y la lengua locales, por el acercamiento intercultural y por el fortalecimiento de la identidad cultural y profesional del docente.

4. Continuo, duradero

Para obtener los resultados esperados, en términos de la renovación de las prácticas docentes y del mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, la formación de docentes en servicio debe ser asumida como un proceso continuo y como una tarea de mediano plazo. Ello implica que las actividades se programen y realicen en un periodo de tiempo suficiente, de modo tal que permita al maestro identificar sus necesidades, potencialidades y carencias, desarrollar y mejorar sus capacidades y actitudes, y reflexionar sobre su práctica y transformarla.

PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: APORTES Y LINEAMIENTOS PARA SU IMPULSO

De las experiencias de intervención tratadas en el presente texto se desprende que el acercamiento y la relación de colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad aportan positivamente al mejoramiento de los resultados educativos en las escuelas rurales en la medida en que la participación favorece o puede favorecer:

- La reelaboración del sentido de la escuela rural como espacio de aprendizaje escolar y como agente que contribuye a nuevas formas de socialización y al desarrollo de la colectividad.
- El enriquecimiento de la escuela con el aporte de los conocimientos, valores e ideas de las personas, las familias y los grupos de la localidad y con el aprovechamiento del potencial cultural y humano de la comunidad.
- Una sinergia de los distintos actores en pro del logro de los objetivos propuestos, la identificación de las necesidades comunes y la formulación articulada de sus demandas.

- Una vigilancia ciudadana activa de la gestión y la calidad de los aprendizajes.
- Un mayor nivel de liderazgo comunitario del Director y los docentes y un mayor interés de los padres de familia y pobladores por los asuntos que conciernen a la escuela.
- La incorporación de los asuntos educativos y de las necesidades de la escuela rural en la agenda pública local y regional. El creciente interés de los Gobiernos Locales por comprometerse y actuar de manera directa en la solución de los problemas que afectan a la educación en el contexto rural.
- La revaloración de la familia y la comunidad como espacios educadores legitimados.
- Una relación positiva y armoniosa que redunde en favor del bienestar del educando.
- La activación de un círculo virtuoso en el que la mejora de los logros educativos estimula las expectativas y la valoración que la familia otorga a la educación e influye en la calidad de su apoyo.

La responsabilidad compartida entre la escuela y la familia y la comunidad no es sin embargo una situación dada; es más bien un proceso que requiere ser construido con esfuerzos como los siguientes: (i) la redefinición de los roles de los actores educativos; (ii) la promoción de prácticas democráticas de participación y concertación; (iii) el reconocimiento y respeto de las formas y patrones organizativos propios; y, (iv) el apoyo al fortalecimiento de los actores e instancias de participación en educación.

1. La redefinición de los roles de los actores educativos

Una nueva concepción de la comunidad y los padres de familia

La promoción de la participación comunitaria requiere montarse sobre una concepción renovada del papel de la comunidad y de los padres de familia en la educación; así, superando su tradicional función de meros agentes de apoyo a la escuela, la comunidad y los padres de familia, deben constituirse en interlocutores legítimos, valorados, comprometidos activamente en la gestión y el mejoramiento de la escuela rural. Ello implica el establecimiento de relaciones de mutuo respeto y diálogo, la construcción de visiones comunes sobre la escuela y la comunidad y la identificación de formas de colaboración viables y efectivas.

El liderazgo y compromiso del Director y los docentes

Los directivos y docentes de las escuelas deben asumir un papel de liderazgo y compromiso en la promoción y dirección de iniciativas de participa-

ción comunitaria en beneficio del mejoramiento educativo. Ello supone que, en el marco de nuevas formas de relación entre escuela, familia y comunidad, los directivos y docentes estén en capacidad de proponer acciones conjuntas y de orientar su realización; estén en condiciones de ayudar al fortalecimiento del papel de las familias e instancias representativas de la localidad; y, finalmente, tengan disposición para abrir el espacio escolar a un renovado aporte de la comunidad y someterse a su escrutinio en lo relativo a los resultados educativos.

