

UNA EXPERIENCIA EN INDEPENDENCIA DE LIMA METROPOLITANA

# Aprendiendo a democratizar la escuela pública

D. Ugarte • J. Alva • C. Gómez • E. Gonzales



El informe de sistematización “Democracia desde la escuela pública: la quimera del reconocimiento del otro” y el documento anexo “Proyección e incidencia de la experiencia *Aprendiendo a democratizar la escuela pública*” son productos del proyecto “Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad. Modelo de acción local para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos”, ejecutado por TAREA en el distrito de Independencia, con el apoyo de la Fundación Ford.

Autores del informe de sistematización: Darío Ugarte Pareja, Jacobo Alva Mendo y Carla Gómez.

*En colaboración con:*

*Natalia Acuña, Segundo Arrelucea, Félix Ataucure, Marlene Guillerhua, Denisse Huamán, Daniel Lizárraga, Lidia Pancorbo, César Soto y María Yabar.*

Autor del documento anexo: Edwin Gonzales Redolfo.

Corrección de textos: Diana Cornejo.

Diseño: Gonzalo Nieto Degregori.

Fotos de carátula e interiores: **Walter Hupiu** (archivo de TAREA).

Edición digital.

Lima, diciembre del 2006.

©

TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS.

Parque Osoreo 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú.

Teléfono 424 0997 • Fax 332 7404.

Correo electrónico: [postmast@tarea.org.pe](mailto:postmast@tarea.org.pe) • Página web: <http://www.tarea.org.pe>

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de sus autores y no tienen que comprometer o reflejar la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:  
Fundación Ford

Servicio de Iglesias Evangélicas en Alemania para el Desarrollo (EED), y  
Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo (LED).

# Presentación

En las últimas décadas los procesos de reforma educativa en América Latina han cambiado la agenda curricular escolar y por ende la gestión de la escuela pública. ¿Cómo gestionar las instituciones educativas?, ¿cómo lograr mayores y mejores resultados de aprendizaje?, ¿cómo lograr la llamada calidad educativa?, son preguntas que han estado en el fondo de las políticas implementadas en la mayoría de los países latinoamericanos.

Cuando observamos las reformas educativas, no es muy difícil advertir que se ha partido de recetas comunes para diagnosticar y dar soluciones. Esta ha sido la lógica de operar la mejora de la educación pública, adecuar “el modelo” a cada uno de nuestros países. Fórmulas desde arriba, por lo general traducidas en normas que han ido forzando el cauce natural de la vida escolar; sin embargo, los resultados no han coincidido con los propósitos enunciados.

Pero también han surgido experiencias desde abajo, que han ido mostrando otras formas de obtener logros de aprendizaje tanto en el aula como en la gestión institucional, cientos de docentes han emprendido experiencias innovadoras de democratización del aprendizaje, a veces solos, tratando de hallar los caminos de la enseñanza aprendizaje, en otras oportunidades, acompañados por equipos de especialistas que compartían los mismos ideales.

Bajo ese espíritu —y a contracorriente de políticas educativas excluyentes y en el marco de un contexto de debilitamiento del sistema político e institucional— la escuela pública peruana en los noventa vivió experiencias de mejora de aprendizajes, introduciendo otras metodologías y enfoques, emprendidas por sus equipos docentes junto a múltiples organizaciones no gubernamentales de desarrollo.

TAREA apostó en esa dirección, aportando con la construcción de un enfoque de educación ciudadana, en diálogo directo con estudiantes, docentes, directivos, autoridades locales y familias. La experiencia se

inició a mediados de los noventa y a fines de esa década se obtuvieron los primeros resultados expresados en textos y tesis que daban cuenta de un enfoque curricular de educación ciudadana para las diferentes áreas curriculares y un modelo de participación democrática estudiantil.

Con ese aprendizaje, a partir del 2001, el equipo de TAREA presenta su propuesta de trabajo a las escuelas públicas de uno de los distritos urbanos populares de Lima Metropolitana, Independencia, y emprende un proyecto más ambicioso que es acogido con expectativa por las comunidades educativas y autoridades locales al proponérseles vivir la experiencia de construir un modelo de desarrollo educativo local desde la vivencia cotidiana, repensando las prácticas escolares para obtener aprendizajes democratizadores en la vida estudiantil, en la pedagogía que manejan los docentes y en la gestión que llevan adelanten los directivos de las escuelas; desde luego, con la comunidad local y sus autoridades, para ser capaces de operar el sistema educativo a nivel micro en el distrito. Un proyecto pensado para favorecer aprendizajes de ciudadanía.

De esta experiencia es la que trata esta publicación. De cómo se vivió este proceso de democratización del sistema educativo local teniendo a estudiantes y docentes como sus principales protagonistas. Consta de dos documentos, el informe de la sistematización y, como anexo, una lectura de las evaluaciones que se desarrollaron y las proyecciones identificadas en la experiencia. La sistematización recoge la voz de los protagonistas, de cómo vivieron y sintieron estos hechos a lo largo de cinco años. Qué aprendieron y qué lecciones les dejó. Es una sistematización pensada como testimonio de protagonistas que señalan que es posible iniciar reformas educativas si se pone atención y recogen experiencias micro para repensarlas e implementarlas a nivel macro.

Fortalecer la autonomía escolar para vivir procesos de democratización en la escuela y encontrar los caminos que sean necesarios de acuerdo a las necesidades, intereses y aspiraciones de estas comunidades, que transitan de escuelas de enseñanza a escuelas de aprendizajes, es tal vez la lección de esta experiencia vivida por las escuelas públicas del distrito de Independencia, que muestra por extensión, un modelo de desarrollo educativo local para favorecer mejores aprendizajes en la escuela.



# Índice

## INFORME DE LA SISTEMATIZACIÓN DEMOCRACIA DESDE LA ESCUELA PÚBLICA: LA QUIMERA DEL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

<b>Introducción</b>	9
<b>Los propósitos de la sistematización</b>	12
a. Enfoque de sistematización asumido	12
b. Campo de la sistematización	14
c. Metodología empleada	14
<b>Parte 1:</b>	
<b>Los desafíos del contexto y la propuesta de democratización de la escuela pública</b>	16
1. Contexto socioeducativo en el que se ubicó la experiencia	16
a. El contexto político y social	20
b. El contexto educativo nacional	22
2. La propuesta de democratización de la escuela pública	24
a. La escuela y la comunidad desde una perspectiva de educación ciudadana democrática	24
b. Los proyectos, sus propósitos y los ámbitos de intervención	32
c. Los caminos imaginados: las estrategias	33
<b>Parte 2:</b>	
<b>Escuchando las voces de la experiencia</b>	35
1. La revisión del proceso vivido	35
a. Independencia: escenario y vida	35
b. Hacia una transformación de las prácticas escolares	44
2. Aproximación crítica de la experiencia	56
a. Fase 1: Compartiendo una visión democratizadora	57
b. Fase 2: Un nuevo orden emerge (secularidad)	59

Parte 3:	
<b>La experiencia como fuente de conocimiento</b>	64
1. Los intersticios por los cuales construir democracia en la escuela: los aprendizajes de la experiencia	64
a. Necesidad y aspiración de transformar la práctica	66
b. Reconocimiento del otro como sujeto individual y colectivo	71
c. Diálogo con la cultura escolar/local desde los asuntos públicos	74
d. Apropiación del contexto	77
e. Asumir la escuela como espacio de debate y construcción de lo público	79
<b>Bibliografía</b>	85
<b>ANEXO</b>	
<b>PROYECCIÓN E INCIDENCIA DE LA EXPERIENCIA APRENDIENDO A DEMOCRATIZAR LA ESCUELA PÚBLICA</b>	
I. La agenda educativa como contexto del proyecto	90
II. Logros del proyecto	93
III. Escenarios	97
IV. Propuesta de incidencia en la agenda democratizadora de la educación	100





## INFORME DE LA SISTEMATIZACIÓN

---

# DEMOCRACIA DESDE LA ESCUELA PÚBLICA: la quimera del reconocimiento del otro

---

Darío Ugarte • Jacobo Alva • Carla Gómez



“¿Qué es lo que quiere decir el escritor y para qué quiere decirlo?  
¿Para qué y para quién?

Quiere decir el secreto; lo que no puede decirse con la voz por ser demasiada verdad; las grandes verdades no suelen decirse hablando. La verdad de lo que pasa en el secreto seno del tiempo, es el silencio de las vidas, y que no puede decirse. Hay cosas que no pueden decirse, y es cierto. Pero esto que no puede decirse es lo que se tiene que escribir”.

María Zambrano (1987)



## Introducción



En el Perú, la escuela pública se caracteriza por una profunda desigualdad social en el acceso a una educación de calidad con equidad. Las posibilidades de mejorar estas condiciones tienen que ver no solo con el presupuesto que es preciso asignar al sector educativo, sino también con los actores directamente vinculados a ella, quienes deben asumir con mayor responsabilidad su rol de fomentar espacios y mecanismos de democratización de la educación y ejercicio ciudadano.

Vivir procesos de democratización en la escuela se torna, pues, en un asunto público, lo que nos compromete a romper con una cultura que reduce el quehacer de la escuela y el aula a un ámbito privado, responsabilizando del fracaso escolar al niño o niña y a los docentes. Reconocer la educación como un asunto público implica no perder de vista los múltiples factores internos y externos al sistema educativo que dificultan su calidad y equidad.

Mirar la escuela como un asunto público nos reta a conectarla con el proceso de democratización del país. La escuela pública peruana necesita aprender de los logros y fracasos de las diversas prácticas democráticas que ensaya. Para ello, requiere entender que la democracia es un proceso en construcción permanente. Que es necesario reconocer a las prácticas democráticas como un proceso largo, complejo y diverso en el que intervienen múltiples factores y prácticas que demandan una nueva actitud, pero también mecanismos institucionalizados para que se sostengan y generen el clima de cambio al que aspira.

La escuela es un lugar no solo propicio, sino también privilegiado para practicar ese ejercicio, para aprender a vivir bajo ese manto de mutua correspondencia, de diálogo, respeto por el otro y coraje cívico que implica la convivencia democrática.

La experiencia vivida a lo largo de estos cuatro años en las escuelas del distrito de Independencia —y, por extensión, en el ámbito local donde

estas interactúan— ha sido muy enriquecedora para los actores directamente involucrados y para toda la comunidad distrital. También lo ha sido, en especial, para TAREA, institución educativa cuya apuesta por mejorar la educación desde sus distintas líneas programáticas ha significado uno de sus mayores logros, pues le ha permitido potenciar sus supuestos y reafirmar su compromiso por una educación ciudadana democrática para la escuela pública peruana.

Para los maestros y maestras, sus escuelas y entes representativos de presión e influencia educativa local, expresados en las cinco redes de escuelas y en la Mesa de Educación y Cultura de Independencia, la experiencia ha sido aleccionadora y vital para repensar sus prácticas desde las culturas instaladas en la escuela para, a partir de ella y reconociendo su complejidad, elevarse hacia diversos lenguajes de posibilidades que encarnan las frustraciones y aspiraciones de la vida escolar. Porque no obstante los consabidos problemas y limitaciones de la escuela pública urbana popular donde se desarrolló la experiencia, desde la asunción de sus precariedades y bajo los más altos sentimientos y certezas de aspiración a una escuela pública que eduque para fortalecer la dignidad personal y de la comunidad, ha sido posible ir transformando paulatinamente sus prácticas y encontrando derroteros que resignifiquen su ser, y actuar en la vida pública escolar y local.

El proceso vivido resulta útil en muchos aspectos, si tomamos en cuenta la visión democratizadora que ha recorrido estos años y la emergencia y sostenibilidad de colectivos docentes dispuestos a vivir la experiencia. Estos han logrado afirmarse en el fortalecimiento de sus organizaciones, luchando —en el sentido que da al término Giroux (1999), de “lucha por la ciudadanía”— porque la actuación de los docentes y actores socioeducativos del distrito fueran asumiendo progresivamente que esa era su función como docentes y responsables de la educación local. Un aspecto presente en esta experiencia le tocó al equipo de profesionales de TAREA, que acompañó a los protagonistas de la transformación del sistema escolar local desde una actuación solidaria en el encuentro y con los saberes, así como con una decidida actitud de aprender desde la práctica, respetando los ritmos, sabores y sinsabores propios de las culturas escolares.

De esta experiencia damos cuenta en este informe, que hemos dividido en tres partes. La primera presenta los desafíos del contexto socioeducativo nacional y local donde se desarrolló la experiencia y los supuestos de democracia escolar sobre los que se erigen los fundamentos de nuestra intervención. La segunda expone el proceso vivido y propone una aproximación crítica a la experiencia, reconstruyéndola desde las voces de los protagonistas. La tercera muestra los intersticios desde los cuales ha sido posible construir espacios de democratización en la escuela, poniendo énfasis en los aprendizajes de la experiencia, hechos que constituyen las fuentes de conocimiento de la experiencia vivida.

El equipo responsable de la elaboración de este informe no puede dejar de agradecer a los protagonistas de las escuelas de Independencia, por la valentía cívica de involucrarse en un proceso de reflexión y transforma-



**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**

ción de sus prácticas con la esperanza de que, a través de ella, aprenderán más sobre ellos mismos, sobre su escuela y sobre su responsabilidad en la educación local. Como bien saben ellos, estos aprendizajes son un legado para la mejora de la educación nacional. Desde luego que este informe aspira a devolverles esta reconstrucción y reflexión para que sigamos aprendiendo juntos. Asimismo, queremos expresar nuestra gratitud al equipo de TAREA,<sup>1</sup> que a lo largo de los años ha participado decididamente en la experiencia, aportando lo mejor de sí para enriquecer la propuesta y la intervención y que, desde las certezas e incertidumbres, favorecieron espacios para el diálogo constructivo. Igual reconocimiento merece la Oficina Regional de la Fundación Ford, que promovió diversas reuniones de especialistas que enriquecieron nuestros supuestos y acompañaron este proceso de búsqueda de alternativas para contribuir a la mejora de la educación nacional.

<sup>1</sup>. El equipo de TAREA a cargo de la ejecución de la experiencia estuvo conformado por: Jacobo Alva, Veliz Alberco, Alicia Arana, Lilia Calmet, Lissy Canal, Nora Cépeda, Cecilia Cevallos, Mirna Chumbe, Severo Cuba, Estela Gonzalez, Lourdes Leiva, Magali Mora, Gladys Reque, Darío Ugarte, Mirtha Villanueva, Ruth Zapata.





## Los propósitos de la sistematización

### a. Enfoque de sistematización asumido

Compartir la experiencia de democratización de la escuela pública desde sus posibilidades y limitaciones, así como desde sus contradicciones y certezas, se asemeja a esas grandes epopeyas del mundo antiguo, pues está llena de sueños y expectativas, de personajes heroicos, de historias y conflictos compartidos. Comunicar el conjunto de símbolos y significados que ha supuesto pensar y sentir la democracia desde las escuelas nos lleva al desafío de dar cuenta de todo ello, de modo que la riqueza no se diluya y lo construido sea una expresión de la multiplicidad de voces, sentidos y matices.

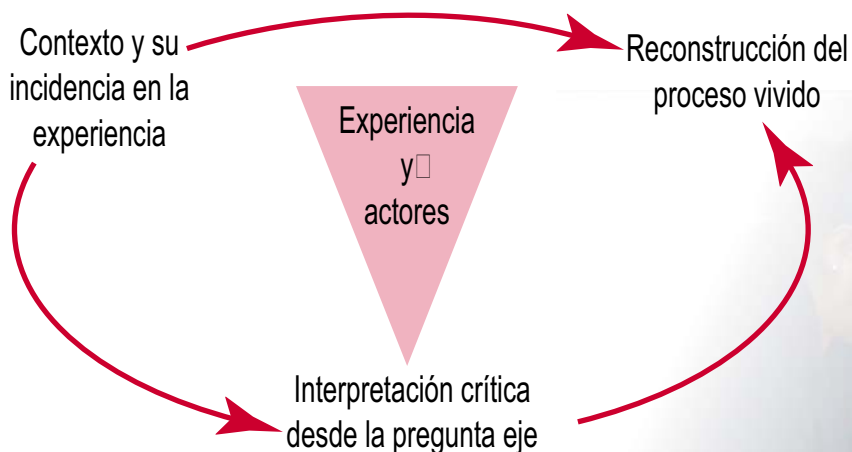
Esta sistematización nos ofrece la posibilidad de escuchar la experiencia, de dejarla hablar y de tejer los puntos de conexión en los que se encuentren nuevas miradas de lo educativo, del cambio y de las posibilidades de vivir la democracia desde las escuelas. Es un momento clave para develar el conocimiento subyacente en el significado que los actores dan a sus prácticas, y también la oportunidad de identificar aquellos aprendizajes que surgen de una revisión atenta y crítica de la experiencia vivida. Es, entonces, un proceso de construcción de conocimiento, donde el ejercicio de la memoria y del olvido va configurando la experiencia y donde las significaciones del proceso vivido van explicitando un discurso.

Esta concepción de sistematización implica recuperar la polifonía de la experiencia desde dos momentos: la reconstrucción y la interpretación. En el primero se identifican los hitos (eventos, sucesos o acciones) que marcan la experiencia, organizándolos por etapas que expresan un sentido y un determinado orden. En el segundo momento, se hace una interpretación crítica de la experiencia desde la respuesta a interrogantes centrales que hayan surgido de la revisión de la experiencia. De esta manera, la sistematización muestra los procesos reales vividos, pero ya no como anécdotas, sino como conocimiento que construye y transforma.

Vista la sistematización desde esta perspectiva, consideramos necesario señalar aquellos elementos que expresan el sentido ético y político que supone este proceso (Guiso: 1998):

- Sistematizar implica la existencia de una práctica anterior, de una experiencia que da cuenta del 'hacer'. Esta práctica puede recuperarse, contextualizarse, escribirse, interpretarse y comunicarse.
- Se parte de la afirmación de que todo sujeto es sujeto de conocimiento. Posee una percepción y un saber como producto de su hacer que son el punto de partida del proceso de sistematización.
- Todo proceso de sistematización implica un diálogo intersubjetivo, en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica, existen múltiples lecturas que es preciso hacer visibles y confrontar con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.
- La sistematización, como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica, no es neutra; por el contrario, el interés que la orienta y los principios éticos que la enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización forma parte de las propuestas sociocríticas de construcción de conocimiento.
- En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes; uno de ellos es el pedagógico. Nos formamos para sistematizar, y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para quienes participan.

Como vemos, desde este enfoque la sistematización asume el proceso de sistematizar como formativo, entiende al sujeto como sujeto de saber, reconoce la práctica como fuente de conocimiento y considera la reflexión crítica como instrumento ético de transformación socioeducativa. Bajo este marco, la propuesta de sistematización asumida pretende establecer un diálogo entre el contexto, el proceso



vivido y los significados asociados a la experiencia, asumiendo el proceso de sistematización como un proceso de interacción, comunicación y construcción de sentidos en el que se analizan los discursos y las relaciones sociales establecidas en la experiencia y en relación con un contexto determinado.

### **b. Campo de la sistematización**

Esta sistematización se propone el desafío de aproximarse de manera más comprensiva a la realidad escolar desde un proceso de reflexión crítica. Como hemos visto, desde el enfoque de sistematización asumido se plantean dos grandes procesos: de reconstrucción y de interpretación crítica. Para cada uno de ellos se proponen preguntas orientadoras que faciliten el ordenamiento y análisis de la experiencia.

En el primero, nos proponemos responder a la pregunta: *¿Qué fue lo que realmente sucedió?* Ello implica un ejercicio de la memoria y del olvido, no solo de lo previsto desde la planificación del proyecto, sino de aquellos eventos que surgieron en la experiencia. En este informe se dará cuenta de la experiencia de democratización de la escuela pública que se llevó a cabo entre los años 2002 y 2005.

En el segundo, nos planteamos dialogar con las significaciones de los distintos actores que participaron en esta experiencia y, desde una reflexión crítica, van surgiendo los sentidos del proceso vivido. Para ello, nos planteamos una pregunta que orientase el proceso de reflexión crítica: *¿Qué ha permitido o impedido los procesos de democratización de la escuela pública?*

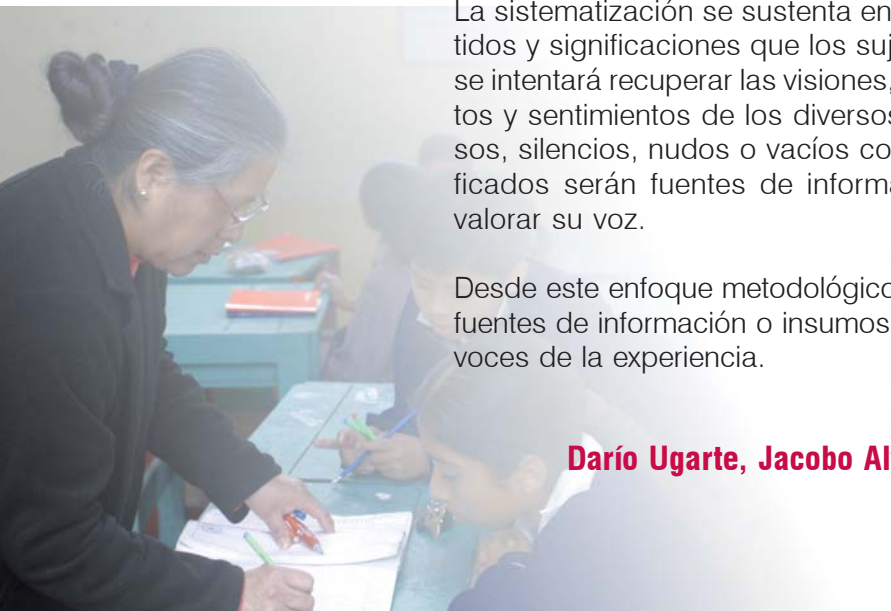
A partir de esta pregunta, nos proponemos recuperar las sinergias entre convivencia, participación y aprendizajes, para reconocer los condicionantes que favorecen o dificultan los procesos de democratización de la escuela pública.

### **c. Metodología**

La sistematización se sustenta en el diálogo intersubjetivo de los sentidos y significaciones que los sujetos otorgan a su práctica. Por ello, se intentará recuperar las visiones, sentidos y significados, pensamientos y sentimientos de los diversos protagonistas. Los relatos, discursos, silencios, nudos o vacíos con respecto a estos sentidos y significados serán fuentes de información importante para reconocer y valorar su voz.