Desarrollo de capacidades de participación en los estudiantes

Los estudiantes requieren desarrollar su capacidad de elaborar opiniones y proponer ideas que favorezcan el mejoramiento de su educación y de su comunidad. Deben también incorporarse activamente a los espacios de participación y fortalecer sus propias instancias organizativas; ello implica sensibilizar a los miembros adultos de la institución educativa (Directores, docentes y padres de familia) y de la comunidad en general respecto del rol que pueden cumplir los alumnos en beneficio de la colectividad.

2. La promoción de prácticas democráticas de participación y concertación

Institucionalización de espacios de concertación

Favorece la identificación de prioridades y la adopción de decisiones y políticas en beneficio de la educación rural, la creación y funcionamiento de espacios institucionales de concertación local y regional (redes comunitarias, mesas de concertación, mesas educativas, etcétera) en los que las autoridades y representantes institucionales conozcan, acuerden y se comprometan a asignar recursos y realizar acciones en busca de un objetivo común.

Autoridades locales, sectoriales y comunales

Abonan en beneficio del mejoramiento de la educación rural la coordinación de acciones entre las diversas instancias y niveles de gestión, el alineamiento de los planes educativos de las escuelas con los marcos de desarrollo educativo regional (PER) y local y la incorporación de las necesidades y demandas de las escuelas en los programas y planes de trabajo de la localidad y la región.

Los Gobiernos Locales, en la medida en que representan a la autoridad estatal más cercana a los ciudadanos y ciudadanas y son responsables del conjunto de poblados en un ámbito determinado, constituyen instituciones

claves para el desarrollo y fortalecimiento de acciones comunitarias y para la realización de actividades que redunden en beneficio de la educación rural en las comunidades.

Asimismo, la coordinación entre las autoridades comunales y los órganos intermedios del sector Educación (Dirección Regional y UGEL) permite la realización de acciones conjuntas en pro de una meta común.

3. El reconocimiento y respeto de las formas organizativas propias

Considerando que las instancias participativas promovidas en el sector Educación a partir de la Ley General de Educación (CONEI, COPALE, COPARE) operan en las zonas rurales en un entorno social y cultural que tiene en muchos casos sus propias formas organizativas, sistemas de representación y liderazgo, y prácticas establecidas para la toma de decisiones, es preciso que los esfuerzos que promueven la participación comunitaria en la educación reconozcan tales lógicas, entablen un diálogo respetuoso y propicien la toma consensuada de decisiones.

Son expresiones concretas de las prácticas comunales por tener en cuenta la participación de la comunidad en pleno, y no solo de los padres de familia, en los asuntos de la escuela, las posiciones (resistencia, apoyo) no concordadas sobre la educación en lengua materna y el peso de las organizaciones comunales y de pueblos indígenas, allí donde los haya.

4. El apoyo al fortalecimiento de los actores e instancias de participación en educación

Poner en funcionamiento sistemas de participación comunitaria que beneficien a la educación de las zonas rurales implica no solamente la creación formal de las instancias participativas en la escuela, la localidad y la región, sino también un largo proceso de aprendizaje de quienes ejercen o deben ejercer las funciones de representación y decisión en todos los niveles.

Ello requiere, por un lado, el fortalecimiento de las capacidades de la familia y de los pobladores de la comunidad rural a efectos de que ganen interés, seguridad, conocimiento, entendimiento y poder para involucrarse activamente en los asuntos que atañen a la educación de sus hijos. Implica, por otro lado, sensibilizar, informar y formar a los directivos y docentes de

las escuelas con el propósito de que abandonen las actitudes de recelo y distancia y se abran a nuevas formas de comunicación y relación con la familia y la comunidad.

Contribuye al encuentro entre la familia, la comunidad y la escuela la identificación y priorización de los problemas y necesidades que afectan a las escuelas, la búsqueda de soluciones efectivas consensuadas y el establecimiento de una agenda de trabajo conjunto en función de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.