Desde este enfoque metodológico, se han tomado en cuenta diversas fuentes de información o insumos que permiten recuperar las distintas voces de la experiencia.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Documentos	<p>Informes de autoevaluación (2002, 2003, 2004, 2005).</p> <p>Informes narrativos (2004 y 2005).</p> <p>Documentos producidos por el equipo (2002 al 2005).</p> <p>Memorias de reflexión del equipo (2002 y 2003).</p> <p>Proyecto 2002–2004. Aprendiendo a democratizar la escuela pública.</p> <p>Proyecto 2004-2005. Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad.</p>
Memorias de actividades (2002 al 2005)	<p>Talleres.</p> <p>Reuniones de acompañamiento.</p> <p>Jornadas.</p> <p>Eventos.</p>
Videos	<p>Evaluación 2002-2003 con escuelas piloto.</p> <p>Conversatorio “Cuando la experiencia habla”.</p> <p>Evaluación del Programa de Comunicadores Escolares.</p> <p>Video de difusión de la experiencia “Recuperando el sentido de la escuela”.</p>
Entrevistas	<p>Entrevistas a profundidad a estudiantes, docentes y miembros del equipo de TAREA.</p> <p>Grupo focal con docentes.</p>





## Capítulo 1

# Los desafíos del contexto y la propuesta de democratización de la escuela pública

### 1. Contexto socioeducativo en el que se ubicó la experiencia

Desde este proceso de reflexión crítica que implica la sistematización, el hecho de acercarnos a la experiencia de democratización de la escuela pública requiere visualizar el conjunto de relaciones que se van estableciendo entre la experiencia y la sociedad en general. En esto radica nuestro interés por presentar aquellos elementos del contexto que estuvieron presentes en el proceso vivido desde el plano político y social, tanto desde el sector educativo como desde la experiencia misma. Así, se parte por asumir que la sociedad es un todo y que la experiencia es un elemento vinculado con ella, de modo que se buscará entender lo particular desde un escenario mayor, comprendiendo las interacciones entre lo micro y lo macro.

Si compartimos la idea de que la escuela es un espacio en el cual se reproducen las relaciones sociales, entonces entender las condiciones que han favorecido o dificultado el proceso de democratización de la escuela pública pasa por comprender el proceso mismo de la sociedad peruana desde la aspiración de afirmar un sistema político democrático. Esto nos plantea que las posibilidades y limitaciones de un ejercicio democrático en el Perú deben verse desde una perspectiva histórica: atendiendo los sucesos y reconociendo los diversos fenómenos que fueron emergiendo, de forma tal que nos ofrezca una explicación significativa de las circunstancias en las cuales se fueron configurando la democracia, el desarrollo y la educación. Luego, arribaremos a la relación de la experiencia con el contexto político, social y educativo que se ha vivido en el país en estos años.

En la historia del Perú, la construcción de la nación peruana está signada por el tránsito de la Colonia a la República, en el que se mantuvo una lógica estamentaria de exclusión social, política y económica que no reconoció la ciudadanía de la mayoría de la población. La República se fundó sin ciudadanos, como señala Manrique (2006).

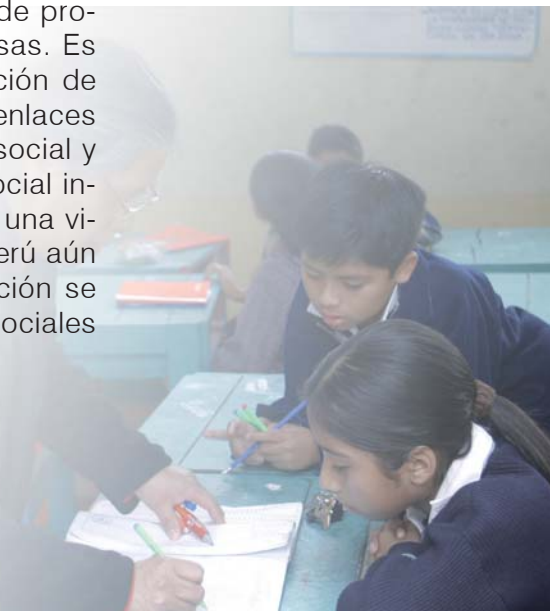


A lo largo de la vida republicana peruana surgieron dos proyectos de nación. En uno de ellos, originado durante la Independencia, el sentido de nación parte de un paradigma oligárquico excluyente. Posteriormente, en el siglo XX, emergió un paradigma populista, incluyente pero homogeneizador (Degregori: 2003). En ambos casos, los proyectos nacionales que surgieron no contribuyeron a la construcción de un 'nosotros' ni a un sentido de comunidad que expresase pluralidad y reconociese la diversidad.

En este panorama, una de las crisis fundantes de esta fragmentación, y que quizá es la clave para comprender el origen de este problema, es la herencia en nuestras subjetividades, expresada en la necesidad de distinguirse del otro y, aun más, en la negación de su humanidad. El racismo es una de las manifestaciones de ese imaginario oligárquico que persiste con gran fuerza, que permea las relaciones entre los peruanos y que se infiltra en todos los espacios sociales, públicos y privados (Manrique: 2006). La oportunidad de aportar a la construcción de una cultura democrática en el país pasa por develar y abordar abiertamente esta condición.

En el plano político, los últimos veinticinco años se caracterizan por la inestabilidad de las preferencias electorales y por el debilitamiento de la representatividad de los partidos políticos. El inicio de la década de 1980 se define por el retorno a la democracia, luego de un periodo de gobiernos de facto dirigido por militares (1968-1980) y coincide con un proceso nunca antes visto en América Latina, donde tantos países y por tanto tiempo habían gozado de elecciones universales para elegir a sus representantes (PNUD: 2004). La década de 1990, por su parte, estuvo signada por el debilitamiento de la institucionalidad pública, lo que favoreció el desarrollo de prácticas autoritarias caracterizadas por el pragmatismo y la 'eficacia'. Ugarte y Villanueva (2002) describen este periodo como el de un régimen gobernante que organizó el poder político, social y económico sobre la base de un modelo que toleró el autoritarismo y la corrupción y que debilitó las organizaciones e instituciones de la sociedad peruana. Las secuelas de este modelo afectaron sensiblemente el tejido personal y social.

En estas últimas décadas, la sociedad peruana ha vivido variaciones significativas en el régimen político y en la aplicación de propuestas económicas sin continuidad, y por tanto, inconclusas. Es evidente que esta situación motivó una progresiva frustración de las posibilidades de desarrollo en el país, provocando desenlaces que han ido desde la violencia política hasta el abandono social y la exclusión, pasando por la fragmentación económica y social interna, la desconfianza en las instituciones y la ausencia de una visión positiva y optimista de futuro. Si la democracia en el Perú aún es frágil, no cabe duda de que buena parte de la explicación se halla en la precariedad de sus fundamentos económicos y sociales (PNUD: 2006).



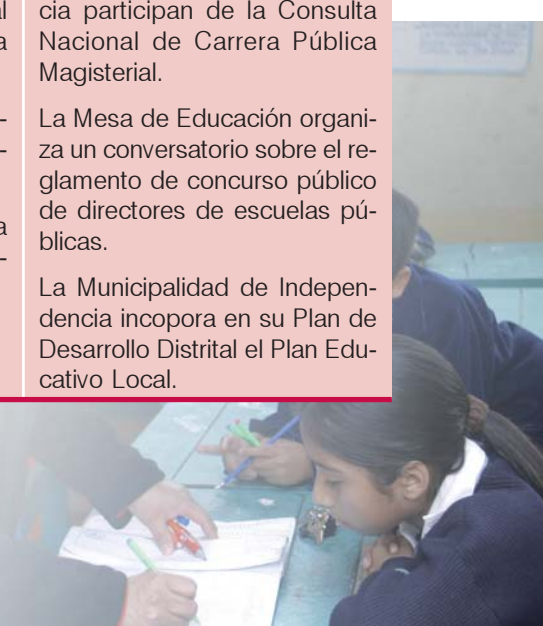
El desafío de construir la democracia en el país implica el reconocimiento de la diversidad existente y de las múltiples formas de representación que construyan una realidad alejada de la homogeneidad. La escuela y la educación no están exentas de esta situación; sus prácticas y concepciones requieren ser revisadas para imaginar y erigir lugares y destinos comunes que aporten a un sentido de nación plural y diversa. Bajo esta perspectiva, surge la equidad como una demanda y una apuesta política que contribuya a la disminución de las brechas de desigualdad social y educativa que el Perú vive.

En el siguiente cuadro se precisan aquellos eventos que marcaron el contexto político, social y educativo con el que la experiencia de democratización de la escuela pública ha dialogado en estos años. La intención de presentarlos responde a la necesidad de comprender cómo establecieron diversos vínculos entre el contexto y la experiencia, asumiendo que la práctica concreta que supuso el proceso de democratización de la escuela pública se ubica en una realidad mayor. Desde esta relación, es posible empezar a comprender el conjunto de significados y sentidos.

Si bien la experiencia de democratización de la escuela pública se desarrolló entre los años 2002 y 2005, se incluyeron los hechos del 2001 debido a su relevancia los ámbitos político, social y educativo de ese momento.

Año	INCIDENCIA		
	En los planos político y social	En el campo educativo	En la experiencia
2001	<p>Se inicia un proceso de transición democrática luego del gobierno de Alberto Fujimori.</p> <p>Se conforma la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR).</p>	<p>Se realiza la Consulta Nacional de Educación "Puertas Abiertas".</p> <p>El DS 007-2001-ED aprueba normas que favorecen una gestión democrática en las escuelas (Perú: 2001).</p>	<p>Se realiza una línea base sobre aspectos del clima organizacional y aprendizajes de alumnos y docentes que tengan un efecto positivo sobre el ejercicio de la ciudadanía en la escuela.</p>
2002	<p>Se suscribe el Acuerdo Nacional de Gobernabilidad, que establece 29 políticas que servirán de guía a los gobiernos de los próximos veinte años. La política 12 señala el compromiso a alcanzar un acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y la promoción y defensa de la cultura y el deporte.</p> <p>Se inicia el proceso de descentralización y se elige a los representantes de los gobiernos regionales.</p>	<p>Se reincorpora al Consejo Nacional de Educación al Sector Educación (Perú: 2002 a).</p> <p>La RM 168-2002-ED establece objetivos estratégicos y lineamientos de política educativa con una clara intención de formar a los estudiantes como personas y ciudadanos capaces de construir la democracia (Perú: 2002 b).</p> <p>Se inicia la Consulta Nacional "Educación: Apuesta Nacional: tu voluntad se hace Ley", con</p>	<p>Se estableció un diálogo con representantes de las cuatro escuelas piloto a partir de la RM 168-2002-ED.</p> <p>El SUTE Sector XX emite un comunicado que genera un ambiente de desconfianza hacia el trabajo de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo (ONGD).</p>

	Se aprueba la Ley de Bases de la Descentralización 27783 y la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales 27867.	la finalidad de contribuir a la elaboración una nueva Ley de Educación.	
2003	Se presenta el informe final de la CVR.  Se aprueba la Ley Orgánica de Municipalidades 27972.	Se inicia la VII Huelga Magisterial indefinida.  Se hacen públicos los resultados de la evaluación PISA Plus.  Se declara a la educación en estado de emergencia.  Se aprueba la nueva Ley General de Educación (Perú: 2003 a).	La Asociación de Directores de Independencia emite un comunicado a favor de la huelga, incorporando sus demandas.  Al interior de las escuelas, la huelga hizo que emergieran las posiciones políticas, debilitando las relaciones interpersonales.  Tanto la declaración de la emergencia educativa como los resultados de la evaluación PISA Plus modificaron la agenda en las escuelas.  Se presenta y discute la propuesta de Ley General de Educación en las redes escolares.  La Mesa de Educación elabora una propuesta de distrito piloto para la descentralización educativa.
2004	El asesinato del alcalde de Ilave por supuestos abusos de poder y corrupción en el manejo de los fondos causa conmoción.  Se promueven las conclusiones de la CVR en las instituciones educativas.  Se conmemora el primer aniversario de la entrega del informe de la CVR.	Se emite la Directiva 088-2003-VMGI que promovía la conformación de los consejos educativos institucionales (CONEI) de las instituciones educativas públicas (Perú: 2003 b).  El Consejo Nacional de Educación (CNE) promueve el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación.  Se realizan jornadas de consulta sobre la Ley de Carrera Pública Magisterial.	La Mesa de Educación, junto con la Municipalidad, organizan el Primer Congreso para la Educación Distrital. Se revisa el Plan Educativo Local.  Se conforman los CONEI en las escuelas sin mayor incidencia en la gestión escolar.
2005	Se realiza el referéndum para la conformación de las regiones.  Se convoca a elecciones generales para el periodo 2006-2011.	El Ministerio de Educación presenta a la comunidad nacional un nuevo diseño curricular para la educación básica regular.  Se inicia el debate sobre el Proyecto de Ley de Carrera Pública Magisterial.  El CNE presenta su propuesta de Proyecto Educativo Nacional.	Las escuelas de Independencia participan de la Consulta Nacional de Carrera Pública Magisterial.  La Mesa de Educación organiza un conversatorio sobre el reglamento de concurso público de directores de escuelas públicas.  La Municipalidad de Independencia incorpora en su Plan de Desarrollo Distrital el Plan Educativo Local.



En el año 2001 se inició un proceso de transición a la democracia luego del colapso de la administración de Fujimori. El gobierno de tránsito liderado por Valentín Paniagua dirigió sus esfuerzos a iniciar un proceso de restauración de la confianza ciudadana y de fortalecimiento de las instituciones. La elección del gobierno de Toledo se ubicó en el marco de estas expectativas, pero tuvo que enfrentar la impaciencia de la población de ver cambios rápidos a problemas históricos, así como a una oposición vigilante y sin tregua por el derrotero que tomaba el gobierno, y a la aún presente mafia instalada en el gobierno de Fujimori. La conjugación de estos elementos contribuyó de alguna manera a la poca credibilidad del gobierno y a la desconfianza en la viabilidad del sistema democrático.

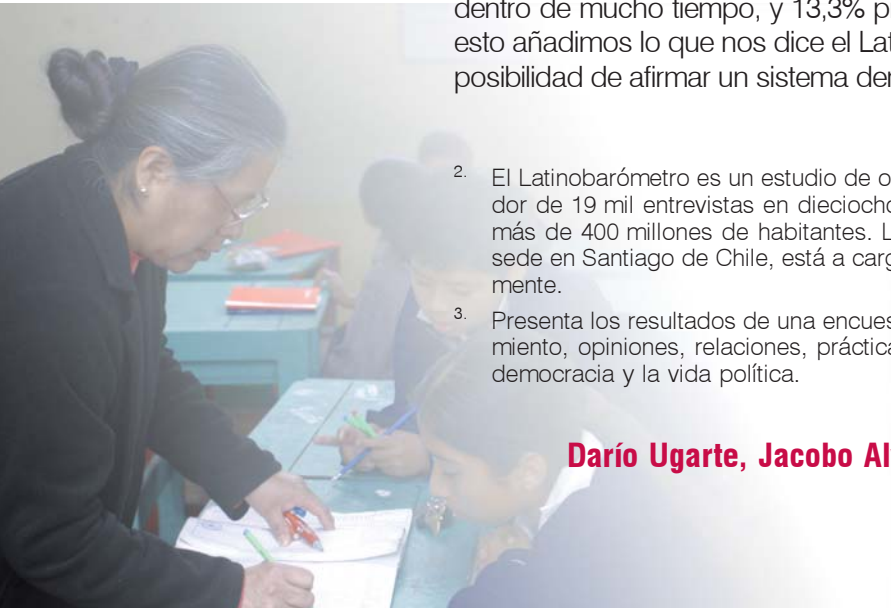
Con respecto a este último punto, es pertinente revisar los resultados de los informes que nos ofrecen el Corporación Latinobarómetro<sup>2</sup> (2005) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo<sup>3</sup> (PNUD: 2006) sobre las percepciones y expectativas de la población con respecto a la cultura democrática.

En el primero se señala que “el Perú es uno de los países que más preocupan en términos de su cultura cívica y actitud hacia la democracia que han experimentado un retroceso en los últimos años” (Corporación Latinobarómetro 2005). Un reciente artículo de Fidel Tubino (2006) cita al Latinobarómetro destacando que “este retroceso se evidencia: primero, en el hecho de que en nuestro país —a diferencia de los otros países de la región— el índice de ‘apoyo a la democracia’ ha descendido dieciocho puntos (de 63% en 1996 a 45% en el 2004 —el índice de descenso más alto de la región—), y que tengamos el índice más bajo en América Latina de satisfacción con la democracia (7%, seguidos por Paraguay con 13%, Ecuador con 14% y Bolivia con 16%).

A su vez, el informe elaborado por el PNUD (2006) indica que 12,9% de la población prefiere alternativas autoritarias, y que 13% manifiesta indiferencia frente a la necesidad de un sistema democrático. Pareciera que la experiencia de los regímenes políticos en estos últimos treinta años ha contribuido a un cierto nivel de escepticismo respecto de la democracia como opción para el orden político. Sobre esto, los resultados del informe del PNUD son claros al mostrarnos que más de 30% considera que alcanzaremos la democracia dentro de mucho tiempo, y 13,3% piensa que no la tendremos nunca. Si a esto añadimos lo que nos dice el Latinobarómetro, las expectativas sobre la posibilidad de afirmar un sistema democrático en el país son preocupantes.

2. El Latinobarómetro es un estudio de opinión pública que aplica anualmente alrededor de 19 mil entrevistas en dieciocho países de América Latina representando a más de 400 millones de habitantes. La ONGD Corporación Latinobarómetro, con sede en Santiago de Chile, está a cargo de recoger y difundir la información anualmente.

3. Presenta los resultados de una encuesta nacional que muestra el grado de conocimiento, opiniones, relaciones, práctica y expectativas de los ciudadanos sobre la democracia y la vida política.



El informe señala que 48% de peruanos prefiere vivir en una sociedad ordenada, aunque se limiten algunas libertades. Además, es el único país donde han aumentado las demandas autoritarias y donde se afirma que un gobierno militar puede ser más eficiente (Tubino: 2006).

Aunque el panorama no es muy alentador y los resultados requieren una mayor profundización y análisis, creemos que el proceso de transición democrática iniciado con el gobierno de Paniagua y seguido por el régimen de Toledo propiciaron la formación de algunas bases de concertación nacional que podrían contribuir a imaginar y recorrer un destino común y compartido.

En este sentido, la decisión de promover el Acuerdo Nacional de Gobernabilidad representó la oportunidad de consensuar políticas de Estado que favorecieran al desarrollo del país. Se diseñaron veintinueve políticas, con la participación de diversos actores de la escena política y social del Perú. De estas políticas, rescatamos la número 12, porque propone el acceso universal a una educación pública, gratuita y de calidad y la promoción y defensa de la cultura y el deporte, afianzando los valores democráticos y preparando ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social.<sup>4</sup>

Otro hito en el campo político y social fue el inicio del proceso de descentralización que se propuso sentar las bases estructurales de este proceso, poniendo en marcha una estrategia territorial del desarrollo nacional que se nutriese de las iniciativas locales y regionales y las articulase en torno a grandes objetivos de desarrollo, para incrementar el bienestar social y construir a una tendencia de crecimiento en la participación de las regiones en el PBI nacional. Como parte de esta determinación, se convocó a elecciones de representantes de los gobiernos regionales en el marco del proceso de transferencia política y administrativa. Una vez conformados los gobiernos regionales, se inició la elaboración de los proyectos de desarrollo que respondiesen a las condiciones, potencialidades y características de su región; dentro de ello, se promovieron espacios de concertación para la definición de los proyectos educativos regionales.

Por último, un hecho central en la vida nacional fue la conformación de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) y la posterior entrega de su informe final al Presidente de la República y a los otros poderes del Estado. Los resultados del informe y sus recomendaciones permitieron poner en evidencia los efectos de la violencia vivida entre 1980 y 2000, que se expresan en “graves fracturas que siguen atravesando al país y dificultando su construcción como comunidad democrática de ciudadanos y ciudadanas” (Sandoval: 2004).

Las diversas formas de exclusión y postergación que se han mantenido a lo largo de la historia peruana, el aumento de las brechas en la des-

4. La política 12 del Acuerdo Nacional comprende catorce medidas, entre ellas el incremento del presupuesto para la educación en 0,25% anual del PBI, en la perspectiva de alcanzar un monto global equivalente al 6% del PBI.



igualdad económica y social, la subsistencia de concepciones y prácticas discriminatorias y el debilitamiento del Estado son algunos de los factores que han favorecido el surgimiento de la violencia. El sistema educativo se constituyó en un terreno propicio para la intensificación de la frustración y el resentimiento, por la prevalencia de prácticas pedagógicas autoritarias y propuestas de cambio radical solo alcanzables por la vía de la confrontación y la violencia (Sandoval: 2004).

Aunque es poco lo que se ha avanzado en asumir las recomendaciones de la CVR, su importancia sigue vigente en la medida en que se generen espacios de deliberación pública que identifiquen caminos de restauración y resarcimiento, y coadyuven a la construcción de un sentimiento de nación. Es evidente que el papel de la escuela y de la educación son fundamentales en este propósito.

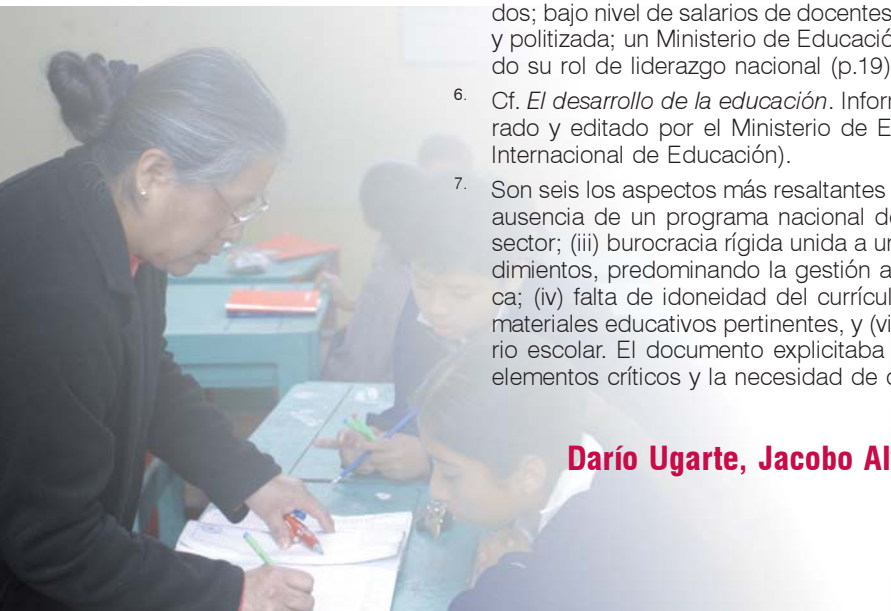
## b. El contexto educativo nacional

Si bien desde la década de 1970 se ensayaron cambios en las políticas educativas orientados a la mejora de la calidad educativa, estas innovaciones no llegaron a implementarse, en tanto las escuelas siguieron centradas en la transmisión de conocimientos y en una práctica docente preocupada por la tecnología educativa. El balance de veinte años de la educación en el Perú publicado por la UNESCO (Díaz, McLauchlan y Palacios: 2001), señala que desde inicios de la década de 1980 era evidente la carencia estructural de recursos, lo que contribuyó a la crisis educacional.<sup>5</sup> No obstante que el tema de la calidad de la educación ha estado presente como planteamiento político, sus logros siguen siendo insuficientes. La ampliación de la cobertura en los últimos treinta años no ha tenido el mismo nivel de inversión pública por alumno que asegure la equidad y enfrente la desigualdad en el acceso y calidad de la educación.<sup>6</sup> Esta y otras condiciones se recogen en el *Diagnóstico general de la educación* (Perú, Ministerio de Educación: 1993), en el que se precisa el tipo de cambios que requería el sistema. Una de las conclusiones a las que se arribó en este diagnóstico fue que, si bien se habían elevado los índices en el acceso, la calidad de la enseñanza y del logro de aprendizajes era crítica.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Se presentan los siguientes indicadores como expresión de la crisis educacional: escuelas que no contaban con materiales educativos básicos ni infraestructura en condiciones de funcionamiento aceptables, que operaban con métodos inadecuados; bajo nivel de salarios de docentes; gestión administrativa y financiera ineficiente y politizada; un Ministerio de Educación que atiende solo en la capital, abandonando su rol de liderazgo nacional (p.19).