Anexo 1

La Mesa de Experiencias Educativas Rurales

La “Mesa de Experiencias Educativas Rurales” fue creada con la finalidad de promover un espacio de intercambio de experiencias, reflexión y producción de conocimientos sobre la educación en áreas rurales, que aporte a la construcción de propuestas pedagógicas y a la formulación de políticas favorables a la educación en estas zonas.

Existen elementos estratégicos comunes y criterios para ser parte de la Mesa: la ubicación del trabajo en un área rural, la prioridad en el nivel de educación primaria, una estrategia de intervención integral y la disposición para intercambiar y reflexionar sobre las experiencias e incidir en las decisiones de política educativa para las áreas rurales.

En este espacio participan:

1. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB)

El PROMEB constituye un instrumento para la contribución del desarrollo humano y el mejoramiento del capital social de la población de Piura, a partir de la transformación de la situación educativa de los niños y niñas de las áreas rurales de la región. Se está implementando desde el año 2003, a iniciativa de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y en el marco de un convenio binacional entre los gobiernos de Canadá y el Perú.

El propósito del PROMEB consiste en lograr que los niños y niñas de las áreas rurales seleccionadas de Piura puedan completar la educación primaria en edad normativa, con las competencias básicas requeridas. Para ello, se ha propuesto alcanzar tres resultados: el incremento de la cantidad de estudiantes que actualmente completan la primaria con las competencias básicas, el mejoramiento de la eficiencia pedagógica de los agentes educativos claves y el mejoramiento de los sistemas de gestión educativa. La apuesta central del proyecto es convertir a las escuelas rurales en microsistemas educativos cuya dinámica se oriente fundamentalmente a la obtención de logros de aprendizaje.

2. Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas (ApreDes)

ApreDes Perú está orientado a actividades escolares y comunitarias que ayudan al desarrollo de los niños y niñas para que participen activamente en el desarrollo democrático, social y económico de sus comunidades. El Proyecto pretende garantizar la participación activa de ciudadanos, tanto a escala local como nacional, que promueva la administración local descentralizada de la calidad de los servicios básicos de educación.

Cuenta con dos grandes líneas de trabajo: la primera está centrada en el desarrollo de una propuesta integral de intervención en la escuela rural multigrado y unidocente, y la segunda pretende favorecer el impulso de políticas educativas regionales y nacionales en el marco del proceso de descentralización. Ambas confluyen de manera sinérgica en el mejoramiento de la calidad educativa, que se expresa en mejores aprendizajes de los niños y las niñas.

Son objetivos del Proyecto:

- Implementar una estrategia pedagógica y de gestión de metodologías activas en escuelas rurales multigrado y unidocentes de nivel primario.
- Promover la participación de padres de familia y de las autoridades locales en la perspectiva de la corresponsabilidad.
- Fomentar la participación y autonomía de las instituciones educativas.
- Apoyar al Gobierno Regional y a los órganos regionales de educación en el desarrollo de competencias para asumir la descentralización y formular políticas efectivas.
- Apoyar el desarrollo del Proyecto Educativo Regional y de los proyectos educativos locales.

3. Proyecto Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica-Tarea

El Proyecto Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis, Cusco, es una iniciativa desarrollada por Tarea y el Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta (ISPPTA)¹ en la provincia de Canchis, en el Cusco, entre enero de 2002 y diciembre de 2005, con la finalidad de aportar a la calidad de los aprendizajes en la educación rural, con un enfoque intercultural en la escuela, que permita avanzar en indicadores de equidad para quienes viven en situación de pobreza y en la búsqueda de igualdad de oportunidades.

La experiencia ha buscado propiciar el logro de tres competencias básicas en niños y niñas que estudian en escuelas primarias: comprender y expresar mensajes orales, leer comprensivamente y producir textos en lengua quechua y castellana. Para ello ha llevado a cabo cuatro líneas de trabajo: (i) el desarrollo de las capacidades pedagógicas de los profesores en ejercicio; (ii) la concertación de acciones entre la escuela, las familias y la comunidad; (iii) la producción de conocimiento por medio de la investigación, la elaboración de materiales y la sistematización de la experiencia; y, (iv) la concertación y participación en espacios de incidencia en el ámbito regional.

Involucra a niños y niñas de educación primaria, a docentes, padres y madres de familia que viven en zonas rurales por encima de los 3 700 metros, de habla quechua y castellana.

ACCIONES CONCERTADAS

Los proyectos que integran la Mesa Rural han comprometido recursos humanos, materiales y tiempo para realizar acciones concertadas en el marco de este propósito común.

Así, se ha desarrollado una experiencia de sistematización (de la cual damos cuenta en este texto), reuniones de trabajo para la reflexión de las experiencias institucionales y definición de las estrategias de funcionamiento de la Mesa, tres pasantías de los equipos de cada proyecto a los lugares donde

¹ Para el desarrollo del proyecto, Tarea y el Instituto Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta (ISPPTA) firmaron un convenio mediante el cual se estableció que son coejecutores del proceso. Esto permitió, entre otros aspectos, que el equipo responsable de la experiencia estuviera integrado por docentes formadores del Instituto Pedagógico y profesionales de Tarea.

se desarrollan las experiencias (Piura, San Martín y Cusco), participación en espacios de intercambios con actores regionales (redes, COPARE) y nacionales (Grupo Impulsor de Educación en áreas rurales) sobre temáticas de la educación rural en relación con las experiencias relevantes de la intervención, dos pasantías entre autoridades educativas y locales incluyendo directores regionales de educación y un encuentro de instituciones formadoras de docentes en el que participaron los centros Amauta (Piura y San Martín) y el Instituto Pedagógico de Tinta, así como la participación en la formulación de la propuesta de acompañamiento para docentes de escuela rurales multigrado liderada por el CNE.

LECCIONES APRENDIDAS

El mejoramiento de la calidad educativa en el contexto rural es un proceso participativo. Considerar a la escuela únicamente como la responsable de la educación y de generar aprendizajes está quedando en el escrito como parte de los momentos tradicionales de la educación. Hoy, la experiencia en la cual los tres proyectos están desarrollando sus propuestas nos habla de un proceso de participación directa de padres y madres de familia, líderes comunales, instituciones, organizaciones locales y docentes. La sinergia que provoca la concertación abre una gran posibilidad al fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales y al mejoramiento de los procesos educativos.

La participación comunal en la escuela (en la toma de decisiones y desde las propias lógicas culturales) es una de las oportunidades más importantes para acercar la escuela al mundo de la comunidad, devolviéndole a aquella su sentido fundamental, esto es, ser un agente de socialización y desarrollo comunal, y reelaborando el sentido de la institución escolar con las propias comunidades. Promover la participación de la comunidad en la gestión de la escuela aporta estrechamente a los procesos de democratización a escala regional y nacional.

Recoger las buenas prácticas como punto de partida para la formulación de políticas educativas. No es frecuente en el país encontrar experiencias en las que proyectos que trabajan temáticas comunes hayan producido propuestas de manera conjunta, identificando los elementos claves que permitieron en cada experiencia avanzar hacia el logro de los resultados. Lo que sí es común es contar con numerosas experiencias que van desarrollándose de manera aislada o que se articulan alrededor de una red, cuya dinámica va

marcada muchas veces por la acción-reacción frente a situaciones coyunturales, más que por la producción. La construcción conjunta es un reto que la Mesa asumió. Construir sobre lo avanzado puede sonar de sentido común, pero, lamentablemente, no ocurre con frecuencia: la tendencia es a comenzar siempre de nuevo.

Este es un proceso que hemos vivido en la formulación de la política de acompañamiento docente para escuelas multigrado y unidocentes, liderado desde el CNE. En él ha sido sumamente importante reconocer las particularidades de las experiencias y poder interpelarnos abiertamente con el único espíritu de recuperar lo mejor de cada una de ellas. Desprenderse de las propias identidades y tener la capacidad para reconocer lo valioso de las otras, así como nuestras propias debilidades, ha sido un ejercicio pedagógico enriquecedor porque ha alimentado una propuesta común, pero también ha constituido un ejercicio político, porque nos ha permitido aportar en la implementación de una política a favor de la escuela rural.