<sup>6</sup> Cf. *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional de la República del Perú. Elaborado y editado por el Ministerio de Educación en abril de 2001. (Unesco, Oficina Internacional de Educación).

<sup>7</sup> Son seis los aspectos más resaltantes de ese diagnóstico citado por José Rivero: (i) ausencia de un programa nacional de educación; (ii) carencia de inversión en el sector; (iii) burocracia rígida unida a un exceso y superposición de normas y procedimientos, predominando la gestión administrativa y financiera sobre la pedagógica; (iv) falta de idoneidad del currículo para la educación básica; (v) carencia de materiales educativos pertinentes, y (vi) deterioro y falta de infraestructura y mobiliario escolar. El documento explicitaba con sólidos argumentos cada uno de estos elementos críticos y la necesidad de organizar respuestas sistémicas.



Más adelante, entre los años 2001 y 2005, se puede advertir que en el contexto educativo se fue generando la posibilidad de afrontar y priorizar acciones concertadas entre Estado, sociedad civil, escuela y comunidad frente a la urgencia de propiciar procesos democratizadores que favorezcan la resignificación del rol de la escuela y del papel del magisterio en la atención de la inequidad en los aprendizajes.

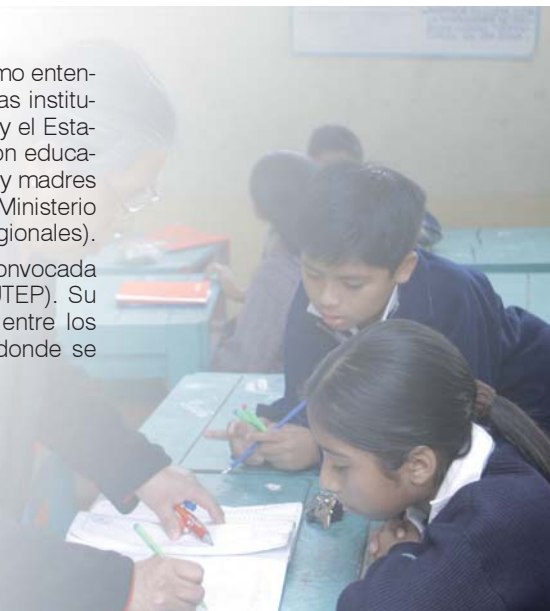
Este es un periodo en el cual en el país se impulsaron procesos de diálogo y consulta que permitieron acercar las expectativas de la población con respecto al tipo de educación al que aspiran y a las políticas educativas. Una expresión de ello es la Consulta Nacional de Educación “Puertas Abiertas”, que facilitó canales y mecanismos de participación para que las aspiraciones de la ciudadanía sean escuchadas y recogidas. Posteriormente se realizó una segunda Consulta Nacional: “Educación: Apuesta nacional. Tu voluntad se hace Ley”, que permitió la elaboración de la nueva Ley General de Educación 28044 (Perú: 2003 a).

Cabe mencionar que, desde el gobierno de transición de Paniagua, se fueron gestando lineamientos de política y normas para la gestión de las instituciones educativas que se han propuesto programáticamente transformar la práctica escolar en el país. Estas son el DS 007-2001-ED y la RM 168-2002-ED.<sup>8</sup> Creemos que en estas dos normas se resumen los mayores esfuerzos por otorgar espacios de participación democrática a todos los sujetos sociales de la educación nacional. Junto con ellas, la nueva Ley General de Educación 28044 funda un nuevo pacto para mejorar la calidad educativa, favoreciendo el vínculo entre educación y sociedad (Ugarte y Alva: 2005).

Sin embargo, y reconociendo el valor de los consensos alcanzados, hubo acontecimientos como la huelga magisterial,<sup>9</sup> la divulgación de los resultados de la prueba PISA Plus y la consecuente declaratoria de la emergencia educativa, que nos muestran una vez más un sistema educativo inestable, determinado por cambios permanentes, con poca capacidad para construir visiones y sentidos comunes y en débil diálogo con los intereses y necesidades de la población y el desarrollo de sus capacidades.

Por otro lado, el CNE, en cumplimiento de sus funciones y objetivos, contribuyó a la formulación de las medidas necesarias para implicar a los diversos actores y sectores en un Pacto Social de Compromisos

8. Estas normas se sustentan en concepciones ideológicas y políticas de cómo entender la educación, el sistema educativo, la democracia y el desarrollo en las instituciones sociales como la escuela, en la comunidad local, la sociedad civil y el Estado. Estas expresiones se manifiestan en la concepción curricular, la gestión educativa, el rol docente, el protagonismo estudiantil, la participación de padres y madres de familia, la comunidad, la sociedad civil y las instituciones del Estado (el Ministerio del sector y sus órganos intermedios, así como los gobiernos locales y regionales).
9. Del 12 de mayo al 11 de junio del 2003 se realizó la VIII Huelga Nacional convocada por el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP). Su repercusión afectó la convivencia escolar y resquebrajó las relaciones entre los docentes, en particular en las escuelas del distrito de Independencia, donde se desarrolló la experiencia.



Recíprocos por la Educación 2004-2006 (Perú, Foro del Acuerdo Nacional: 2004). En él se establecen medidas inmediatas para romper la inercia y enfrentar la crisis, precisando las responsabilidades del Estado, la sociedad y el magisterio. Organizó y convocó, junto con el Ministerio de Educación, la participación de las y los docentes en la reflexión y diálogo en torno a la finalidad, implicancias y prioridades de la propuesta de Ley de Carrera Pública Magisterial. Y en el último trimestre del 2005, el CNE presentó el Proyecto Educativo Nacional con la finalidad de provocar una etapa de debate y definición de compromisos para la acción y de movilización de voluntades de la sociedad civil y del Estado (Perú, Consejo Nacional de Educación: 2005).

En un contexto como este, la educación y la escuela se plantean revisar su función, así como la enseñanza y aprendizaje de valores democráticos. Se critica la existencia de una escuela pública que se desenvuelve bajo una cultura escolar que homogeneiza, centrada en sí misma, de trabajo solitario y asumida como instrumento de tránsito y no de aprendizajes para la vida, así como la “responsabilización” de los docentes, la escuela y la comunidad frente al logro de los aprendizajes y la función social de la propia escuela.

En este escenario sociopolítico y educativo, la experiencia de *democratización de la escuela pública* se desarrolló como una oportunidad para comprender los procesos sociales y culturales en los que se sitúa la escuela y la docencia en el espacio local, e identificar caminos de cambio en las prácticas y expectativas hacia una educación pública de calidad con equidad en el distrito de Independencia.

## **2. La propuesta de democratización de la escuela pública**

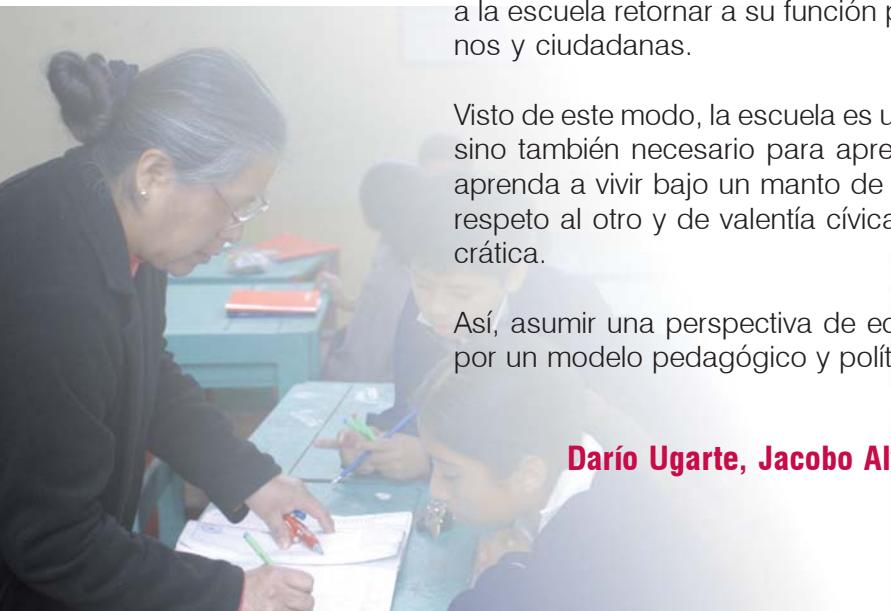
### **a. La escuela y la comunidad desde una perspectiva de educación ciudadana democrática**

La práctica de la democracia en la escuela demanda un diálogo entre las formas —institucionalizadas o no— de las culturas, tanto de la escuela como de la comunidad. La posibilidad de estrechar este vínculo cobra un sentido mayor cuando se asume una perspectiva que permite a la escuela retornar a su función primigenia de formadora de ciudadanos y ciudadanas.

Visto de este modo, la escuela es un lugar no solo propicio y privilegiado, sino también necesario para aprender y ejercer ciudadanía donde se aprenda a vivir bajo un manto de mutua correspondencia, de diálogo, respeto al otro y de valentía cívica, como demanda la práctica democrática.

Así, asumir una perspectiva de educación ciudadana supone apostar por un modelo pedagógico y político, no solamente escolar, en el cual

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**





se procura que la persona construya un modelo de vida feliz y, al mismo tiempo, contribuya a elaborar un modo de convivencia en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si pretendemos construir ciudadanía y, sobre todo, si esta se pretende en sociedades plurales y diversas.

### *Antecedentes y acumulados institucionales*

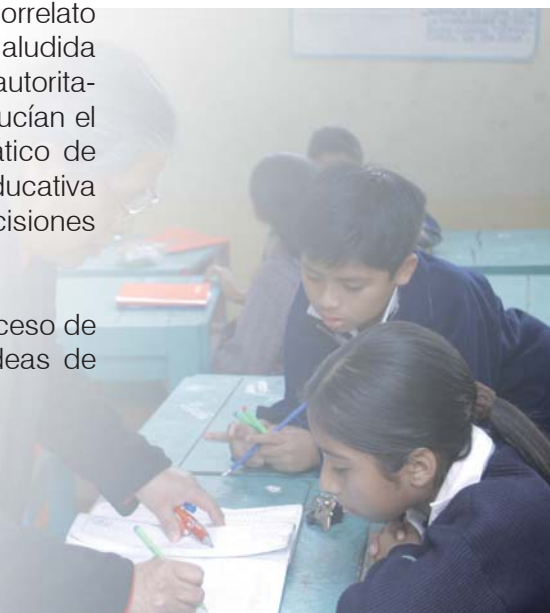
Los proyectos “Aprendiendo a democratizar la escuela pública” y “Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad” que desarrollamos en TAREA durante los años que duró la experiencia, partieron de las consideraciones señaladas. Asumimos que es un proceso que progresivamente se construye repensando nuestras certezas e incertidumbres, pero fundamentalmente recogiendo la experiencia de las prácticas observadas por los actores.

Si bien la experiencia se inició en abril del año 2002, la precedieron cuatro etapas que conviene recordar, porque nos permitirán ubicar la intencionalidad y los fundamentos sobre los que se erige.

La primera etapa —de formulación de la propuesta— se desarrolló entre 1996 y 1998, luego de identificar que las múltiples formas y mecanismos de discriminación y los espacios restringidos para la participación limitan cualquier posibilidad de ejercicio pleno de la ciudadanía; en ello, la escuela juega un papel primordial. La segunda —de ejecución de las primeras certezas— se realizó fortaleciendo el liderazgo desde la visibilidad de los sujetos y el reconocimiento del otro (1999-2000). La tercera fue de descubrimiento de la complejidad de las prácticas escolares, lo que se expresa no solo en la enseñanza aprendizaje en el aula, pues la cultura escolar y el contexto imprimen su propio sello. Si estas se observan y dan tratamiento como asuntos públicos que afectan el conocimiento y el sistema de relaciones, es posible apropiarse de estos de manera diferente, potenciando el aprendizaje y la gestión escolar (2001-2003). La cuarta etapa fue de fortalecimiento de espacios para la deliberación de los asuntos que afectan la gestión de la escuela como condicionantes en el proceso de democratización escolar y del sistema educativo local (2004-2005).

Este proceso vivido no ha sido fortuito; por el contrario, tiene su correlato en el contexto político y educativo nacional. La primera etapa aludida responde a prácticas signadas por una fuerte intencionalidad autoritaria, expresada en las normas y prácticas escolares que reproducían el modelo gubernamental del momento: el del gobierno autocrático de Alberto Fujimori, que adjudicó al responsable de la institución educativa —el director— funciones de gerente y monopolizador de las decisiones en la gestión escolar.

Ante este contexto, el equipo institucional de TAREA inició un proceso de reflexión y formuló un proyecto que derivó en las primeras ideas de



cómo otorgar a la escuela una perspectiva de educación ciudadana a la propuesta curricular, de manera que las prácticas escolares contasen con un referente de sentido con respecto a la enseñanza aprendizaje y la necesidad de educar para la democracia en contextos autoritarios y de recorte de participación en las decisiones escolares.

En la segunda etapa resultó más clara la necesidad de profundizar en la participación desde el protagonismo de los actores —en particular los estudiantes— y de proporcionar a los docentes herramientas para abordar en el aula prácticas democráticas y promover la reflexión, diversificando el currículo escolar, en la perspectiva de una educación ciudadana. Mientras tanto, en el país se vivía el final de un régimen autoritario que se reveló corrupto y violador de los derechos humanos. Este aspecto afectó la sensibilidad de la sociedad —y de la escuela, en particular— y ratificó al equipo institucional sobre la necesidad de educar para poner en debate asuntos públicos que afectan la condición humana y la vida comunitaria como país, así como fortalecer prácticas democráticas sustentadas en el liderazgo que propiciasen una convivencia respetuosa con el otro.

La tercera etapa encontró al equipo institucional con más incertidumbres, no obstante la larga reflexión sobre la necesidad de afirmar competencias para la educación ciudadana y la claridad con respecto a la necesidad de impulsar una escuela democrática sustentada en la participación, la convivencia, y deliberar sobre asuntos públicos. El país pasaba por un proceso de transición democrática, y desde el nuevo gobierno y el ente ministerial del sector educación se emitió la primera y más importante norma de carácter democratizador en los últimos años: el RM 168-2002-ED que inaugura un nuevo proceso y oportunidad para que la escuela repiense su práctica y lugar en la sociedad.

Durante esta etapa, el equipo fue comprendiendo mejor que los procesos de democratización requieren prácticas institucionales sostenidas con una clara intención de afectar el sistema de relaciones interpersonales sobre las que se cimienta la institución escolar. Estos procesos se caracterizan por la complejidad y diversidad de factores que intervienen en ella, de modo que no existe una sola manera o fórmula de llegar hacia ella: los caminos son tantos como tan propia o particular sea la escuela, sus integrantes, la comunidad donde se ubica y de cómo llega y se devuelven en acciones o actos educativos los hechos del contexto.

La cuarta etapa se centró en la potenciación de las capacidades de gestión y fortalecimiento de espacios para la deliberación de los asuntos que afectan la gestión de la escuela, como la propuesta curricular o la toma de decisiones compartida. Se vio que, si estas no dialogan con el contexto y con una estrategia de incidencia en el ámbito público de la escuela y del espacio local, las posibilidades de transformar las prácticas y devolverles el sentido de esferas públicas se reducen. La apuesta por fortalecer colectivos docentes desde la reflexión crítica de

las prácticas surgió como una necesidad de dar sostenibilidad a los procesos democratizadores en la escuela.

Luego de este recorrido, que ha signado la impronta de la práctica institucional en la promoción de una educación ciudadana democrática, consideramos pertinente compartir las bases en las cuales se sustenta la propuesta de democratización desde una perspectiva de educación ciudadana.

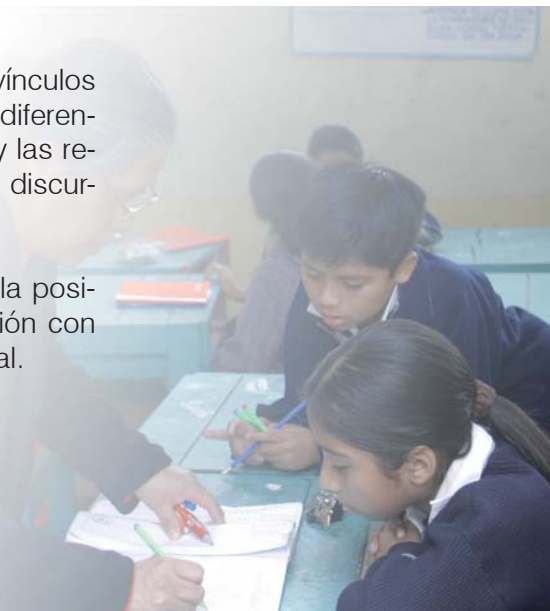
### *La aspiración de una ciudadanía que apuesta por la democracia*

Más allá de entender la democracia en el campo político, es necesario expandir su comprensión a las distintas esferas de la vida y reconocerla como opción y horizonte que se construye desde la cotidianidad. Es decir una democracia que se impregna en las relaciones interpersonales, en nuestras concepciones y formas de ver la vida y en cada ambiente de interacción, y que delimitan y configura nuestra convivencia.

Asumir la democracia como forma de vida implica reflexionar sobre el modo de incorporarla en nuestro mundo individual y colectivo, sin dejar de reconocer críticamente cómo actúan en nuestras vidas la dependencia, el paternalismo y el autoritarismo. Supone atender nuestra convivencia cotidiana reconociéndola como consustancial a nuestra condición de seres humanos, y distinguir que la democracia es una construcción social que nos propone pautas de comportamiento, usos, costumbres, normas e instituciones congruentes con valores compartidos y arraigados en el interior de cada pueblo y de cada persona.

Desde esta óptica, Giroux (1999) nos advierte que es necesario reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloque en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía a la igualdad, la libertad y la vida. Para ello, plantea cuatro aspectos que es preciso considerar:

- La democracia como práctica social adquiere forma propia a través de conceptos ideológicos de poder, política y comunidad que establecen una relación de competencia entre sí, y donde el papel del ciudadano activo tiene una función medular en el cuestionamiento, la definición y la conformación de lo público.
- Un lenguaje de ciudadanía y democracia fortalece los vínculos horizontales entre ciudadanos. Esto exige una política de diferencia en la que se reconozcan las demandas, las culturas y las relaciones sociales de los diversos grupos, como parte del discurso del pluralismo radical.
- Un discurso de la democracia demanda un lenguaje de la posibilidad, en el que se conjugue una estrategia de oposición con otra orientada a la construcción de un nuevo orden social.



- Es preciso definir a las escuelas como esferas públicas democráticas y como lugares que proporcionan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, con el potencial para nutrir a la alfabetización cívica, a la participación ciudadana y a la valentía moral.

En este sentido, ser ciudadano implica sentirse parte de un contexto determinado, de una comunidad de iguales. Este sentido de pertenencia establece vínculos, cohesiona a los ciudadanos y les asigna la corresponsabilidad de esfuerzos y tareas. El compromiso compartido surge de una mutua constatación: reconocerse como sujetos de derecho. Es decir, la ciudadanía tiene como condición el acceso a libertades y derechos y, al mismo tiempo, los derechos nos generan responsabilidades. Esta condición cobra sentido real cuando asumimos que, como ciudadanos y ciudadanas, no solo es necesario sentirse parte de un entorno y contar con ciertas libertades y derechos, sino también ejercer esta condición sintiéndonos responsables por el mundo y trabajando activamente por aquello que lo mejore o transforme.

La persona que ejerce una ciudadanía democrática reconoce a cualquier otra persona como igual en derechos y, desde esa perspectiva, valora las diferencias que puede haber entre ambas. Así, establece una relación de respeto y tolerancia que le permite comprender, atender y acoger opiniones divergentes, expresar con autonomía y sentido crítico su punto de vista sobre lo que afecta al bienestar común y participar comprometidamente con su realidad al apostar por valores como la solidaridad, la justicia, la libertad y la igualdad.

La ciudadanía es un proceso dinámico que se va instituyendo durante toda la vida. Su clave no reside en el hecho de alcanzar la mayoría de edad. Es un proceso e implica un reto para todos: promover una educación ciudadana que forme niños, niñas, adolescentes y jóvenes conscientes de que su actuación los erige como coautores del mundo que nos toca vivir.

Asumir el desafío de promover una educación ciudadana democrática nos plantea la urgencia de retornar a los sujetos en tanto se reconozca su condición de ciudadanos y ciudadanas, y de mirar a la escuela como una comunidad política capaz de acoger y construir un orden que represente aspiraciones comunes, se rija bajo el bien común e incorpore el diálogo como dispositivo para el manejo de la diversidad personal y social. Son tres los propósitos que orientan este horizonte ético y político:

1. El desarrollo de aprendizajes que habiliten a las y los estudiantes para asumir y ejercer su condición de ciudadanas y ciudadanos democráticos, solidarios y responsables, desde un conocimiento crítico de la realidad y con un sentido de compromiso con su entorno social y natural.
2. El aporte a la transformación democrática de la escuela en una comunidad de agentes dinámicos capaces de construir un espa-

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



cio de acción y deliberación colectiva, para desarrollar los proyectos que contribuyan con su desarrollo y con la satisfacción de sus necesidades. Se quiere lograr una escuela que genere una institucionalidad, que promueva y garantice las libertades y derechos de sus integrantes y que desarrolle un sentido de pertenencia hacia un estilo y una organización de la vida en común basado en la confianza y la participación.

3. La creación de una cultura democrática que permita reconocer, valorar y potenciar la diversidad personal y social, así como enfrentar toda forma de discriminación; que aliente el pluralismo y el pensamiento abierto; que promueva relaciones de respeto y auspicie la autonomía y la crítica; que fomente la vivencia de valores como la justicia, la libertad, la igualdad y la justicia; y que fomente la práctica de la resolución dialogada de los conflictos.