Pensamiento intercultural. Las intervenciones en áreas rurales deben asumir, desde lo pedagógico y la gestión, la diversidad implicada en estos espacios en relación con lo geográfico, lo cultural y lo lingüístico. Las diferentes formas de abordar incluso problemáticas educativas similares nos reafirma en la riqueza que supone la perspectiva de pensamiento intercultural respecto de la valoración de la diversidad. Existen muchas “escuelas rurales” y es necesario atender esta diversidad, lo que supone diseñar e implementar distintos modelos funcionales de escuelas, cuestionando el tipo casi “único” actual.

Apostar por la descentralización exige dialogar con el Estado. En los tres proyectos se puede apreciar que si bien este diálogo puede ser tenso y tomar su tiempo, es indispensable para la mejora y la sostenibilidad de la calidad educativa en las regiones. Desde una perspectiva de descentralización educativa, si apostamos por el fortalecimiento de actores e instituciones regionales con mayor autonomía en sus decisiones y mayor capacidad para proponer y establecer un diálogo horizontal con el Estado central, es necesaria una sociedad civil fortalecida, que trabaje concertadamente con el Estado regional en la formulación e implementación de la política.

En este proceso de acercamiento entre Estado y sociedad civil deben cumplir un rol importante las ONG y los proyectos, vinculado al desarrollo de

capacidades regionales y locales, a la asesoría técnica y, en algunos casos, a la mediación y facilitación de procesos entre el Estado y la sociedad civil. Es necesario estar atentos para ver las exigencias que este proceso supondrá.

Mejorar la calidad educativa requiere más que voluntad política. La voluntad política es un factor fundamental para poner en marcha cambios en el sistema educativo regional. Pero, a la vez, es necesario que esta voluntad política vaya de la mano con un conjunto de capacidades técnicas de los gobiernos regionales, las DRE y las UGEL.

Las experiencias que forman parte de la Mesa Rural han participado en los procesos de construcción de los proyectos educativos regionales, formando parte de los comités técnicos para su elaboración. Cada una de las instituciones ha puesto sus capacidades técnicas al servicio de las necesidades de aprendizaje regional y, además, ha impulsado procesos de fortalecimiento de capacidades para la gestión educativa regional, de manera que se cuente con las condiciones necesarias para iniciar un proceso de descentralización.



Anexo 2

Notas sobre los ámbitos de trabajo de los proyectos

PIURA: EL CONTEXTO DE TRABAJO DEL PROMEB

El PROMEB-Piura inició su intervención en cuatro distritos de Piura: el distrito fronterizo de Lancones, perteneciente a la provincia de Sullana; Salitral y San Juan de Bigote, de la provincia de Morropón, y Lalaquiz de la provincia de Huancabamba. Estos tres últimos distritos pertenecen a la cuenca del río Bigote, afluente del río Piura, y son zonas que constituyen referentes válidos para implementar un proyecto educativo basado en el enfoque de desarrollo de capacidades, por sus niveles de pobreza, su dispersión, la lejanía de sus pueblos y sus bajos índices educativos.

Lancones. Es el distrito con mayor extensión en la provincia de Sullana —su superficie es de 2 189,35 km²—, y está ubicado al noreste de la capital provincial, a unos 50 km de ella. Según el INEI, su tasa de crecimiento poblacional en el periodo intercensal es de -2,3, lo que revela un acelerado proceso de emigración de sus pobladores, que tienen que abandonar su lugar de origen ante las escasas oportunidades de desarrollo. En 2005 tenía una población de 13 302 habitantes, y una densidad de 5,25 hab./km².

Salitral. Es uno de los distritos de la provincia de Morropón. Su población se dedica a la agricultura. Tiene máxima producción en cacao, limón, mango, arroz y maíz. Está ubicado a dos horas y media de la ciudad de Piura, y su altitud es de 162 msnm.