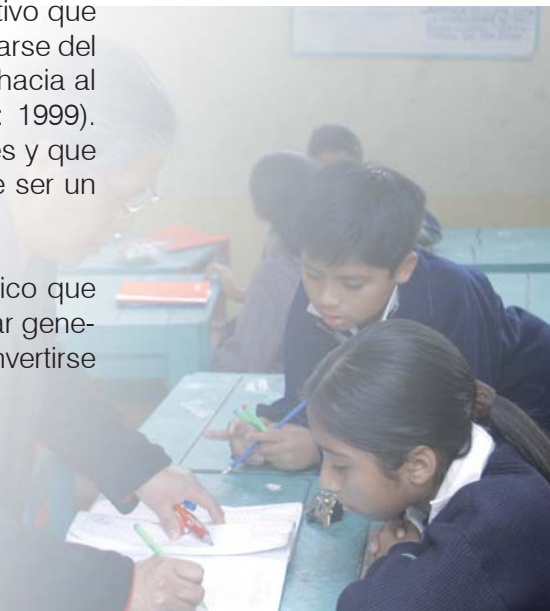
### *Pilares fundamentales de una educación ciudadana*

Nuestra propuesta de educación ciudadana reconoce las diversas dimensiones de la persona: es multidimensional: política, social, afectiva, ética e intelectual, y pretende visualizarlas e interrelacionarlas para un tratamiento integral. En este marco, reconocemos tres pilares en la educación ciudadana: la convivencia, la participación y el conocimiento.

La *convivencia* es una condición básica de todo proceso de socialización y desde una perspectiva ciudadana implica la construcción de una comunidad política. Supone estar atentos a la forma en que se producen y reproducen las distintas maneras de relacionarnos y reconocernos y, a su vez, al manejo de las diferencias y la diversidad. La mejora en las relaciones y en la integración de la comunidad educativa se relaciona con tres elementos: (i) la valoración y el respeto por las opiniones y aportes en las discusiones; (ii) la construcción de una visión común relacionada con la mejora del centro educativo, y (iii) la oportunidad para el crecimiento personal y el reconocimiento del conflicto como consustancial a la existencia humana (León: 2001 c).

Desde esta perspectiva, la *participación* implica reconocer a la escuela como un espacio público, la forma y lugar donde se condensan las diversas maneras de estar y formar parte de ese espacio colectivo que es nuestro y de todos. El acto de la participación permite apropiarse del espacio público, y desde una perspectiva ciudadana, se enfila hacia al fortalecimiento y ensanchamiento de la democracia (Toranzo: 1999). Supone, a su vez, reconocer que el poder está en las relaciones y que generalmente estas son asimétricas. Desde esta óptica, puede ser un instrumento de cambio.

Nuestros vínculos sociales están signados por un modelo político que exacerba el individualismo y que hace difícil imaginar el bienestar general como propio. La convivencia y la participación pueden convertirse



en procesos de generación de nuevos tejidos sociales o de ratificación de los preexistentes, que son vitales para la existencia de los sujetos. Esa construcción o reconstrucción del tejido social en la escuela dialoga con la necesidad de valorar la individualidad y de fortalecer una comunidad basada en la confianza.

Por eso consideramos necesario desarrollar capacidades para interactuar con equidad, reconociendo al otro como legítimo. Esto supone ubicar a la persona desde su unicidad y, desde esta condición, reconocer la legitimidad de sus sentimientos, necesidades e intereses. A partir de esta consideración, se asume la corresponsabilidad de la propia formación y la de los demás.

En el *conocimiento*, buscamos propiciar en todos los integrantes de la comunidad escolar una forma diferente de relacionarse con ella, de modo que deje de entenderse como un registro mecánico de hechos y se convierta en un estímulo al pensamiento, una construcción social y personal que permita a estudiantes, docentes y directores vincularse más significativamente con su entorno, aprendiendo a establecer múltiples relaciones entre diferentes aspectos de la realidad (León: 2001 b).

El conocimiento juega un papel sustantivo en la construcción de la ciudadanía. La calidad de los conocimientos y la manera de apropiarnos de ellos fortalecen nuestro ejercicio ciudadano en la escuela.

La función de la escuela frente al desarrollo del conocimiento es fundamental, siempre y cuando esta sea capaz de relevar la subjetividad y cultura de la propia vida escolar y de la comunidad, asumiendo las experiencias vividas como situaciones a criticar y modificar a través del pensamiento, la acción y la organización (Francisco Basili: 1997).

### ***La función de la escuela desde la formación ciudadana***

Los perspectiva de educación ciudadana por la que hemos optado busca responder a un contexto social y político signado por la fragilidad institucional, el debilitamiento del tejido social y el ahondamiento de la desigualdad e inequidad. En este escenario, consideramos que compete a la escuela hacer visibles sus funciones como expresión insoslayable de un desarrollo más equilibrado y equitativo.

La primera es su *función social*: la escuela tiene que facilitar la movilidad social y favorecer la integración de grupos muy diversos. En ella, los niños, niñas y adolescentes amplían su círculo de relaciones, conviven y cobran conciencia de su pertenencia a una comunidad. Vinculada con esta *función social* está su *función política*: la escuela existe para enseñar y aprender los valores democráticos, así como para promover derechos y obligaciones. En suma, su deber es formar a ciudadanos y ciudadanas responsables. Ante la necesidad de fortalecer un sistema democrático en nuestro país, esta función es esencial.

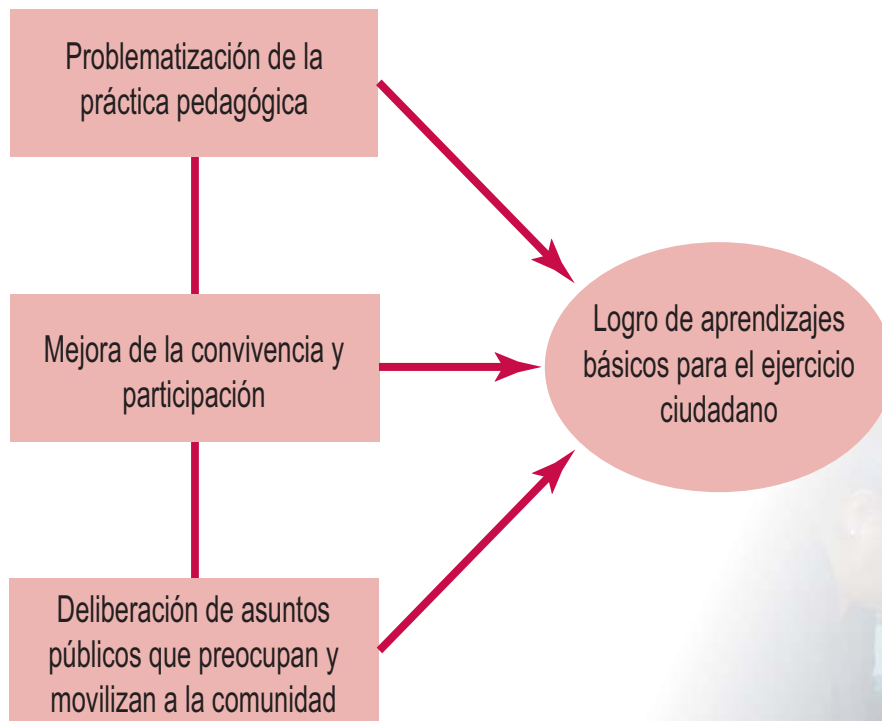
**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Debemos mencionar también su *función cultural*: desarrollar la creatividad y el sentido estético, dialogar y aceptar otras tradiciones y creencias sin dejar de apreciar las propias, aspectos que contribuyen a la plena realización del sujeto. Su *función educativa* se relaciona con la construcción de conocimiento y convierte a la educación en un objetivo en sí y por sí misma. Visto de este modo, la función primordial de la escuela es enseñar a los estudiantes a aprender y a tener un papel determinante en la sociedad.

Desde una perspectiva de educación ciudadana, se impulsa una escuela democrática que conviva en un ambiente pluralista, intelectual, ético y abierto. Se busca un espacio donde el estudiante, el docente y los padres y madres puedan profundizar en la educación democrática, en el concepto de participación y socialización, en valores de educación para el conflicto, en la creatividad y en la autonomía. Es preciso educar al estudiante en la responsabilidad de la participación a partir de unos derechos plenamente reconocidos —y potenciados en la práctica diaria—, y desde una estructura no jerarquizada.

Estas ideas se expresan en nuestra hipótesis de acción que señala que “el logro de aprendizajes básicos para la ciudadanía por parte de los estudiantes está directamente relacionado con su experiencia de convivencia democrática en la escuela y otros espacios. Supone entonces la problematización de los docentes sobre su práctica pedagógica cotidiana, el esfuerzo que despliegan los actores de la comunidad educativa por mejorar la convivencia y participación en el centro educativo y la posibilidad de abrir la escuela a los asuntos públicos que preocupan y movilizan a la comunidad local”.



## b. Los proyectos, sus propósitos y los ámbitos de intervención

Entre 2002 y 2005 se desarrollaron dos proyectos: *Aprendiendo a democratizar la escuela pública* (2002-2004) y *Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad* (2004-2005). Se propuso el desarrollo de aprendizajes para el ejercicio ciudadano en la escuela y la comunidad. Para lograr este objetivo, se trabajó en tres ámbitos: escuelas piloto, redes escolares y la mesa de educación y cultura. En estos ámbitos se impulsaron dos grandes estrategias: por un lado, el fortalecimiento de valores y prácticas democráticas dentro de la escuela, y por otro, el liderazgo y participación ciudadana de redes sociales en la democratización del sistema escolar.

A través de estas dos estrategias, se buscó desarrollar con los sujetos sociales una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y política, fortalecer la institucionalidad de la escuela a partir de una mejora en la convivencia y la participación, promover el debate sobre los asuntos públicos que movilizan a las escuelas y organizaciones de la comunidad, y fortalecer espacios y mecanismos de concertación en el distrito para impulsar iniciativas y proponer metas educativas.

Nuestra práctica institucional nos muestra la relevancia de trabajar de manera integral en los distintos ámbitos de la vida escolar, promover una reflexión colectiva de los docentes sobre su práctica y la vida de la organización en su conjunto, vincular los aprendizajes con lo que sucede en el entorno e impulsar la apertura de la escuela a la comunidad. Asimismo, la sostenibilidad de los cambios debe basarse en la apropiación de la experiencia por los sujetos y en cómo estas alimentan las políticas educativas locales y nacionales, como se muestra en el cuadro de los propósitos y objetivos que orientaron la experiencia de democratización.

Experiencia de democratización de la escuela pública (2002 -2005)		
Propósitos y objetivos		
Periodo	2002-2004 Negociación e implementación	2004-2005 Apropiación, comunicación e incidencia en políticas educativas
Proyecto	<i>Aprendiendo a democratizar la escuela pública</i>	<i>Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad</i>
Propósito	Actores socioeducativos de Independencia desarrollan procesos de democratización de la escuela pública que favorecen el ejercicio ciudadano.	Actores socioeducativos del distrito de Independencia se apropian de estrategias de democratización de la escuela y de la gestión local de la educación, estableciendo vínculos de colaboración que los colocan en mejores condiciones para enfrentar desigualdades en los aprendizajes e incidir en políticas a favor de la equidad, en diálogo con el proceso de descentralización.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro escuelas piloto desarrollan y promueven prácticas democráticas en la comunidad escolar que inciden en el ejercicio ciudadano.</li> <li>• Redes escolares fortalecen una gestión autónoma, democrática y participativa en vínculo con la comunidad.</li> <li>• El Comité Técnico de la mesa de educación de Independencia promueve un proceso de participación ciudadana en la elaboración del Plan Educativo Local.</li> <li>• El equipo de TAREA produce y pone en debate una propuesta política y pedagógica, sobre la democratización de la escuela pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas, redes escolares y mesa de educación asumen progresivamente prácticas democráticas que contribuyen a los aprendizajes, a una cohesión social y a un ejercicio ciudadano pleno.</li> <li>• Líderes de las escuelas, redes escolares y mesa de educación identifican aprendizajes de su práctica, que dan cuenta del proceso vivido y señalan pistas de acción para el futuro.</li> <li>• Actores socioeducativos participan y promueven una gestión democrática en programas y proyectos que contribuyan a la definición de políticas de equidad, en el marco del desarrollo educativo local.</li> </ul>
-----------	--	---

### **c. Los caminos imaginados: las estrategias**

Todo proceso de transformación requiere dispositivos que posibiliten una aproximación a esa visión de cambio que se aspira. Bajo esta premisa, se planteó un conjunto de estrategias que presentamos a continuación.

#### ***Desarrollo de capacidades de actores socioeducativos que favorezcan el ejercicio ciudadano democrático***

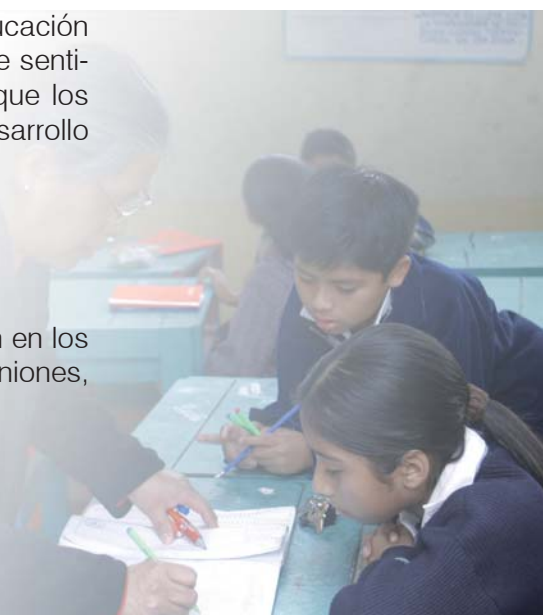
Entendemos que los actores locales en general, cuando se asumen sujetos, son capaces de construir y transformar las relaciones sociales. Una condición para ello es el desarrollo de sus capacidades. Desde la propuesta de democratización se apostó por desarrollar capacidades para el ejercicio ciudadano democrático: liderazgo democrático, aprendizaje desde la experiencia, respeto por el otro y deliberación sobre asuntos públicos.

#### ***Participación ciudadana y concertación intersectorial***

La propuesta se propuso alentar esfuerzos en favor de una educación de calidad con equidad en el distrito de Independencia. En este sentido, se buscó apoyar procesos de gestión democrática para que los actores elaboren planes y programas concertados en pro del desarrollo educativo local.

#### ***Comunicación e incidencia en políticas educativas***

Esta estrategia se propuso desarrollar acciones que promuevan en los sujetos la capacidad de expresar con claridad sus ideas, opiniones,



argumentos, críticas y propuestas sobre la experiencia vivida en diferentes medios y recursos como un mecanismo de ejercicio ciudadano. Además, buscaba generar una corriente de opinión favorable a procesos de democratización de la educación que disminuyesen las inequidades en el ámbito local, de modo que pudiesen dar origen a políticas y prácticas ciudadanas en favor del desarrollo educativo local.

Experiencia de democratización de la escuela pública (2002-2005)		
Estrategias y líneas de acción		
Periodo	2002-2004 Negociación e implementación	2004-2005 Apropiación, comunicación e incidencia en políticas educativas
Proyecto	<i>Aprendiendo a democratizar la escuela pública</i>	<i>Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad</i>
Estrategias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de capacidades en los actores claves de las cuatro escuelas piloto y de la comunidad local, para modificar la convivencia, la participación, el liderazgo y el conocimiento</li> <li>2. Promoción de la participación y generación de compromiso de la comunidad local en el proceso de democratización en las escuelas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de capacidades de actores socioeducativos que favorezcan el ejercicio ciudadano democrático</li> <li>2. Participación ciudadana y concertación intersectorial</li> <li>3. Comunicación e incidencia en políticas educativas</li> </ol>
Líneas de acción	<p><i>Gestión pedagógica y curricular</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de formación en docentes de 5° a 8° de la Educación Básica Regular en procesos democratizadores desde el aula</li> <li>• Acompañamiento al aula</li> </ul> <p><i>Gestión institucional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación de comisiones de convivencia y participación que contribuyan a un clima institucional favorable para las relaciones interpersonales</li> <li>• Establecimiento de espacios de encuentro, intercambio y coordinación en los directivos de las escuelas piloto</li> <li>• Acompañamiento a los comités de gestión de las redes escolares, fomentando una mayor autonomía</li> </ul> <p><i>Desarrollo educativo local</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento en la elaboración de Plan Educativo Local</li> </ul>	<p><i>Gestión pedagógica y curricular</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento en la elaboración de la Propuesta Curricular de Centro</li> <li>• Procesos de formación en el manejo de estrategias para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos</li> </ul> <p><i>Gestión institucional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de formación en gestión educativa democrática</li> </ul> <p><i>Desarrollo Educativo Local</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de una gestión democrática de la educación en el distrito</li> <li>• Formulación y seguimiento a políticas educativas nacionales y locales</li> <li>• Construcción de una visión concertada del proyecto educativo local</li> </ul>

## Capítulo 2

# Escuchando las voces de la experiencia



“Las palabras, como las ideas y las cosas, están destinadas a significar, tienen historia”.

Joan W. Scott (1996)

## 1. La revisión del proceso vivido

### a. Independencia: escenario y vida

El distrito de Independencia se ubica en el lado norte de la ciudad de Lima, tiene una población aproximada de 228 769 habitantes<sup>10</sup> y se estima que 40% de su población es menor de 17 años. Tiene una extensión de 18 km<sup>2</sup> y es una de las zonas más densificadas de la ciudad de Lima, con 14 mil habitantes por kilómetro cuadrado.

Limita por el este con el distrito de San Juan de Lurigancho; por el oeste con la Panamericana Norte, distrito de Los Olivos; por el norte con el distrito de Comas, y por el sur con los distritos del Rímac y San Martín de Porres.

Independencia surgió a inicios de la década de 1960, aunque adquirió estatus legal de distrito en 1964 mediante Ley 15965. Su nacimiento se produjo a partir de invasión de terrenos baldíos en la zona Pampa de Cueva. Geográficamente se asienta en cinco quebradas que definen la actual zonificación poblacional: Túpac Amaru o Payet, Tahuantinsuyo, Independencia o Pampa de Cueva, El Ermitaño, La Unificada y la Zona Industrial.

En sus inicios fue una ciudad dormitorio de obreros. Hoy sus viviendas se han adecuando a distintas actividades económicas y es posible observar que numerosos hogares son centros de trabajo de producción manufacturera y microcomerciantes. La actividad económica predomi-

<sup>10</sup>. Dato estimado para el 2003 por Apoyo Opinión y Mercado.

nante es la producción de servicios, entre los que destacan la carpintería y el comercio ambulatorio.<sup>11</sup>

La mayor parte de los asentamientos humanos que conforman el distrito están habitados por pobladores con altos índices de pobreza y desempleo, por lo cual la gente opta por crear sus propias formas de empleo independiente para subsistir.

El distrito cuenta con diversas organizaciones comunales,<sup>12</sup> entre las cuales destacan las de subsistencia. En estas instituciones, la función de la mujer es fundamental, en especial en alimentación y salud.

Como en la mayoría de las poblaciones urbanas populares que se asentaron en zonas marginales de la ciudad, su crecimiento ha sido desordenado y no planificado, lo que ha generado niveles preocupantes de hacinamiento. Esto se ve agravado por el hecho de que no cuenta con servicios básicos adecuados, grandes áreas verdes ni parques de recreación masivos.

La población es en su mayoría emigrante y proviene de la zona centroandina del país. Los estudiantes de las escuelas son hijos de la tercera generación de emigrantes residentes en el distrito.

### *Las instituciones educativas*

El distrito de Independencia cuenta con 193 centros educativos, de los cuales 74 son públicos y 119 privados. Los centros escolares públicos de menores son 23 de primera infancia, 23 de Primaria y 16 de Secundaria, como se observa en el cuadro siguiente.

Los centros educativos privados (62%) exceden en cantidad a los públicos (38%): casi un tercio de centros educativos en el distrito es privado.

La inversión privada en educación está centrada fundamentalmente en Primaria de menores, Inicial, y Secundaria de menores, en ese orden. No atiende la educación de adultos, Inicial Cuna ni educación especial. El Estado es el que atiende estos niveles.

Los niveles Inicial y Primaria superan el tercio de centros educativos con respecto a los del Estado: en ambos casos, los privados representan 70% y los públicos 30%.

<sup>11</sup> En los últimos cinco años, en la zona industrial, empresarios de prestigiosas cadenas de negocios han invertido en grandes centros comerciales que contrastan con la precariedad económica y de infraestructura del distrito. La ubicación estratégica de esta zona no ha sido pensada necesariamente para beneficiar al distrito, sino para captar los ingentes recursos económicos que genera la economía popular de los siete distritos que conforman Lima norte, y en especial el pujante distrito de Los Olivos, cuya población posee los mayores ingresos en dicho sector de Lima Metropolitana.

<sup>12</sup> Aproximadamente seiscientos organizaciones de base, según padrón de la Municipalidad local del año 2004.



Centros educativos públicos y privados  
Distrito de Independencia, año 2003

<i>Centros escolares</i>	<i>Pública</i>	<i>Privada</i>	<i>Total</i>
Inicial Cuna	4	-	4
Inicial Jardín	19	44	63
Primaria de menores	23	54	77
Secundaria de menores	16	18	34
Primaria de adultos	4	-	4
Secundaria de adultos	4	-	4
Educación especial	2	-	2
Centros educativos ocupacionales	2	3	5
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>119</b>	<b>193</b>

Centros educativos públicos por zonas según nivel educativo  
Distrito de Independencia, año 2003

<i>Zonas</i>	<i>Inicial*</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Total</i>
La Unificada	4	5	3	12
El Ermitaño	5	4	2	11
Independencia o Pampa de Cueva	5	6	3	14
Tahuantinsuyo	6	5	5	16
Túpac Amaru o Payet	3	4	4	11
Industrial	2	2	2	6
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>70</b>

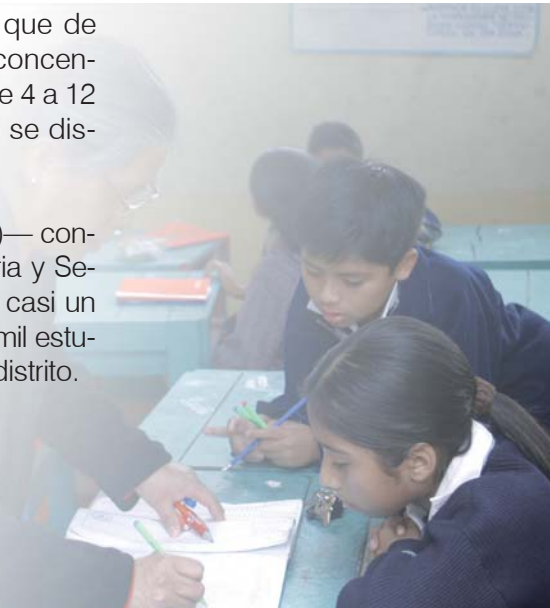
(\*) Se incluyen cuatro centros educativos de Inicial Cuna Jardín.

Fuente: Estadísticas básicas. Ministerio de Educación. 2003. Padrón de Centros educativos y programas no escolarizados.

Elaboración: J. Alva.

Hay más centros educativos de Inicial y Primaria de menores que de Secundaria de menores. Es decir, los centros escolares están concentrados, fundamentalmente, entre la población de niñas y niños de 4 a 12 años de edad. Conviene precisar que los centros escolares no se distribuyen de manera equitativa en las seis zonas del distrito.

Dos zonas —Tahuantinsuyo e Independencia (o Pampa de Cueva)— congregan casi dos tercios de todos los locales escolares de Primaria y Secundaria del distrito (64%), y la zona de Tahuantinsuyo concentra casi un cuarto de locales escolares (23%); además, alberga a más de 14 mil estudiantes que representan un tercio de la población estudiantil del distrito.