San Juan de Bigote. Es otro de los distritos pertenecientes a la provincia de Morropón, con máxima producción en arroz, maíz, limón y mango y una altitud de 195 msnm. La distancia que existe entre Bigote y la ciudad de Piura es de tres horas, aproximadamente.

Lalaquiz. Se encuentra ubicado en la microcuenca del río Sapse y el San Lorenzo, de la subcuenca del río Bigote, cuenca del río Piura, y pertenece a la provincia de Huancabamba, con una extensión de 138,95 km², distante a 150 km de Piura.

Actualmente el proyecto se ha extendido hacia nuevos ámbitos distritales, donde los niveles de rendimiento son bajos: La Arena en la provincia de Piura; Canchaque, El Faique y Sondorillo en Huancabamba; La Matanza en la provincia de Morropón y Vichayal en la provincia de Paita.

EL CONTEXTO AMAZÓNICO Y EL TRABAJO DE APRENDES

El Proyecto ApreNDes-USAID se implementa desde julio de 2003 en 9 de las 10 provincias de la Región San Martín y desde el año 2006 en la Región Ucayali. En el caso de la Región San Martín, hasta 2007 se trabajó en 195 escuelas unidocentes y multigrado de 9 provincias, en las que se atendía a 8 579 niñas y niños y a 386 maestras y maestros que reciben acompañamiento pedagógico de 19 facilitadores. En el caso de Ucayali, hasta 2007 se trabajó en 80 escuelas de 2 provincias y se atendió a 3 016 niñas y niños y a 125 maestras y maestros que recibieron acompañamiento pedagógico de 7 facilitadores.

a) San Martín¹

La Región San Martín tiene una población estimada de 718 208 habitantes, 39% de los cuales viven en la zona rural. Si se observan los datos de pobreza se encuentra que un 66,9% de la población se encuentra en la línea de pobreza y que tiene un nivel de extrema pobreza por encima del promedio nacional (36.2%). Como es recurrente en nuestro país, este flagelo se concentra en las áreas rurales, que es donde el proyecto desarrolla su intervención (Fuente: INEI 2000). Respecto de la composición de la población, en 2004 el

¹ La información de la Región San Martín se basa en la que presenta el diagnóstico del Proyecto Educativo Regional.

grupo de menores de 15 años representaba el 37%, lo que indica que se trata de una región con población joven.

En cuanto a las escuelas multigrado, en toda la Región San Martín existen 885 CEPPRUM (Fuente: ESCALE 2007). El Proyecto Aprende está trabajando en 195, que representan el 22%.

En lo que concierne a los niveles de desempeño² de los estudiantes, de acuerdo con los datos de la UMC, la situación de la región muestra resultados poco alentadores que indican a grandes rasgos que proporciones muy pequeñas de estudiantes de primaria y secundaria están alcanzando niveles suficientes de logro en las áreas de Comunicación y Matemática. Es particularmente alarmante la constatación de que el nivel de desempeño suficiente en Matemática de los estudiantes que concluyen la secundaria es 0.

Asimismo, los bajos logros de aprendizaje guardan relación directa con la acogida del entorno educativo: el 74,6% de niños señala que no asiste a la escuela porque es un sitio donde se aburre; el 6,7%, porque es un lugar donde se siente solo y porque sus profesores le enseñan mal; el 4,3% manifiesta que sus profesores los tratan mal; el 3,3%, que no aprende nada; el 1,4% refiere que allí se siente excluido, y un 3% no asiste por otras razones (datos del Diagnóstico PER SM 2007).

b) Ucayali³

La Región Ucayali se divide en 4 provincias y 14 distritos, y su capital es la ciudad de Pucallpa. La centralización poblacional en la región es una de las más altas de todo el país, al punto que una sola de las provincias concentra a casi los dos tercios de la población de la región (Provincia de Coronel Portillo: 74,34%). En contraposición, la provincia de Purús solo alberga a menos del 1% de la población regional. Otra característica demográfica de la región es su fuerte componente rural (41% de la población total),⁴ y en algunas de las provincias este índice alcanza aproximadamente 70% (Atalaya y Purús).

² Fuente: MED-UMC. "Perfil educativo región San Martín", 2006.

³ La información de la Región Ucayali se basa en la que presenta el diagnóstico del Proyecto Educativo Regional.

⁴ INEI: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2000-Departamento de Ucayali, Lima, Perú, noviembre de 2001.

Se estima que el 54,1% de las familias del área urbana se encuentran en situación de pobreza y extrema pobreza, y que esta situación es más grave aun en las áreas urbanas marginales y rurales, donde el 79,2% y el 95,8%, respectivamente, de las familias están en dichos niveles.

Respecto de los servicios básicos, es evidente que las familias de las áreas rurales y urbanas marginales se encuentran en clara desventaja en relación con las familias del área urbana; así, el 97,5% de las familias de la zona urbana cuentan con servicio de corriente eléctrica, proporción que disminuye drásticamente a medida que se pasa a las áreas de residencia urbanas marginales y rurales (59,9% y 2,6% respectivamente). La lámpara de querosén es el principal medio de alumbrado (80,3%) de las familias en el área rural.

En el caso de la disponibilidad de agua potable, la situación no es distinta: mientras el 88,8% de las familias del área urbana tiene como fuente de agua la red pública, sea dentro o fuera de su vivienda, el 57,9% y el 99,1% de las familias de las áreas urbanas marginales y rurales, respectivamente, tienen como fuente de agua los ríos, manantiales, acequias, pozos y pilones de uso público, con lo que el agua se convierte en fuente de enfermedades.

En cuanto a los indicadores de resultados de desempeño educativo (analfabetismo, deserción y repetición), los datos muestran una alta disparidad entre la zona rural y la urbana; y según los datos del Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2001), la tasa de analfabetismo en las provincias de mayor población urbana, como Coronel Portillo y Padre Abad, alcanza el orden de 5,6% y 8,4% respectivamente, comparado con el 37,4% y 24,2% de las provincias de Atalaya y Purús, que representan o concentran la mayor población rural de la Región Ucayali. Esta misma tendencia se observa en el caso de los indicadores de deserción (7,8%) y repetición escolar (7,7%).

LAS ZONAS RURALES ALTOANDINAS Y EL TRABAJO DE TAREA

El Proyecto Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica trabajó con 20 instituciones educativas públicas (15 de educación primaria y 5 de educación inicial), 18 de las cuales fueron multigrado (13 unidocentes y 5 polidocentes multigrado), y solo 2 polidocentes completas. En estas laboran 40 maestros que atienden aproximadamente a 800 niños y niñas.

La experiencia se ha desarrollado en 20 comunidades andinas ubicadas por encima de los 3 700 msnm, pertenecientes en su mayoría al distrito de Maranganí, en la provincia de Canchis, Cusco.

Canchis es una provincia pobre⁵ en la que importantes segmentos de la población no tienen aún acceso a servicios públicos básicos como agua (23%), desagüe (33%) y electricidad (25%). Registra, además, una tasa de analfabetismo femenina de 27%, un porcentaje de niños entre 0 y 12 años de edad que representa el 30% de la población total, y una tasa de desnutrición crónica que afecta al 38% de los niños de 6 a 9 años de edad.

La principal actividad económica de la provincia es la agricultura, seguida del comercio y los servicios. El 45,99%⁶ de la población pertenece al área rural, y la dispersión poblacional característica de estas zonas hace que el 72,36% de las instituciones educativas públicas de educación primaria presenten aulas multigrado (38,21% unidocentes y 27,64% multigrado).⁷ El 88,8 % de la población en edad escolar es pobre o pobre extrema.⁸ La extraedad en la educación primaria es un factor asociado a la pobreza.