Según la base de datos del Censo Escolar 2002, todos los centros educativos de Independencia disponen de agua, servicios higiénicos y luz eléctrica. Esto no significa que los servicios sean óptimos: por constatación de campo observamos que muchos requieren mantenimiento oportuno y mejores instalaciones.

El distrito registra una población analfabeta de 11 277 habitantes, lo que corresponde a 6% de la población total. La zona con mayor porcentaje de analfabetismo es El Ermitaño, con 22%. La tasa de analfabetismo femenino de 15 años a más es de 8,1% del distrito.

Según información del Ministerio de Educación, en Independencia el número de niñas, niños y adolescentes matriculados el 2003 ascendió a 37 946, de los cuales 640 corresponden a Inicial Cuna Jardín, 3 902 a Inicial Jardín, 182 a educación especial, 20 647 a Primaria de menores y 12 575 a Secundaria de menores. Si el distrito tiene una población de 228 769 habitantes, los matriculados representan 17% de la población total del distrito y 41,5% del aproximadamente 40% de la población menor de 17 años que vive en Independencia. Es decir, menos de la mitad de niñas, niños y adolescentes acceden al sistema escolar en el distrito.

### *Las escuelas piloto*

La elección de escuelas piloto para desarrollar la experiencia demandó un proceso de negociación con las escuelas del distrito. Se seleccionaron ocho escuelas, tomando en cuenta los siguientes criterios: escuelas con los niveles de Primaria y Secundaria que representasen las diferentes zonas y condiciones sociales del distrito, que una de ellas hubiese vivido un proceso de innovación significativo<sup>13</sup> y que la aceptación a comprometerse con el proyecto pasase por un proceso participativo y democrático. En cada una de ellas se consultaron los propósitos del modelo y, como resultado, cuatro escuelas decidieron compartir la experiencia.

Una vez identificadas las escuelas piloto, se diseñó un estudio que, en su etapa inicial, fue concebido como línea base del proyecto (Mora y Chumbe: 2002), pero que posteriormente, debido a la evolución del trabajo, se convirtió en un estudio diagnóstico de los centros educativos en los cuales el proyecto intervendría (cuatro escuelas piloto)<sup>14</sup> y que permitió dialogar con los aspectos centrales del modelo: las prácticas

<sup>13</sup>. Se consideró pertinente incluir a uno de los colegios que participaron en el Proyecto de Innovaciones Educativas del Distrito de Independencia (PIEDI), para recuperar los aprendizajes obtenidos y determinar si la experiencia podía favorecer el desarrollo del modelo.

El PIEDI fue un proyecto desarrollado durante seis años (1996-2001) en cuatro centros educativos de Independencia, a través de un convenio entre la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Coordinadora de Innovaciones Educativas (CIE) —conformada por Fe y Alegría, CIDE, EDULCATER, Kallpa y TAREA— y el Ministerio de Educación, con el apoyo financiero del Grupo Carsa Orión Ecc y del Banco Interamericano de Desarrollo.

<sup>14</sup>. Cada escuela piloto pertenece a una red de escuelas; cada red está ubicada en zonas distintas del distrito.



de convivencia y participación en las escuelas, las prácticas y nivel de reflexión de los docentes sobre educación ciudadana, el nivel de logro de aprendizajes ciudadanos en los estudiantes y los vínculos existentes entre escuelas y comunidad. La información sobre las redes escolares y la mesa de educación y cultura provino de distintos documentos publicados por TAREA sobre esta experiencia, así como de entrevistas a profesionales de la institución.

En las cuatro escuelas piloto participaron docentes de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria,<sup>15</sup> profesores organizados en comisiones de convivencia y participación y directivos de las escuelas. Cada escuela piloto forma parte de una red escolar, y tres de los directivos de estas fueron líderes activos en ellas, lo cual facilitó la extensión de la experiencia piloto en otras escuelas del distrito.

Las principales características de estas escuelas son las siguientes:

- **Colegio Nacional Técnico 3052**

Ubicado en el sector La Unificada, forma parte de la Red I. Tiene una población total de 1 619 estudiantes: 863 en Primaria y 756 en Secundaria. La plana docente está conformada por 64 docentes; la plana jerárquica, por un director, un subdirector de Secundaria y una subdirectora de Primaria.

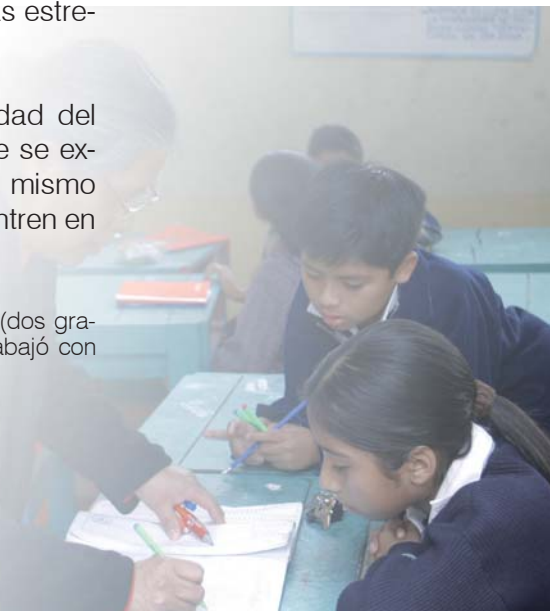
Al turno de la mañana asisten alumnos de primero, tercero y quinto de Secundaria, y de los seis grados de Educación Primaria. En la tarde funcionan otras secciones de primero, segundo y cuarto de Secundaria, así como otras secciones de los seis grados de Primaria. Se ofrecen también áreas técnicas (computación, electrónica, cosmetología, industria del vestido, etcétera) para los alumnos de Secundaria.

El colegio participó en el Proyecto de Innovaciones Educativas en el Distrito de Independencia (PIEDI).

Por la forma y dimensión perimetral del colegio, da la impresión de ser uno de los más pequeños de la zona, y aun cuando no tiene sobrepoblación estudiantil, se nota cierto hacinamiento que impide el libre desarrollo de las actividades escolares, en particular por las estrechas dimensiones del patio.

La configuración social del colegio está dada por la estabilidad del gobierno escolar —que se ha sostenido en el tiempo—, lo que se expresa en la presencia de aproximadamente dos décadas de un mismo director. Si bien esto ha propiciado que las decisiones se concentren en

<sup>15</sup> En el Perú, la Educación Básica está estructurada en tres niveles: Inicial (dos grados), Primaria (seis grados) y Secundaria (cinco grados). El proyecto trabajó con doce ntes de cuatro grados.



él, el orden y la disciplina son aspectos primordiales de su imagen. La participación de los docentes y padres de familia ha estado sujeta a este estilo de gestión, lo que ha permitido planificar su crecimiento y desarrollo con expectativas de progreso.

Asimismo, el largo tiempo de gestión centrada en el director ha generado que las relaciones entre docentes y directivos, así como entre estos y los estudiantes, tengan una fuerte dosis de autoridad normativa, con rasgos poco dialogantes ante las necesidades y aspiraciones personales e intergeneracionales de los integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo, el PIEDI ya había mejorado ostensiblemente las capacidades de los maestros y maestras en el aula para el logro de aprendizajes, en particular en Primaria, donde la experiencia se desarrolló desde la década anterior.

El haber vivido la experiencia señalada motivó que la propuesta por desarrollar nuestro proyecto en su seno contara con mayor simpatía y expectativa en relación con las otras escuelas piloto. Lo destacable es que, en el caso de los docentes de Secundaria, la expectativa de participar en el proyecto se dio porque los logros del proyecto anterior les fueron llegando como un eco que avizoraba que su práctica docente podría mejorar.

- **Colegio Nacional Independencia**

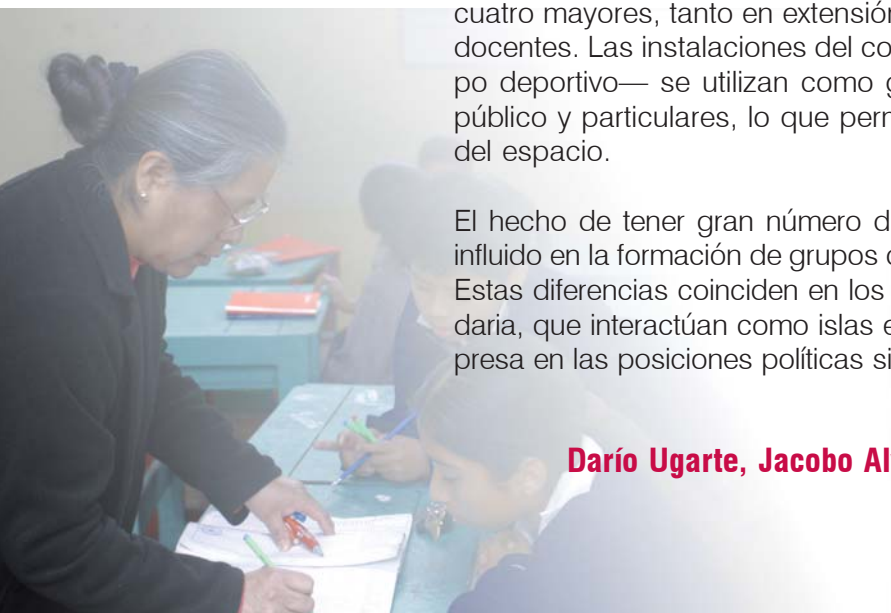
Ubicado en el sector El Ermitaño, forma parte de la Red II. Tiene una población total de 2 468 estudiantes: 872 en Primaria y 1 596 en Secundaria. Cuenta con 101 docentes, y su plana jerárquica está conformada por un director, dos subdirectores de Secundaria en los turnos de mañana y tarde, respectivamente, un subdirector de Primaria, y una subdirectora administrativa.

En Primaria, algunas secciones de los grados de primero a cuarto asisten en el turno de la mañana y otras en la tarde, mientras que todas las secciones de quinto y sexto solo asisten en la tarde. Los alumnos de los cinco años de Secundaria asisten en ambos turnos.

Este colegio es uno de los más grandes del distrito: se ubica entre los cuatro mayores, tanto en extensión como en población estudiantil y de docentes. Las instalaciones del colegio —en una zona aledaña al campo deportivo— se utilizan como garaje de automóviles de transporte público y particulares, lo que permite obtener una renta por el alquiler del espacio.

El hecho de tener gran número de población estudiantil y docente ha influido en la formación de grupos de intereses poderosos y excluyentes. Estas diferencias coinciden en los tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria, que interactúan como islas en un mismo espacio. También se expresa en las posiciones políticas sindicales de los maestros y maestras.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**





La fragmentación de estos intereses ha marcado particularmente este centro educativo. Los conflictos entre docentes ha sido una de sus principales características y han impedido constituir consensos en favor de la mejora del colegio. Sin embargo, la diferenciación ha sido aprovechada positivamente en el sentido de que se han generado espacios de competitividad, lo que se expresa en la participación de los alumnos y alumnas en las diversas actividades curriculares y extracurriculares: concursos de matemática, lenguaje, juegos florales o competencias deportivas y cívicas. En ese sentido, ha propiciado que los docentes involucrados formen grupos de interés con un fuerte espíritu de identidad y colaboración.

En cuanto a la representación del cuerpo directivo, la división de intereses también es muy marcada y ha provocado que la gestión del director se vea permanentemente amenazada debido al tipo de alianza y al sector de docentes con el cual se ha aliado.

En general, es un centro educativo grande cuya administración demanda mucha atención. La presencia de los padres de familia también es muy alta, pero la representación de las APAFA está dividida por turnos y niveles, lo que facilita su atención. Ello no ocurre entre los docentes: si bien la representación tiene sus delegados por turnos y niveles, tiende a ser unitaria debido al manejo ideopolítico de la organización sindical, lo que posibilita que su accionar cobre mayor presión para plantear y que se atiendan sus demandas.

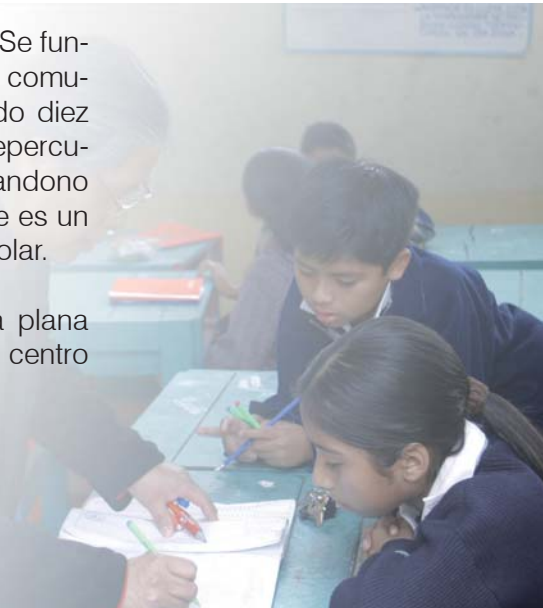
- **Centro educativo 2061 San Martín de Porres**

Ubicado en el sector Pampa de Cueva, forma parte de la Red III. Tiene una población total de 768 estudiantes: 408 en Primaria y 360 en Secundaria. Su plana docente está conformada por 31 docentes, y la plana jerárquica por un director, una subdirectora de Secundaria y una subdirectora de Primaria.

Es una de las escuelas piloto con menor población estudiantil y docente. Todos los grados de Primaria asisten en la mañana; Secundaria funciona en la tarde. En las instalaciones del colegio, el patio se emplea como garaje de automóviles de transporte público y particulares, por lo que se obtiene una renta.

Es una de las instituciones educativas más antiguas del distrito. Se fundó en 1962, y hasta hace dos décadas gozaba de prestigio en la comunidad. En los últimos quince años, aproximadamente, ha tenido diez directores, lo que ha generado inestabilidad en la gestión y ha repercutido en los aprendizajes y, por consiguiente, en el paulatino abandono de la matrícula escolar. Desde que iniciamos la experiencia, este es un aspecto que genera mucha preocupación al inicio del año escolar.

La situación de inestabilidad permanente ha generado que la plana docente tenga gran preponderancia en la vida institucional del centro



educativo y, por consiguiente, la presencia del director en la gestión sea débil. El control de la escuela también ha calado en la percepción de que no necesitan otras instituciones que apoyen su gestión, salvo en el caso de las capacitaciones que organiza el sindicato de docentes. La disposición a dialogar con otras experiencias no siempre son bien recibidas ni con ánimo de aprendizaje. En ese sentido, expresan ciertas resistencias hacia los compromisos que se les proponen.

La presencia de la APAFA en la vida escolar es fuerte, precisamente debido a la inestabilidad de la gestión y al hecho de que sienten como una responsabilidad suya que los logros observados en sus hijos no respondan a sus expectativas.

Es uno de los centros educativos donde los alumnos y alumnas presentan mayores problemas familiares: violencia doméstica, alcoholismo, drogadicción, delincuencia común y pandillas, tanto en el barrio como en el mismo colegio.

En opinión de los docentes y padres de familia, de los diez directores señalados solo uno hizo una buena gestión. Lamentablemente, dado que tenía el estatus de encargado hasta que se asignase a un nombrado, fue cambiado. Esto generó algunos problemas que marcaron la gestión escolar en los últimos años.

- **Centro educativo 2041 Inca Garcilaso de la Vega**

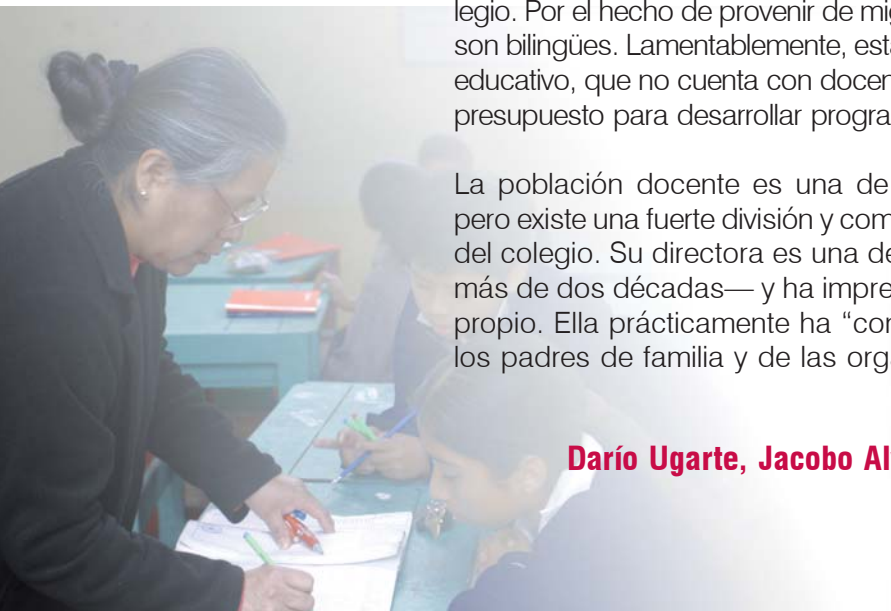
Ubicado en el sector Payet, este centro educativo forma parte de la Red V. Tiene una población total de 1 439 estudiantes: 947 en Primaria y 492 en Secundaria. Cuenta con 47 docentes, una directora y un subdirector de formación general.

En Primaria, los grados de primero, segundo y tercero asisten en el turno de la mañana; cuarto, quinto y sexto asisten en la tarde. En Secundaria, los grados primero, segundo, tercero y cuarto funcionan en la mañana, y quinto en la tarde.

Se ubica en la parte alta de una de las zonas más pobres del distrito. Su población está conformada por migrantes cuyos hijos estudian en este colegio. Por el hecho de provenir de migrantes de provincias andinas, muchos son bilingües. Lamentablemente, esta situación no es atendida por el centro educativo, que no cuenta con docentes especializados en la materia ni con presupuesto para desarrollar programas de bilingüismo e interculturalidad.

La población docente es una de las más cohesionadas por niveles, pero existe una fuerte división y competencia por la influencia en la gestión del colegio. Su directora es una de las más antiguas del distrito —lleva más de dos décadas— y ha impreso un estilo de gobierno escolar muy propio. Ella prácticamente ha “construido” el colegio, con el apoyo de los padres de familia y de las organizaciones de la comunidad.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Esa es una de sus principales características: probablemente es uno de los colegios emblemáticos de las escuelas urbanas marginales del distrito y, por extensión, de la ciudad de Lima. El colegio está ubicado en una zona de pobreza que ha sido gestionada a lo largo de más de dos décadas, con la presencia de la comunidad organizada e instituciones locales (iglesias, Policía y Municipalidad). Además, para la infraestructura se ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación.

Otro de los aspectos principales de las alianzas es que la directora las ha establecido con los docentes de Primaria, en particular, lo que no le ha dado buenos réditos en lo que respecta al apoyo recibido por los de Secundaria. Sin embargo, ha logrado cierta estabilidad luego de otorgar mayor presencia en la gestión a docentes de este nivel.

Una de las características de los docentes de Secundaria es que ingresaron a la docencia por concurso público y en su mayoría son jóvenes que imprimen su propio sello de visión y misión de la escuela. Los profesores y profesoras de Primaria tienen más edad y años en la enseñanza en el centro educativo y sienten que, junto a la directora, son los gestores del centro educativo.

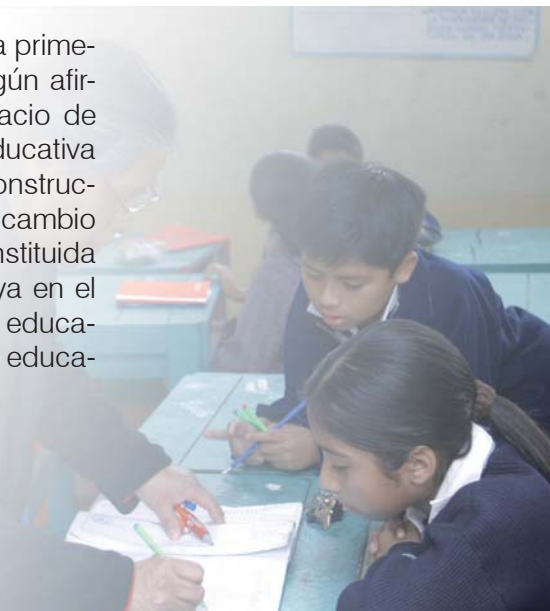
Con relación a otros centros educativos del distrito, tiene una vida sindical muy activa. Este aspecto, y el reconocimiento de que son docentes de un centro educativo con altos niveles de pobreza, han favorecido la cohesión.

Paradójicamente, es uno de los centros educativos en los que se han reportado mayores índices de violencia, y no solo entre alumnos, sino de profesores a alumnos. Sin embargo, la tolerancia de los padres de familia también ha sido muy alta, pues no se registran quejas y, en algunos casos, aquella se ha aceptado como parte de la enseñanza aprendizaje.

### *Redes escolares y mesa de educación*

La relación con la comunidad se apoya fundamentalmente en dos organizaciones: las Redes Escolares y la Mesa de Educación y Cultura de Independencia, que comprometen a 24 escuelas de Primaria organizadas en 5 redes y a 15 organizaciones comunitarias.

La experiencia de redes se inició en 1999, con la formación de la primera red de Cueva. En 2002 se conformaron las otra cuatro. Según afirman sus integrantes, las redes se han convertido en un espacio de encuentro, aprendizaje y conocimiento de la realidad socioeducativa local, lo que se presenta como una situación propicia para la construcción de una visión de futuro común que oriente los esfuerzos de cambio educativo. Por su parte, la Mesa de Educación y Cultura —constituida en 2001 en el marco del Plan de Desarrollo Integral— se apoya en el trabajo de concertación realizado en el distrito con autoridades educativas locales y organizaciones sociales para elaborar el proyecto educa-



tivo local. La continuidad de esta organización confirma el interés de distintas personas e instituciones por mejorar la calidad y equidad de la educación en distritos con desventajas socioeconómicas, así como su convicción de que la educación ciudadana es uno de los factores fundamentales para impulsar y sostener el desarrollo del distrito.

En el espacio de las redes escolares, la propuesta de intervención se ubicó en el fortalecimiento de una gestión autónoma democrática y participativa, que estableciese vínculos más cercanos con las necesidades de la comunidad. Esta intencionalidad supuso procesos formativos y de acompañamiento con el equipo de coordinación de las redes, para mejorar su práctica de gestión en el diseño, monitoreo y evaluación de sus planes, en el fortalecimiento de mecanismos de participación y en el desarrollo de capacidades de liderazgo que transiten de un papel paternalista a uno democrático.

## **b. Hacia una transformación de las prácticas escolares**

Nosotros decíamos, los que habíamos estado en los talleres, que no tienes que enseñar tú la democracia: tienes que democratizar tus prácticas, tus estrategias metodológicas; tus actividades tienen que ser democráticas, de participación, [...] que en un equipo de trabajo uno respete al otro, al escucharlos, al respetar las ideas, y ya estás democratizando. En vez de enseñarle qué es la democracia, que de repente el chico no lo va entender bien, con la misma práctica: “¡Ah, ya!, ¡Esto es democracia!”. Dándoles ideas que nosotros también poco a poco hemos ido entendiendo, y como que hemos ido ganando: puedo hacer esto, puedo hacer lo otro, y ahí ya estoy democratizando o en la misma escuela también.