El 70% de la población tiene al quechua como lengua materna.⁹ El 37,17% de la población en edad escolar tiene como lengua materna un idioma distinto del castellano (mayoritariamente el quechua).¹⁰

En correspondencia con el perfil social y cultural de la provincia en que se ubica, el distrito de Maranganí es también un distrito pobre. La población sin acceso a servicios básicos como el agua asciende al 23%, un 38% no posee desagüe y el 22% no tiene energía eléctrica. De cada 100 mujeres, 30 son analfabetas. Los niños de 0 a 12 años de edad suman el 31%, y presenta una tasa de desnutrición crónica infantil del 34%.¹¹

La economía de Maranganí está basada en la crianza y pastoreo de ganado ovino y de alpacas. La altura de sus comunidades restringe severamente el desarrollo de actividades agrícolas, con consecuencias importantes para el logro de una buena alimentación y un buen estado de salud general. En estas

⁵ FONCODES: Mapa de pobreza 2006.

⁶ Fuente: INEI: Censo 2005.

⁷ Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Estadística Educativa: Estadísticas básicas 2005.

⁸ Fuente: INEI: Encuesta Nacional de Hogares 2004.

⁹ Fuente: INEI: Censo Nacional sobre Bilingüismo 1993.

¹⁰ Fuente: Ministerio de Educación, Unidad de Estadística Educativa: Censo Escolar 2005.

¹¹ FONCODES: Mapa de pobreza 2006.

comunidades la escuela es la única institución que supone una cierta presencia del Estado: no existen servicios públicos de salud, ni puestos policiales.

La población es bilingüe quechua-castellano, aunque la presencia del quechua es altamente mayoritaria (el 87% de la población tiene al quechua como lengua materna). Las comunidades donde trabajamos son aquellas a las que se les denomina comunidades rurales altoandinas.

La “Mesa de Experiencias Educativas Rurales” fue creada con la finalidad de promover un espacio de intercambio de experiencias, reflexión y producción de conocimientos sobre la educación en áreas rurales, que aporte a la construcción de propuestas pedagógicas y a la formulación de políticas favorables a la educación en estas zonas. Existen elementos estratégicos comunes y criterios para ser parte de la Mesa: la ubicación del trabajo en un área rural, la prioridad en el nivel de educación primaria, una estrategia de intervención integral y la disposición para intercambiar y reflexionar sobre las experiencias e incidir en las decisiones de política educativa para las áreas rurales.

En este espacio participan:

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB), que contribuye al desarrollo humano y el mejoramiento del capital social de la población de Piura, a partir de la transformación de la situación educativa de niños y niñas de las áreas rurales de la región. Se implementa desde el 2003, a iniciativa de la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y en el marco de un convenio binacional entre los gobiernos de Canadá y Perú.

Proyecto Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas (AprendeS), orientado a actividades escolares y comunitarias que ayudan al desarrollo de niños y niñas para que participen activamente en el desarrollo democrático, social y económico de sus comunidades. AprendeS pretende garantizar la participación activa de ciudadanos, tanto a escala local como nacional, que promueva la administración local descentralizada de la calidad de los servicios básicos de educación. El proyecto está implementado bajo el acuerdo estratégico entre USAID/Perú y el Ministerio de Educación del Perú, fue fundado por la Agencia Internacional de Desarrollo de Estados Unidos (USAID)/Perú y administrado por la Academia para Desarrollo Educativo (AED) bajo un acuerdo colaborativo.

Proyecto Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis (Cusco), con la finalidad de aportar a la calidad de los aprendizajes en la educación rural, con un enfoque intercultural en la escuela, que permita avanzar en indicadores de equidad para quienes viven en situación de pobreza y en la búsqueda de igualdad de oportunidades. Es una iniciativa desarrollada desde el 2002 por Tarea Asociación de Publicaciones Educativas y el Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta (ISPPTA).

Las actividades de la Mesa de Experiencias Educativas Rurales fueron apoyadas por:



Canadian
International
Development
Agency

Agence
canadienne de
développement
international



USAID | PERU
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMERICA

ISBN: 978-8972-235-12-2



9 788972 235122