Denise Huamán, docente del Colegio Nacional Independencia.

### ***Etapas 1:***

***Escuchando al otro (las escuelas) se establece el diálogo  
Marzo 2002 a junio 2002***

La experiencia tiene como punto de partida el mes de marzo; el clima predominante fue de una enorme expectativa. Sentíamos que conformábamos un equipo con una propuesta para los maestros y maestras de las escuelas, con un enfoque de escuela democrática sustentada en la educación ciudadana.

Durante el primer año, el equipo se había dedicado fundamentalmente a elaborar un Estado de Arte sobre los procesos de democratización de la escuela pública peruana en la última década; hicimos una línea base que puso énfasis en los aprendizajes y el clima institucional de las escuelas piloto.

También estuvimos en la escuela, observando las expresiones de la cultura escolar para, a partir de ellas, reconocer la dinámica escolar. Realizamos acciones concretas de acompañamiento a estudiantes y

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



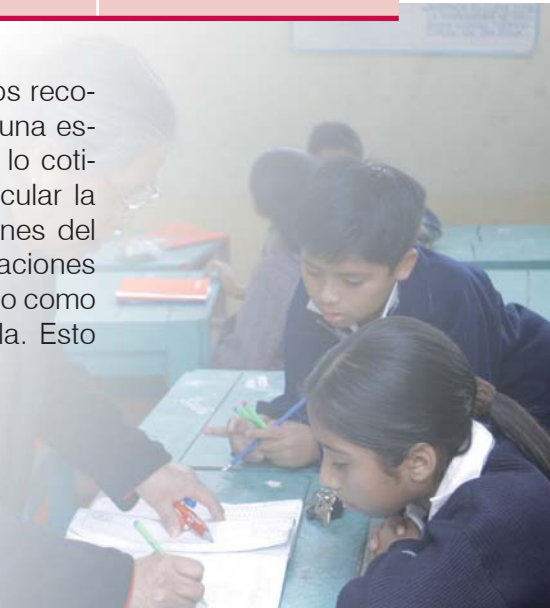
docentes, en particular a los profesores coordinadores de las redes de escuelas del distrito. Todas estas acciones tuvieron como propósito conocer más a los actores, a las instituciones educativas, sus formas de gestión y el territorio donde desarrollaríamos la experiencia.

Estos tres aspectos puntuales, y la experiencia institucional del proyecto “Educación democrática y participación estudiantil en escuelas públicas” que desarrollamos desde 1998 en el cono sur de Lima y en escuelas de las provincias de Huamanga y Huanta, Ayacucho, nos habían premunido de una propuesta de educación ciudadana para Secundaria.

Sentimos que poseíamos una experiencia acumulada en cuanto a un enfoque de ciudadanía y un conocimiento, incipiente pero muy confiable, sobre las escuelas de Independencia. Esto se expresó en la formulación del Programa de Formación, y en especial, en los diseños de talleres que elaboramos para ejecutar durante el periodo que las escuelas generalmente ocupan para la programación anual.

Modalidad	Contenidos	Actores
Taller: Aprendiendo a democratizar la escuela pública	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clima democrático en la escuela</li> <li>• Concepciones de democracia y ciudadanía</li> <li>• Democracia como cultura</li> <li>• Identidad docente</li> <li>• Compromisos para favorecer un clima democrático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directivos, docentes y personal administrativo</li> </ul>
Taller: Aprendizajes para la ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias metodológicas para promover aprendizajes ciudadanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes de 5º, 6º, 1º y 2º</li> </ul>
Taller de participación estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adolescentes ciudadanos y liderazgo estudiantil</li> <li>• Mecanismos de participación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes asesores</li> </ul>
Taller de convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresiones de la convivencia escolar</li> <li>• Currículo oculto</li> <li>• Comunicación empática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes, directivos y personal administrativo</li> </ul>

Los temas planteados querían incidir en aspectos que habíamos recogido en la información de la línea base: prácticas autoritarias (una escuela jerárquica, centralista, normativa) que se expresaban en lo cotidiano como naturalizadas o propias de la institución, en particular las formas de ejercicio del poder, que se centraba en las decisiones del director; trabajo solitario del docente; debilitamiento de las relaciones humanas; ausencia de una visión compartida, y “culto” al currículo como única centralidad para la mejora de los aprendizajes en el aula. Esto entre lo más saltante.



Luego de los talleres, visitamos las escuelas para coordinar el acompañamiento, negociar las fechas de visita y las modalidades. Aunque en los talleres quedaron satisfechos con los temas abordados, el inicio de la dinámica escolar requería su propio tiempo y demandas propias de cada centro educativo piloto y redes de escuelas. Ese fue un primer factor de desencuentro de intereses y expectativas entre el equipo de TAREA y las escuelas. Nuestra reacción fue repensar las estrategias y la forma de construir los vínculos con los actores, para concertar tiempos y compromisos del proyecto.

En el distrito, las escuelas viven aisladas una de otra, no obstante que la distancia entre ellas no excede un kilómetro. Hay veinticuatro instituciones escolares en un territorio de no más de 18 km<sup>2</sup>. La conformación de cinco redes en el distrito, organizadas a partir de los ejes zonales, permite organizar acciones comunes para responder a sus problemas educativos. Posteriormente, las redes fueron construyendo vínculos con las organizaciones de la comunidad en la perspectiva de una red social.

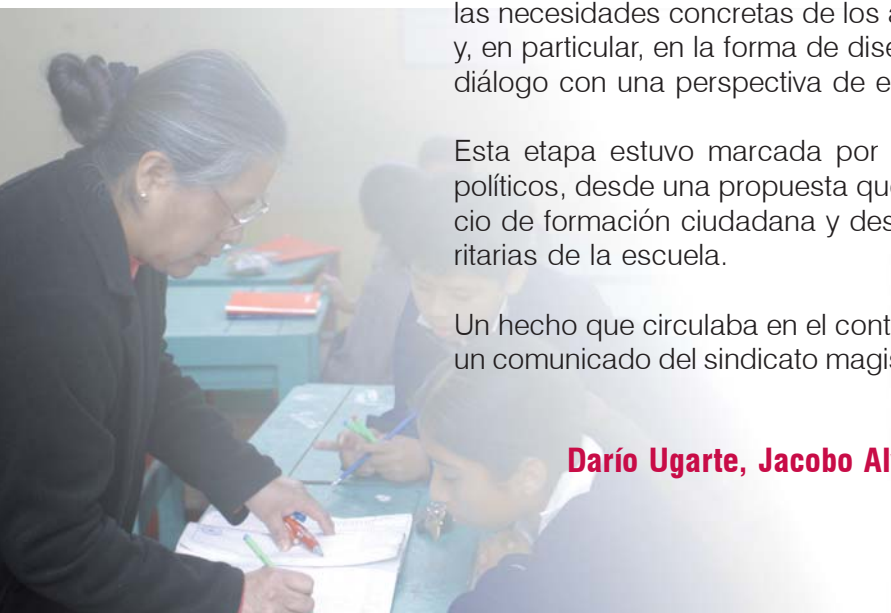
Las primeras voces disonantes entre el quehacer de las escuelas y las expectativas del proyecto se dieron porque los docentes sentían que, si bien el propósito y los temas del proyecto resultaban interesantes y ayudaban a mirar sus prácticas, las escuelas debían dar prioridad a la mejora de los aprendizajes y, para ello, se requieren herramientas en el aula y no precisamente la gestión coordinada por directivos de escuelas para que la comunidad conozca que actúan como una red. En el caso de las escuelas piloto, lo que los docentes esperaban era lo mismo: que los temas de los talleres estuviesen acompañados de herramientas para trabajar en el aula.

Lo que ocurría era que, si bien el proyecto tenía un discurso y supuestos que manejaba para la mejora de la democracia escolar, no bastaba tener una clara orientación ética y política de la escuela, pues, desde la visión de los actores, no lograba cobrar sentido, porque no se articulaba con sus expectativas y necesidades (mejora de la didáctica y el diseño de unidades).

Una de las escuelas piloto expuso con claridad ese desfase de expectativas y obligó al equipo a replantear la estrategia, vinculando el enfoque de educación ciudadana con las prácticas y expectativas desde las necesidades concretas de los actores: apoyo para la programación y, en particular, en la forma de diseñar sus unidades de aprendizaje en diálogo con una perspectiva de educación ciudadana democrática.

Esta etapa estuvo marcada por el desencuentro de sentidos éticos políticos, desde una propuesta que reconocía a la escuela como espacio de formación ciudadana y desde la prevalencia de prácticas autoritarias de la escuela.

Un hecho que circulaba en el contexto local era que se había difundido un comunicado del sindicato magisterial —base del distrito— que cues-



tionaba a las ONGD que intervenían en su jurisdicción con propuestas distantes de la realidad en que vivían, las cuales tienen sentidas necesidades de carácter económico y social.

Sin duda, ese discurso había calado en la percepción y ánimo de los docentes más ideologizados políticamente y pronto se diseminó por las escuelas. En el fondo, lo que todos estos hechos expresaban era la necesidad de establecer un diálogo para nivelar las expectativas. Esa fue una primera lección que aprendimos tanto las escuelas como el proyecto democratizador.

***Etapa 2:  
Comprendiendo la complejidad de la cultura escolar  
desde los asuntos públicos  
Julio 2002 a marzo 2003***

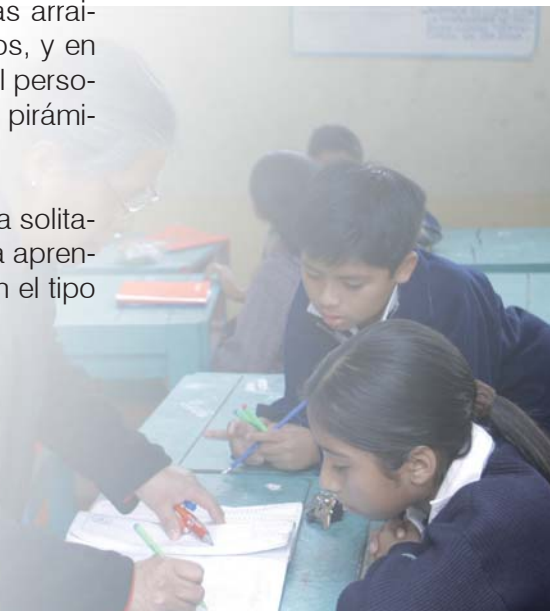
El equipo institucional fue comprendiendo la complejidad de la dinámica escolar que se expresaba tanto en los aprendizajes como en las comisiones. En lo que respecta a los aprendizajes, se constató que modificar las prácticas habituales del aula encontraba resistencia en los docentes, porque venían de una experiencia de dictado de clases donde la participación y la opinión de los alumnos y alumnas era casi inexistente y, sin embargo, sostenían que lograban aprendizajes, aunque no necesariamente significativos.

Asimismo, la programación de unidades se hacía de acuerdo al calendario cívico escolar y modificar esa práctica suponía un tiempo y recursos metodológicos de los que carecían. Además, aducían que se requerían nuevos conocimientos a los que, debido a su difícil situación económica, no podían acceder.

Estos aspectos puntuales graficaban que la modificación de prácticas no solo demandaba conocer y manejar un enfoque, sino que era preciso vincularla con las necesidades de aprendizaje de los alumnos según el contexto socioeducativo local. También se hacía necesario tener un mejor y más actualizado manejo de la disciplina.

En las comisiones se constató que la escuela está estructurada y funciona bajo una organización estamental y vertical, con prácticas arraigadas de concentración del poder en el director y los directivos, y en los profesores con relación a los trabajadores administrativos, el personal de servicio y los alumnos, que ocupan el nivel de base en la pirámide escolar.

Asimismo, el trabajo docente generalmente se realiza de manera solitaria, y la programación no es prioritaria en su tarea de enseñanza aprendizaje. Era preciso revisar estos aspectos para poner en común el tipo de escuela que se desea.



Como pudimos constatar, la complejidad de estas prácticas otorga una característica peculiar a la escuela. La comprensión de esa realidad llevó al equipo a diseñar y ejecutar diversos talleres en las escuelas piloto, con los docentes que trabajan aprendizajes en el aula y los que participan en comisiones de convivencia. El más significativo se realizó en agosto, y luego, en las redes de escuelas, en setiembre.

En el caso de las redes de escuela, el taller dio por primera vez un espacio para reflexionar sobre las diversas actividades que se habían realizado en los últimos tres años, y repensarlas como actividades que se habían propuesto resolver o poner en evidencia un asunto público que afectaba a las escuelas de una zona del distrito donde se ubica la red. Estas acciones se reconocieron como buenas prácticas que influyen en la mejora de la calidad educativa del distrito.

Buenas prácticas educativas			
Red V El Ermitaño			
Actividades	Año	A quienes involucraron o movilizaron	Principales logros alcanzados
1. Campaña por el derecho a un medio ambiente ecológico sano y equilibrado	1999	Alumnos, profesores y padres de familia (autoridades, medios de comunicación, regidores de salud y medio ambiente de los centros educativos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de actitud ante el medio ambiente de los alumnos, comunidad y autoridades</li> <li>• Firma de acta de compromiso de las autoridades municipales (plaza cívica)</li> </ul>
2. Derecho a un medio ambiente ecológicamente sano y equilibrado. Orientación y concientización para un mejor reciclaje	2000	Alumnos, docentes, padres de familia, comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reciclaje a través de la diferenciación de tachos orgánicos e inorgánicos</li> </ul>
3. I Chasqui Olimpiada	2001	Alumnos, padres, docentes, directivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso de las escuelas para la atención a un derecho de la niñez y movilización distrital de la comunidad educativa</li> </ul>
4. Campañas de limpieza del centro educativo del exterior e interior		Centros educativos, alumnos, docentes, padres de familia y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de conducta de la comunidad: se ha educado y sensibilizado para obtener un mejor ambiente</li> </ul>
5. II Chasqui Olimpiada		Alumnos, padres, docentes, directivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso de las escuelas para la atención a un derecho de la niñez y movilización distrital de la comunidad educativa</li> </ul>



6. Asamblea pública de niños y autoridades		Centros educativos, alcalde, autoridades de la comunidad, estudiantes	• Participación para dilucidar la problemática de la actividad
7. Campaña de salud bucal por difusión de volantes	06/2002	Comunidad, alumnos, profesores, padres de familia	• Prevención, diagnóstico y tratamiento del aparato bucal
8. Escuela para padres: Cómo ser mejores padres	08/2002	Centros educativos, directivos, psicólogos, docentes, ONGD	• Concientización de los padres de familia y la importante función que cumplen en el hogar

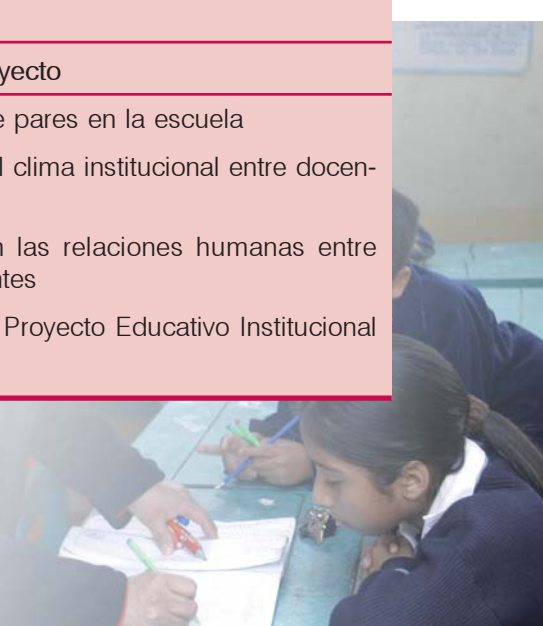
En estas actividades propusimos a los docentes que imagináramos y nos pusiéramos de acuerdo sobre la escuela que queremos; es decir, que elaboráramos una visión común y luego nos preguntáramos cómo podemos acceder a ella.

Así, propusimos identificar los problemas, expectativas, hechos o asuntos que nos impedían construir la escuela deseada, y las estrategias que debíamos desarrollar en el campo de los aprendizajes y de la convivencia para alcanzar ese propósito.

Trabajamos con los maestros y maestras en la forma de incorporar en las unidades de aprendizajes y en los proyectos de innovación (con los integrantes de las comisiones de convivencia y participación) lo que denominamos asuntos públicos que afectaban los aprendizajes y la convivencia en cada escuela.

El tratamiento de los asuntos públicos implicaba que los maestros y maestras diseñasen sus unidades de aprendizaje vinculando el conocimiento con la realidad local y nacional, que no es lo mismo que incorporar la experiencia de vida. Cuando el conocimiento —y, en general, las prácticas en la escuela— se miran como un asunto público, subyace una perspectiva política del acto de enseñanza aprendizaje que finalmente lo hace pertinente con respecto a la transformación de la práctica escolar (el conocimiento y la acción).

Proyectos de innovación	
Escuela piloto	Nombre del proyecto
Colegio Nacional Técnico 3052	Agresividad entre pares en la escuela
Colegio Nacional Independencia	Mejoramiento del clima institucional entre docentes
Colegio Nacional San Martín de Porres 2061	Mejoramiento en las relaciones humanas entre alumnos y docentes
Colegio Nacional Inca Garcilaso de la Vega 2041	Construyendo el Proyecto Educativo Institucional participativo



**Unidades de aprendizaje  
diseñadas por los docentes de quinto y sexto de Primaria, primero y segundo de Secundaria**

Tema curricular	Asunto público
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características socioeconómicas en la Colonia (Historia del Perú)</li> <li>• Fracciones</li> <li>• Elementos químicos y la tabla periódica (Química)</li> <li>• Enfermedades infectocontagiosas en Independencia</li> <li>• Seguridad vial</li> <li>• Géneros periodísticos</li> <li>• Comunicación oral</li> <li>• Neolítico y culturas andinas</li> <li>• Conexiones eléctricas (toda el área técnica)</li> <li>• Etapas de la adolescencia, sexualidad en adolescencia</li> <li>• La familia</li> <li>• Redacción de textos</li> <li>• Capa de ozono</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminación</li> <li>• Elecciones municipales en el distrito de Independencia</li> <li>• Desnutrición</li> <li>• Tuberculosis (elegido por los alumnos en proceso de participación y construcción de aprendizajes)</li> <li>• Accidentes de tránsito</li> <li>• Pandillaje</li> <li>• Discriminación de quechuahablantes (por su forma de hablar)</li> <li>• Desnutrición y alimentos andinos</li> <li>• Accidentes producidos por las instalaciones eléctricas clandestinas en la comunidad</li> <li>• Embarazo adolescente</li> <li>• Desintegración familiar</li> <li>• Desigualdad social</li> <li>• Contaminación ambiental</li> </ul>

Visión en común, estrategias conceptuales, herramientas de aula, proyectos de innovación en los que se incorporan asuntos públicos que afectan a los alumnos y las alumnas, la escuela o la realidad local y nacional permitieron que los nuevos conocimientos adquiriesen un sentido diferente. Los docentes sentían que su desempeño se tornaba en significativo, que su práctica cambiaba y que se establecía un nuevo tipo de comunicación y relación con sus alumnos y alumnas. Asimismo, la gestión escolar se abría hacia una relación más horizontal y expectante de su práctica profesional.

Durante la etapa de acompañamiento en el aula, en las comisiones y en los talleres de evaluación de fines de ese año, los maestros y maestras expresaron que vivían un proceso de replanteamiento de sus prácticas

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



y que estas fueron adquiriendo un sentido que los orientaba a recuperar la escuela como formadora de ciudadanas y ciudadanos; que veían con mayor claridad su protagonismo y potencialidades como educadores en la tarea de transformar la práctica educativa en el aula, la escuela y la comunidad donde interactúan.

Estas vivencias de transformación se produjeron gracias a la existencia de colectivos docentes que se dispusieron reflexionar sobre su práctica. En especial, favoreció que los asuntos públicos se trataran como una herramienta que permite mirar de manera diferente el conocimiento, la convivencia y la participación. Fue en estos espacios donde encontraron un sentido diferente a su función pedagógica y política en la escuela y en la comunidad, para la mejora de la calidad educativa distrital.

Durante este periodo, el equipo institucional tuvo diversas reuniones de discusión para enriquecer el enfoque y la forma de operativizar los asuntos públicos (como recurso metodológico y estrategia de cambio de prácticas escolares en la convivencia y participación). Así, se formuló una conceptualización que fue ampliamente presentada y discutida luego en las escuelas y redes.

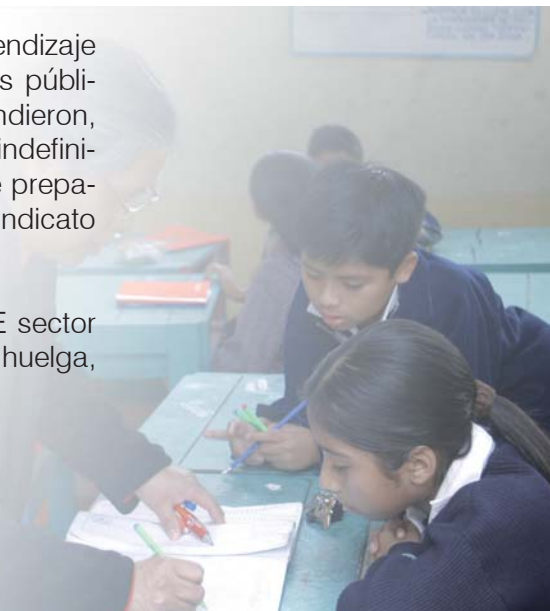
Este reconocimiento de encontrar formas de tratamiento de asuntos públicos permitió que el acompañamiento organizado por niveles y áreas curriculares se convirtiese en una herramienta útil para el aula y la gestión.

Con este acumulado de un nuevo tratamiento curricular desde una mirada transformadora del conocimiento y de las prácticas —posibilitado por la reflexión sobre los asuntos públicos— durante los talleres del mes de marzo volvimos a reflexionar sobre las prácticas en la escuela y a repensar en el tipo de escuela que deseamos. La escuela que deseamos fue vista en esta oportunidad desde el desarrollo de habilidades comunicativas que permitiesen un tratamiento que potenciara la deliberación de los asuntos públicos desde una perspectiva de formación ciudadana como principio democratizador en la escuela.

### ***Etapa 3: La escuela en el centro de la vorágine Abril a agosto 2003***

Las escuelas se aprestaban a desarrollar sus unidades de aprendizaje trabajando habilidades de comunicación para abordar asuntos públicos al inicio del año escolar, pero las actividades se suspendieron, porque el magisterio distrital decidió acatar la huelga nacional indefinida (12 de mayo al 12 de junio). Desde el mes de marzo se fue preparando la VIII Huelga Nacional Magisterial, convocada por el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP)

En el distrito, los preparativos se hicieron evidentes en el SUTE sector XX, sindicato base del SUTEP. Un grupo opositor organizó una huelga,



paralela a la del sindicato oficial, que se inició un día antes. Las escuelas públicas en muchas regiones del país cuentan con bases de apoyo a esta facción radical, que ganó presencia nacional durante la huelga.

Se difundieron los resultados de la prueba internacional PISA Plus, en la cual cinco mil estudiantes peruanos de diferentes estratos socioeconómicos fueron evaluados en las áreas de matemáticas y lenguaje. Al final, los peruanos obtuvieron el puesto 43.

El Congreso de la República aprobó la Ley General de Educación 28044, que se promulgó durante el mensaje presidencial del 28 de julio. Días antes, la presidente del Consejo de Ministros en la asunción del cargo declaró a la educación en estado de emergencia.

Estos hechos, ocurridos en tan corto tiempo —menos de tres meses—, resultaron contundentes para debilitar el clima de relaciones humanas y la autoestima de los docentes, cuestionados en su desempeño. La emergencia educativa puso énfasis en la comprensión lectora, y las escuelas se vieron obligadas a ejecutar acciones que se sumaron a las programadas con anterioridad, por lo que los maestros sintieron el deber de atender un aspecto por el cual habían sido cuestionados públicamente.

El contexto de las escuelas se vio afectado por la coyuntura nacional, que desbordó las posibilidades de la escuela de afirmar los procesos de democratización que venía viviendo. Indudablemente, esto puso en evidencia la fragilidad de la autonomía e institucionalidad del sistema escolar local.

Ante estas circunstancias, el equipo visitó las escuelas de Independencia para conocer más en detalle cómo se estaban viviendo estos procesos —en particular la huelga— y revisó las estrategias por cada componente del proyecto. De este modo, se definió cómo se acompañaría a los docentes en la conducción del aula, cómo se incorporarían los asuntos públicos en las unidades de aprendizaje y cómo se enseñarían estos. Los docentes aceptaron las visitas en el aula, se sintieron más seguros y retomaron sus aprendizajes de la experiencia vivida.

Tanto en las escuelas piloto como en las redes se realizaron reuniones de evaluación de la experiencia, teniendo como referente el impacto de la huelga. Surgieron diversas necesidades, y una de las escuelas planteó asumir la problemática de las relaciones de convivencia para orientarla hacia la resolución creativa de los conflictos que afectaban a la escuela, iniciativa que tuvo el significativo nombre el “El cambio es posible, es importante y nos compete a todos”. Se elaboró un plan mínimo de acción, ubicando los aprendizajes como un eje central de la escuela. Estos hechos evidenciaron el grado de compromiso y responsabilidad que empieza a mostrar la experiencia vivida hasta entonces.

En los meses previos, por solicitud de la mesa de educación y cultura, el equipo institucional recogió información sobre la situación educativa



del distrito. Los resultados fueron presentados en la mesa de educación y cultura de Independencia, donde participaron otras mesas del distrito y de Lima norte. La información enriqueció la discusión al vincularla con la Ley de Educación, las competencias del gobierno local y los procesos de descentralización educativa. Estos insumos permitieron ir perfilando mejor el Plan Educativo Local.

A fines de agosto se presentó el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre los sucesos de la violencia interna (1980-2000). Su impacto se sintió en los meses subsiguientes.

***Etapa 4:  
Reafirmando la utopía desde las posibilidades de la escuela  
Setiembre 2003 a marzo 2004***

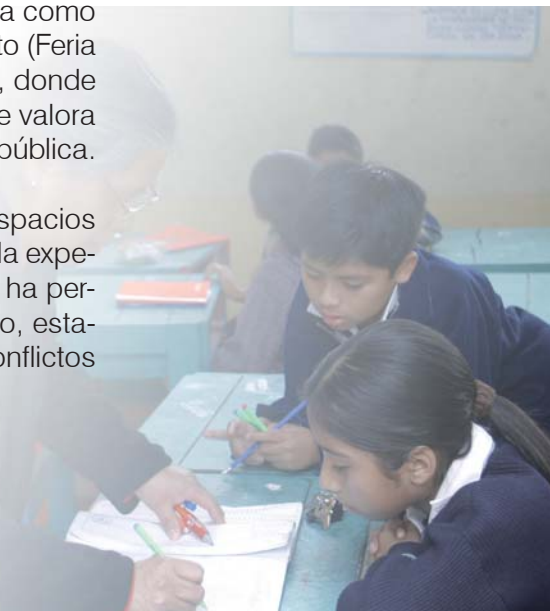
Estos meses fueron de intenso aprendizaje colectivo. Se fue encontrando sentido a fortalecer espacios —fuese en el aula o en el ámbito de toda la escuela— para debatir o deliberar tanto el conocimiento como las prácticas (de gestión o interrelación docente) desde una perspectiva democratizadora. El equipo puso mucho énfasis en reflexionar sobre cómo estas estrategias provocan procesos de apropiación del conocimiento y de la experiencia de manera diferente para modificarlas hacia prácticas democráticas.

Estos aspectos se hicieron visibles, por un lado, en las escuelas piloto a partir de un taller internado el mes de setiembre en el que se avanzó en precisar indicadores y recursos metodológicos para la deliberación de asuntos públicos, y las comisiones trabajaron en esa perspectiva herramientas para la resolución creativa de conflictos. Estos dos aspectos confluyen a transformar el conocimiento y las prácticas en una perspectiva de escuela democrática.

El mismo proceso se vive en las escuelas de las redes, que elaboraron proyectos de innovación atendiendo asuntos públicos que las afectan y convocaron a la movilización para atender a ese asunto. Con similar propósito se llevan a cabo talleres sobre lectura comprensiva o acciones en las diversas escuelas del distrito.

Estos aprendizajes de tratamiento de asuntos públicos en el aula como en la gestión escolar se presentan en espacios públicos del distrito (Feria Pedagógica) y en el Foro Nacional de Innovaciones Educativas, donde la experiencia vivida y aprendida por los maestros y maestras se valora como un aporte al proceso de democratización de la escuela pública.

En los talleres de evaluación de cierre del año —en los tres espacios componentes del proyecto— los actores identifican los hitos de la experiencia vivida y los reconocen como un valioso aprendizaje que ha permitido modificar su práctica: mejorar la relación profesor-alumno, establecer espacios de negociación y de resolución creativa de conflictos



entre docentes, y afirmar liderazgos pedagógicos dispuestos a dar continuidad a la experiencia desde una gestión autónoma y democrática.

Los maestros y maestras sintieron que su trabajo en el aula y en la gestión de la escuela se ha enriquecido y abre el camino para que el Plan de Formación, el año siguiente, en la formulación de la Propuesta Curricular de Centro (PCC) se incorpore a la programación acciones que tiendan a vincular el conocimiento con asuntos públicos para hacer más pertinentes los aprendizajes.

La formulación del nuevo proyecto que se iniciaba al año siguiente, 2004, incorporó estas lecciones aprendidas y se elaboró el proyecto en esa perspectiva.

### ***Etapa 5:***

#### ***Las nuevas prácticas construyen lo público***

***Abril 2004 a diciembre 2005***

Para entonces, la experiencia vivida había persuadido tanto a los actores como al equipo de que una propuesta democratizadora en la escuela no solo requería atender la complejidad de la cultura escolar, sino que además se necesitaban herramientas para trabajar en el aula, de modo que la gestión del conocimiento fuese pertinente al tipo de alumnos y alumnas y que reconociese la individualidad y las características del contexto socioeducativo local. También era preciso afectar la gestión y la estructura organizativa de la escuela.

El discurso de transitar hacia una escuela democrática a partir de la reflexión de la práctica y de acciones concretas que se llevaron a cabo en los dos últimos años parecía posible, si se fortalecían espacios de docentes que garantizaran una actuación colectiva para profundizar la reflexión. Era preciso que ella se expresase en la propuesta curricular de la escuela y que se formaran equipos que gestionasen esas prácticas.

Así, en las escuelas piloto se formaron equipos de gestión y comisiones de Proyecto Curricular de Centro (PCC) y de Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el propósito de consolidar la experiencia y que esta fuese gestionada de manera autónoma por los actores.

Se diseñó y organizó un espacio para reflexionar sobre los procesos de apropiación de la experiencia en el aula, y se constituyó el Taller Permanente de Docentes, que generó una dinámica enriquecedora de la reflexión de la práctica. Utilizaba como estrategia que los docentes voluntariamente participasen en horarios extracurriculares y que el maestro fuese sujeto del saber.

En el plano estudiantil, se organizó un Equipo de Líderes Estudiantiles que desarrollaron el Programa de Formación "Comunicándonos somos

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



más democráticos”. Estos comunicadores escolares generaron una dinámica de movilización sobre las demandas y expectativas de los estudiantes en las escuelas: se realizaron campañas para sensibilizar sobre los problemas o asuntos que los afectan: discriminación y violencia; se aplicó una encuesta y se debatieron sus resultados en los Equipos de Gestión y Comisiones de PCC y PEI de las escuelas.

Las escuelas empezaron a ubicar su problemática desde el lente de qué es aquello que afecta a la escuela y que impide prácticas y aprendizajes democráticos.

Una de las escuelas identificó “puntos críticos” que fueron asumidos como asuntos públicos que afectaban a la escuela y se formularon micropolíticas para buscar su solución. El espacio donde se debate son las asambleas de docentes, que se constituyen en lo que empiezan a llamar el Aula Mayor. Este espacio contribuye a establecer vínculos entre los docentes de las escuelas y entre ellas y la comunidad.

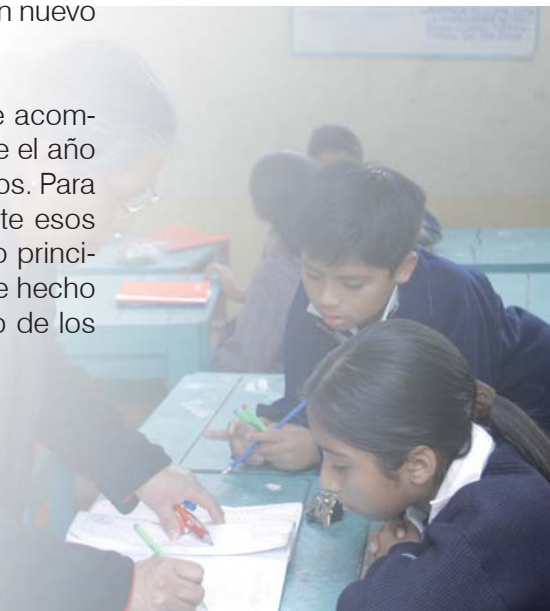
Otra de las escuelas identificó como principal problema la actitud de los docentes y, por propia iniciativa, organizó talleres para superarla. Otra propuso como asunto público el buen trato, que se trabaja transversalmente desde la gestión y el currículo.

Todas estas experiencias tienen la característica de que empiezan a ser gestionadas directamente por los actores. El equipo institucional había diseñado una estrategia para monitorear el acompañamiento, fortaleciendo la autonomía y transfiriendo la experiencia a los protagonistas.

Un buen momento fue cuando se establecieron vínculos entre los diversos espacios organizativos que se habían conformado o fortalecido, como los Equipos de Gestión, las Comisiones de PCC y PEI, los integrantes de los Talleres Permanentes de Docentes y los integrantes del Equipo de Líderes Estudiantiles.

Estos encuentros permitieron reconocer y valorar procesos de articulación (de contenidos por áreas de Inicial, Primaria y Secundaria y variante técnica) y de sinergia de las escuelas, pero en particular visibilizar las potencialidades de actuar como colectivos de docentes y estudiantes que, con sus prácticas y la reflexión sobre sus prácticas, van transformándose a sí mismos y a la escuela hacia otro protagonismo y un nuevo orden de práctica escolar, de carácter democratizador.

En cuanto a las redes de escuela y de Mesa de Educación, se acompañó el proceso para orientar una innovación sostenida durante el año y promover acciones que favorecieran los aprendizajes ciudadanos. Para ello, se organizaron Encuentros de Creatividad Docente durante esos años y se presentó no solo la experiencia como resultado, sino principalmente el proceso y la fundamentación de la experiencia. Este hecho significó un avance en la propuesta de revalorar el desempeño de los maestros y maestras de Independencia.



En el ámbito de la Mesa de Educación, se organizó el Primer Congreso Educativo Distrital, espacio público en el cual se presentó el Plan Educativo de Independencia, que se discutió y enriqueció con la opinión de los actores socioeducativos. Luego se realizó una consulta pública para establecer prioridades de objetivos y programas del Plan Educativo Distrital, y posteriormente se dio prioridad a tres proyectos que tenían el propósito de profundizar la experiencia educativa local: espacios de fortalecimiento de la gestión democrática educativa; programa de formación continua de maestros y maestras, y programa de formación de líderes socioeducativos.

En cuanto al acompañamiento a la gestión de la Mesa de Educación, se orientó su accionar a presentar su experiencia en espacios de otras mesas de distritos de carácter educativo, como la Mesa de Lucha contra la Pobreza de Lima Metropolitana, y en ámbitos gubernamentales, en la Unidad de Gestión Educativa Local 02, órgano intermedio del Ministerio del sector que administra la gestión de las escuelas del distrito de Independencia donde se ubica la experiencia. También se presentaron en instituciones de debate sobre la situación educativa nacional, como el Foro Educativo, y el Consejo Nacional de Educación. En estos espacios buscó comunicar su experiencia e incidir en el reconocimiento de espacios legítimos que favoreciesen la educación en ámbitos locales.

## 2. Aproximación crítica de la experiencia

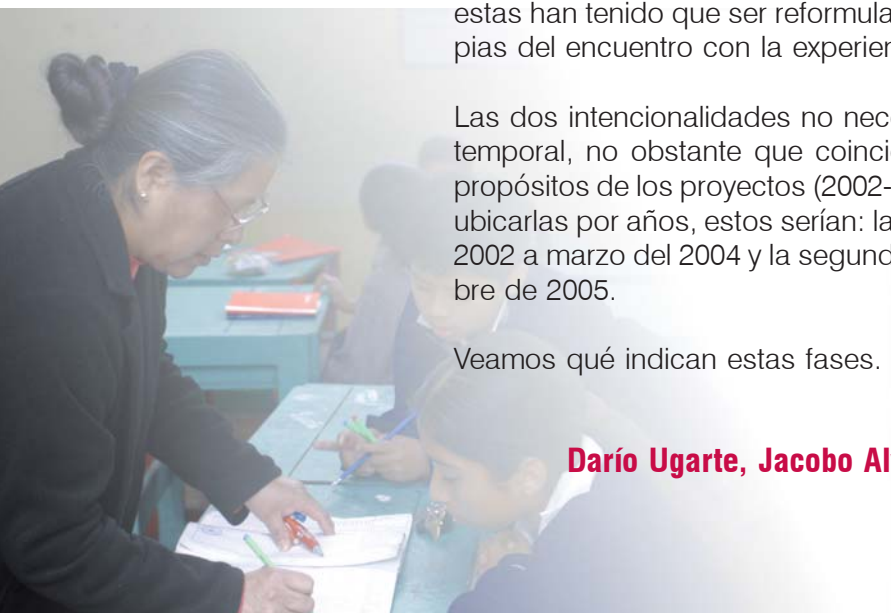
El sentido de la experiencia vivida descrita en el acápite anterior nos indica que dos grandes intencionalidades la subyacen. Pero hay también una acción que, de manera transversal, ha estado presente. La primera de las intencionalidades se vincula con una visión democratizadora en los actos y aprendizajes de la experiencia; la segunda, que esta ha pasado por un proceso de apropiación paulatina permitido por la actuación de núcleos de docentes que han interactuado colectivamente y han ido fortaleciendo liderazgos cada vez con mayor autonomía en las decisiones, para llevar a cabo los procesos democratizadores que se han propuesto.

La acción transversal se refiere a la función de la institución —de nuestro equipo—, que realizó un acompañamiento sostenido y con una clara intención en el enfoque y las estrategias planteadas, aun cuando estas han tenido que ser reformuladas atendiendo a las vicisitudes propias del encuentro con la experiencia.

Las dos intencionalidades no necesariamente se ciñen a un esquema temporal, no obstante que coinciden con las intenciones de los dos propósitos de los proyectos (2002-2003 y 2004-2005). Si tuviéramos que ubicarlas por años, estos serían: la primera fase corre desde febrero del 2002 a marzo del 2004 y la segunda fase desde abril del 2004 a diciembre de 2005.

Veamos qué indican estas fases.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**





La experiencia ha ido calando progresivamente debido a que el equipo tenía la propuesta de realizar acciones para democratizar la escuela; contaba con objetivos, propósitos y estrategias, y además, había presentado su propuesta a las escuelas piloto y estas la habían aceptado en asambleas de docentes. Estos factores iniciales otorgaron legitimidad, y los primeros talleres así nos lo indicaban.

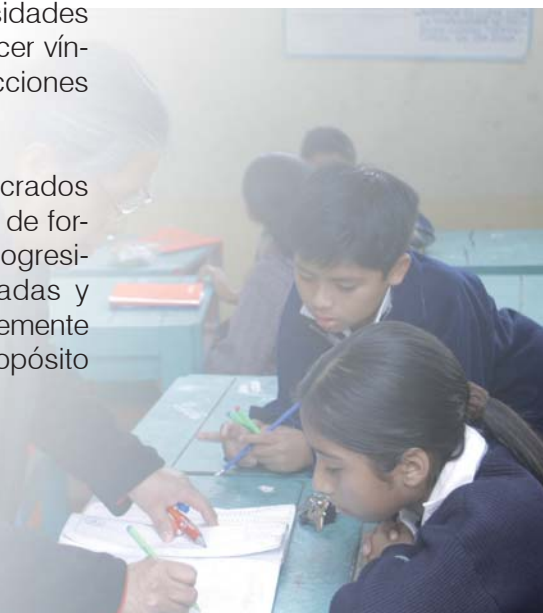
Si bien, como lo reportamos, se encontró resistencia en las escuelas, las voces disonantes provinieron de las redes de escuelas donde no se había pasado por esta consulta. Sin embargo, estas resistencias se fueron diluyendo en la medida en que se inició el diálogo abierto y se atendieron las necesidades y aspiraciones de las escuelas.

Recordemos que ese encuentro se produjo a mediados del año 2002: las necesidades de atender principalmente aspectos vinculados al mejoramiento de las prácticas en el aula resumían las expectativas de las escuelas.

Hasta inicios del año 2004, cuando había concluido el primer proyecto y se iniciaba el segundo, las escuelas vivieron un proceso de incorporación de herramientas metodológicas y conceptuales sobre el tratamiento de asuntos públicos en el aula y en la gestión desde la propuesta de que es posible mejorar los aprendizajes si en los diseños de unidades se incorporan problemáticas que atañen a la vida directa de los actores, sus familias y comunidad. Estos asuntos públicos permitirían visibilizar los conocimientos desde una perspectiva de formación ciudadana, tanto en el tratamiento en el aula como en los proyectos que formulaban los equipos de docentes que trabajaban en comisiones y redes de escuelas, si acaso ellos atendían las problemáticas de convivencia en la escuela y lo que la afectaba en relación con la comunidad. Es decir, si afectaba los aprendizajes y el clima institucional, aspectos que repercutían en el aula, en las relaciones entre estudiante y docente y en las relaciones entre maestras y maestros en la escuela y su acción en la comunidad.

Lo que venía ocurriendo en las escuelas y redes de escuelas y en la Mesa de Educación es que el proyecto tuvo, no obstante la certidumbre de contar con un plan, la actitud de dialogar a partir de las necesidades y aspiraciones de las escuelas y de la comunidad para establecer vínculos en distintos niveles con el fin de incidir en que todas las acciones tendiesen a la mejora de aprendizajes ciudadanos.

Lo que las escuelas y actores socioeducativos del distrito involucrados estaban haciendo era revisar su práctica en todos los espacios de formación que se realizaban. Esta reflexión crítica fue mostrando progresivamente que las prácticas son susceptibles de ser modificadas y mejoradas si se acompañan con un enfoque que permanentemente dialoga con lo vivido y es capaz de reformularse con el claro propósito



de fortalecer la intencionalidad democratizadora en la escuela y el sistema escolar local.

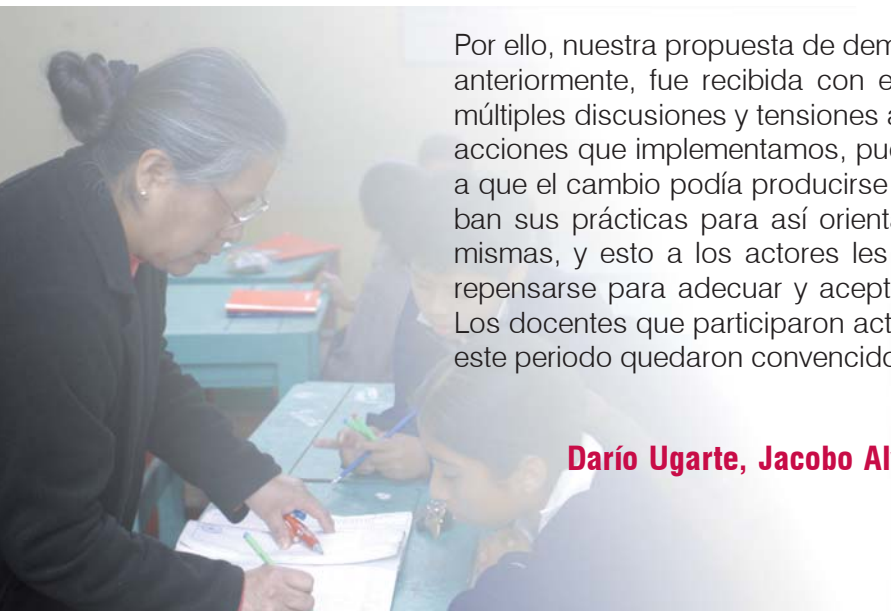
Otro de los aspectos que favoreció fue que, tanto el equipo como los docentes, entendieron que no se trataba de imponer un nuevo paradigma de educación o de prácticas escolares, si no que estas, las prácticas, se revisaran en función de modificarlas, pero desde una visión de transformación democrática.

En el caso de la reflexión de las prácticas en el espacio de las redes y Mesa de Educación, estas se orientaron a aclarar la función pedagógica y política en el sistema escolar local, en cómo se avanza en generar mecanismos y condiciones de transformación desde la acción conjunta, mostrando a la comunidad y a las instituciones representativas —que incluyen a la Unidad de Gestión Local (órgano intermedio del Ministerio de Educación)— que, desde una visión de democratización, fortaleciendo espacios y prácticas ciudadanas, es posible la mejora de la educación distrital.

Si estos eran nuestros primeros logros expresados por los protagonistas en las reuniones de evaluación al final del año 2003, los docentes y el equipo de TAREA fueron entendiendo que se requerían otras estrategias para afianzar y dar sostenibilidad a la experiencia. Precisamente a inicios del 2004, el nuevo proyecto recogió estas necesidades y, luego de un proceso de negociación en las escuelas, se precisó el nuevo proyecto con la clara intención de fortalecer la autonomía de las organizaciones y pensar en la transferencia de la experiencia.

Como observamos, esta fase se ha caracterizado por la puesta en diálogo de un discurso que ponía en relevancia una visión democratizadora desde la reflexión crítica de las prácticas. Este fue ingresando con una permanente discusión, diálogo a veces fuertemente marcado sobre su utilidad en un contexto donde las prácticas arraigadas de ser y hacer docencia y construir la escuela se ceñían a los aprendizajes en el aula. La gestión, siendo importante, poco o nada podía hacer en ese espacio, porque la escuela y el sistema escolar son así desde que fueron concebidos, o en el mejor de los casos, se pensaba que un cambio en ese terreno implica necesariamente o debe venir desde la normatividad y del ente rector de la educación nacional.

Por ello, nuestra propuesta de democratización, como hemos señalado anteriormente, fue recibida con expectativa como discurso y generó múltiples discusiones y tensiones a lo largo de las diversas reuniones y acciones que implementamos, pues el proyecto desde el inicio apostó a que el cambio podía producirse si los colectivos de docentes revisaban sus prácticas para así orientarlas hacia la transformación de las mismas, y esto a los actores les significó un denodado esfuerzo de repensarse para adecuar y aceptar que es posible esa modificación. Los docentes que participaron activamente de la experiencia al final de este periodo quedaron convencidos de que sí era posible. Precisamen-



te en ese colectivo de docentes se afianzó la experiencia, para dar continuidad a este proceso de transformación de las prácticas escolares en el distrito de Independencia.

## **b. Fase 2: Un nuevo orden emerge (secularidad)**

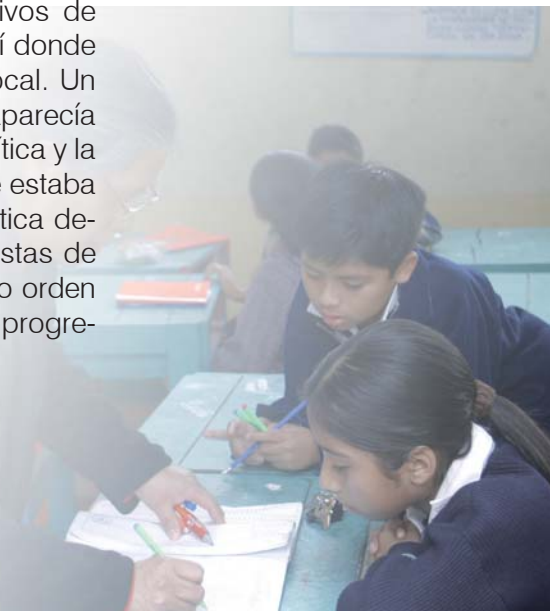
Esta fase se caracteriza fundamentalmente por su incidencia en las estructuras de las escuelas y del sistema escolar local: estructuras en el sentido de potenciar espacios organizativos que reflexionasen sobre las prácticas en los diversos niveles de las escuelas y de los espacios de incidencia educativa en la comunidad, y espacios organizativos que fueron dando soporte al discurso del que se venían apropiando los actores de la experiencia y a partir del cual fueron otorgando un nuevo sentido pedagógico y político a las acciones que impulsaban.

Este sentido, pedagógico y político, se expresa en el aula, lugar donde los aprendizajes fueron asumiéndose como una acción que provocaba significatividad en la aprehensión de los conocimientos desde la experiencia de vida, en diálogo con la realidad circundante y el contexto local y nacional. Así, los conocimientos adquieren nuevos sentidos, más allá del contenido, y en última instancia es el valor ético pedagógico lo que mueve el tratamiento de los contenidos que se enseñan.

Ya vimos que se organizaron comisiones para aportar a la mejora de la escuela desde una perspectiva de formación ciudadana y de democratización de la experiencia escolar: las comisiones de PCC, PEI, Taller Permanente de Docentes, Equipos de Gestión y Equipo de Líderes Estudiantiles. Todas estas organizaciones, sumadas a las cinco redes escolares preexistentes y a la Mesa de Educación, que venía trabajando el Proyecto Educativo Distrital, tuvieron un nuevo impulso durante este periodo.

Las acciones que se llevan a cabo desde estos diversos espacios organizativos atienden aspectos identificados como problemáticas que estaban impidiendo una visión de escuela que los colectivos de docentes estaban empeñados en modificar, porque todas las acciones tenían claro que desde lo que venían haciendo no era suficiente y que las prácticas debían ser transformadas por ellos mismos.

Cuando miramos en el tiempo las acciones de estos colectivos de docentes, vemos que han ido construyendo un nuevo orden allí donde actuaron, tanto en la escuela como en el espacio educativo local. Un orden que, si recordamos, cuando iniciamos la experiencia aparecía como natural o naturalizado en las prácticas, pero la reflexión crítica y la paulatina modificación fue llevando a la comprensión de que se estaba construyendo un nuevo orden, y esto ya es de por sí una práctica democrática, como sostiene Bernardo Toro (2002). Los protagonistas de las escuelas desde su práctica estaban autofundando un nuevo orden realizado por ellos, y desde este acto fundacional, los actores progresivamente fueron entendiendo que eso estaba ocurriendo.



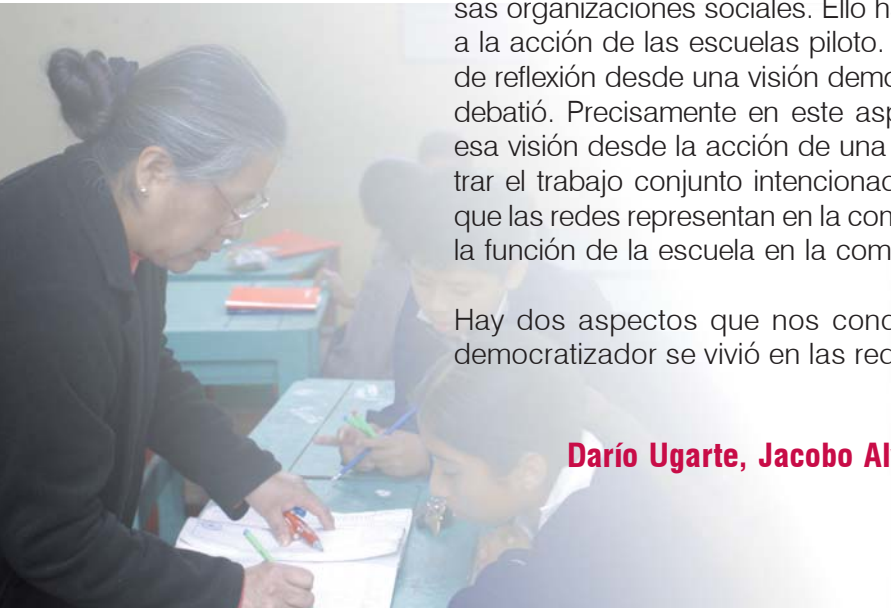
Si observamos las acciones de las comisiones en este periodo con mayor detenimiento, encontraremos que, en el caso de la comisión de PCC y PEI, que elaboran una visión de escuela ajustada a sus necesidades de aprendizaje y de gestión dialogada con la realidad inmediata y la adecuación del currículo a estas mismas referencias, lo que está sucediendo es que la propuesta curricular y la visión y misión de escuela que están siendo elaboradas por ellos mismos, ante la propuesta curricular del Ministerio, es solo un referente. Precisamente así se explica que cuando el Ministerio propuso el nuevo programa curricular que regiría a partir del 2005, las escuelas de Independencia defendieron la propuesta curricular que venían elaborando. Cuando defendían su producción —que entendían como pertinente a sus escuelas—, en realidad lo que estaban diciéndole al Ministerio es que la experiencia que ellos estaban viviendo ha tendido a secularizarse en el seno del sistema escolar distrital.

Dicho de otro modo, ahora ellos son capaces de establecer el nuevo contrato de aprendizajes que los alumnos de sus escuelas necesitan, porque conocen y han recogido las necesidades de aprendizajes, y la propuesta ministerial, sin decir que sea inútil, sencillamente pasa a un segundo plano: el referencial. Este es un claro proceso de secularización y, por tanto, una clara expresión democratizadora que viven las escuelas de Independencia. Como también señala Bernardo Toro (2000) en el documento citado, cuando los actores son capaces de construir sus propias normas y se desprenden o alejan o tienen conciencia de que el orden se construye por los propios actores y no desde un centro o ente superior, entonces los grupos, en este caso los actores, están pasando por un proceso de secularización al ser creadores o constructores de su propio destino, destino que en el distrito de Independencia se expresa en la escuela que desea la comunidad educativa de este distrito.

En el caso de las redes y Mesa de Educación, la acción es aún más clara en cuanto a su proceso de incidencia en la vida comunitaria zonal y distrital, aunque no precisamente en el plano de la aprehensión del discurso y de la reflexión crítica de la práctica. Desde luego, esto no quiere decir que los espacios organizativos no hayan vivido este proceso; por cierto que sí, solo que el plano de intervención es más de carácter político y social, y en él confluyen diversos intereses que imprimen la acción de numerosas organizaciones sociales. Ello hace más difícil señalarla o equipararla a la acción de las escuelas piloto. Pero esto sí ocurre con los procesos de reflexión desde una visión democratizadora, allí donde el discurso se debatió. Precisamente en este aspecto las redes fueron construyendo esa visión desde la acción de una de las actividades que permitía mostrar el trabajo conjunto intencionado de modificación de la visión de lo que las redes representan en la comunidad, para llamar la atención sobre la función de la escuela en la comunidad.

Hay dos aspectos que nos conducen a sostener que este proceso democratizador se vivió en las redes: por un lado, cuando estas plan-

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**

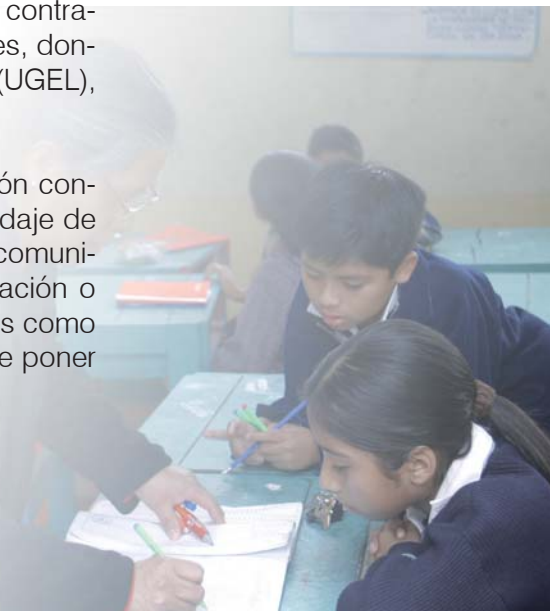


tearon sus problemáticas como asuntos públicos y, a partir de ello, repensaron su accionar. Y tal vez recibieron el primer impulso durante el periodo anterior, en particular a fines de 2003, cuando formularon proyectos de asuntos públicos que fueron presentados en el Primer Encuentro de Creatividad Docente. Sin embargo, esa experiencia fue más de aprendizaje. Al año siguiente, 2004, desde la misma intención —pero esta vez dando cuenta del proceso formulación de los proyectos— explicitando la razón por la cual se presenta ese asunto público es cuando adquirieron otra dimensión. Precisamente este acto simple de dar a conocer los fundamentos del proyecto obligó a los docentes a repensar su propuesta de manera diferente, y apareció el sentido de aprendizaje ciudadano que subyace al tratamiento de los asuntos públicos. Lo mismo ocurrió al año siguiente, 2005.

Es decir, las redes de escuelas fueron progresivamente incorporando una nueva manera de exponer lo que afecta a su red, atendiendo a las problemáticas de sus respectivas zonas territoriales y haciendo que estas adquiriesen otra dimensión. Mostrarlas a la comunidad en estos espacios públicos, simbólicamente en la plaza principal del poder político local, reviste ese acto de una significación política, porque ubica a la escuela en el orden de prioridad a ser atendida, o que la escuela viene al espacio a mostrar sus necesidades o logros o aportes; en suma, lo que es capaz de lograr con la acción conjunta. Es decir, se apropia del espacio público para poner a la educación local como un asunto público, de toda la comunidad distrital.

Un segundo aspecto tiene que ver con la misma acción de las redes de presentar su experiencia en otros ámbitos donde se discuten experiencias de innovación educativa. Aparentemente esto podría ser un asunto meramente formal, pero lo que está ocurriendo es que, al ponerla en debate en ámbitos extralocales, está dando muestras de capacidad de diálogo para aportar a la educación nacional. Llevar a estos espacios las problemáticas como asuntos públicos que las escuelas atienden en sus zonas distritales desde una perspectiva de generar conciencia sobre la necesidad de que la escuela y la comunidad se comprometan políticamente en atenderlas resulta innovador, pues las problemáticas no son vistas como meras expresiones de pobreza o problemas de escuelas en territorios pobres, sino que se muestra y fundamenta una metodología, estrategias de acción pensadas por colectivos de docentes que atienden, desde la fortaleza de su organización. Ello en contraposición a lo que sucede en la mayoría de las escuelas estatales, donde se espera que sea el ente rector, o sus órganos intermedios (UGEL), quienes resuelvan sus problemáticas.

En estos espacios, las redes mostraron que es posible la acción conjunta bajo un proyecto de modificación de prácticas en el abordaje de las problemáticas si existen alianzas con otras escuelas y la comunidad, y si hay una clara vocación de transformación de la situación o asunto público que la afecte, tanto en el aprendizaje en las aulas como en la gestión escolar. Es posible construir una nueva manera de poner



a la educación en el centro del debate y de la responsabilidad que atañe no solo a la escuela y a los entes que rigen el sistema escolar, sino a la comunidad misma y a sus representantes que impulsan la vida local.

En el caso de la Mesa de Educación, su accionar también es elocuente si observamos lo que han venido construyendo como posibilidad de mejora del sistema escolar. Su accionar ha estado caracterizado por el diálogo oportuno y eficaz con la coyuntura política del país. Este solo hecho es por de más relevante y aleccionador. No es fácil ni frecuente que las organizaciones estén atentas a la coyuntura y al contexto nacional e internacional, y probablemente este sea su mayor logro. Cuando miramos con detenimiento sus acciones, su crecimiento y desarrollo han sido progresivos, y en cada momento su principal propósito, en lo operativo, ha sido formular el Plan de Desarrollo Educativo Local. Este se ha ido construyendo en permanente diálogo con los actores, como de hecho ha sido, pero más significativo ha sido poner en diálogo las diversas iniciativas que el sector Educación y las políticas de Estado han ido formulando. Así, el Plan Educativo se ha ido enriqueciendo, y a la puesta en debate del Plan Educativo Distrital durante el segundo trimestre del 2004 ha seguido la priorización de acciones. Para ello se formularon proyectos con el fin de profundizar la reflexión y dar sostenibilidad a la Mesa en el plano político del distrito, hasta conseguir que finalmente la Municipalidad Distrital asumiese el Plan Educativo Distrital como parte de su Plan de Desarrollo Distrital.

Estos actos, que parecerían de rutina o trámites en un cauce natural, son de vital importancia para generar espacios de reconocimiento de que la educación distrital no es solo asunto de la escuela y los maestros y maestras, sino también de la comunidad local, donde interactúan las escuelas, y en particular, es un asunto del gobierno local. Hay que advertir que este acto llega y se debate en el seno del poder local y es democratizador. Pocas veces en el país el tema de la educación distrital llega luego de un largo proceso de reflexión que involucra cada vez más a organizaciones distintas de las escuelas.

En nuestra presentación de las fases, anotamos como tema transversal la función de la institución en el acompañamiento. En efecto, un proceso democratizador no llega de pronto sin una previa intencionalidad y personas o instituciones que monitoreen el proceso. Esa función le cupo al equipo de TAREA. Y no lo decimos de manera fortuita, sino que una intencionalidad de la envergadura que se propuso el equipo de educación ciudadana que formuló la propuesta y acompañó el proceso significó largas jornadas de reflexión y, en el mismo proceso, la reelaboración de supuestos y estrategias.

Desde el inicio, el acompañamiento se planteó ubicar con claridad los argumentos conceptuales, propósitos, objetivos, resultados esperados, estrategias focalizadas en componentes de intervención, un programa de formación, un equipo de evaluación y monitoreo, equipos trabajado-

res de campo, y un comité de coordinadores que recogían los sucesos y lecciones que se venían aprendiendo en la experiencia.

Si bien esto era parte de la estructura formal del equipo, el sentido factual del acompañamiento tenía una clara vocación de diálogo y comunicación empática y asertiva con los actores. Se descartó la idea de asesoría por la connotación de superioridad con respecto a quien se asesora: no se quería construir una relación así, sino una de respeto mutuo por los saberes de los actores y de diálogo aportativo que enriqueciera el encuentro entre equipo de intervención y actores. Los criterios que orientaron nuestra práctica fueron emergiendo y delineándose en el transcurso del proceso vivido.

- Establecer una mayor empatía con las necesidades e intereses de los sujetos con los objetivos del proyecto.
- Promover procesos de reflexión desde las prácticas existentes y, a partir de ello, encontrar alternativas orientadas a procesos democratizadores.
- Establecer una relación de pares y de corresponsabilidad de los procesos de cambio, sustentada en un vínculo de confianza.
- Asumir todos los encuentros como espacios formativos en sí mismos, ya sean jornadas de trabajo, talleres de capacitación, reuniones de acompañamiento, diálogos informales, etcétera.
- Identificar y potenciar liderazgos existentes, reconociendo su diversidad, favoreciendo procesos de afirmación e irradiación de la experiencia.



## Capítulo 3

# La experiencia como fuente de conocimiento

### **1. Los intersticios por los cuales construir democracia en la escuela: los aprendizajes de la experiencia**

Toda experiencia vivida en la que intervienen sujetos heterogéneos es compleja, y más aún si nos acercamos a la escuela, un espacio donde la premisa del aprendizaje, el constante orden ceñido a la norma y la disciplina, así como el uso del poder desde el conocimiento en el aula hasta las decisiones de quien las ejerce en el seno escolar se encuentran fuertemente estratificadas, normadas y poco compartidas. Una realidad como esta hace de la escuela un lugar complejo y difícil de modificar, por ello se requieren espacios prolongados y sostenidos para pensarse y encontrar su sentido original: educar para la liberación, para construir puentes, espacios de tránsito a procesos de cambio o transformación de estas prácticas y culturas.

Si bien esto es lo que hemos encontrado como realidad cotidiana, también hallamos posibilidades de transformación cuando se comparte una visión de cambio, la afirmación de núcleos que interactúan colectivamente y un interlocutor externo que acompañe el proceso vivido afirmando la autonomía. Esto constituye sus posibilidades y fortalezas, tal como hemos señalado y desarrollado en el acápite anterior.

Teniendo en cuenta lo afirmado desde la experiencia vivida en las escuelas piloto, redes y Mesa de Educación hemos identificado cinco grandes expresiones de vínculos que permiten conectarse con la intencionalidad democratizadora en la escuela: (i) la necesidad y aspiración de transformar la práctica; (ii) el reconocimiento del otro como sujeto (individual y colectivo); (iii) el diálogo con la cultura escolar/local desde los asuntos públicos; (iv) la apropiación del contexto, y (v) el asumir la escuela como espacio de debate y construcción de lo público.

La primera alude a la necesidad y aspiración de transformar la práctica, en el reconocimiento de que las prácticas se expresan de manera factual y tienen una carga de certidumbres que les dificultan convertirse de



pronto en necesidad de cambio. Sin embargo, ello es posible cuando los sujetos reconocen y expresan en ámbitos públicos y de decisión esas necesidades y aspiraciones.

Este ejercicio de visibilizar las prácticas como conciencia de cambio permite en los actores la emergencia de sus potencialidades y su valoración como sujetos individuales y colectivos actuantes y militantes, con un sentido ético político de su función en ese proceso de transformación. Pero es esa valoración del sujeto como propio ante sí mismo y otro ante el otro lo que le otorga esa categoría en la abstracción y ubicación del espacio donde interactúa.

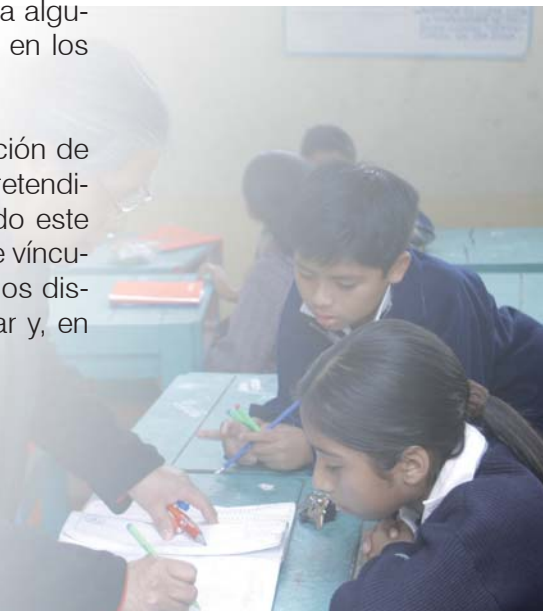
Este reconocimiento del otro en condiciones de igualdad en lo público, con derechos y responsabilidades no solo en el trato sino en el acceso al bien público, permite un diálogo constructivo con las realidades y culturas de la escuela, del contexto local y, por extensión, del nacional. Así, la realidad inmediata, sea en el aula o en la convivencia y participación en los espacios públicos, vuelve pertinente el tratamiento de los asuntos públicos.

Es factible asumir estos asuntos como públicos cuando el tratamiento del conocimiento en el aula y fuera de ella otorga sentido a los aprendizajes, o cuando afecta la convivencia. Y eso es posible porque los asuntos públicos no pasan arbitrariamente sino cuando los sujetos se apropián del contexto para darle un sentido de transformación.

Así, desde este tratamiento, el espacio escolar de reflexión crítica de la práctica que reconoce al otro como otro legítimo, capaz de dialogar con las culturas y el contexto social, tiene mejores posibilidades para que los actores lo asuman como un lugar de debate con el fin de que, desde sus necesidades y aspiraciones, vayan construyendo lo público como expresión del bien común.

Estas expresiones que emergen de la experiencia permiten imaginar la escuela como un espacio público democrático; dialogan con la complejidad y contradicciones de la cultura escolar, y ponen en evidencia aquellos nudos e intersticios por los cuales es posible reconocer, comprender y atender las tensiones que surgen entre una aspiración democrática y prácticas asentadas en la jerarquía, la norma y el centralismo. Consideramos que el conocimiento que va surgiendo nos señala algunas claves fundamentales de este proceso que se constituyen en los aprendizajes de la experiencia.

A lo largo de la presentación de la experiencia de democratización de la escuela pública y de los significados que subyacen, hemos pretendido dialogar con la complejidad de la cultura escolar, asumiendo este contexto como una tensión entre la conflictividad y la creación de vínculos, ya sea desde las estructuras, normas y funciones o desde los discursos, prácticas y concepciones que involucran la vida escolar y, en especial, la acción docente.



En esta perspectiva integradora y relacional de la complejidad de estos procesos constitutivos de una cultura democrática, veamos con mayor detenimiento las expresiones que han favorecido o dificultado procesos de democratización en las escuelas piloto y sus entes representativos de acción pedagógica política en el distrito de Independencia en el contexto local, nacional:

### **a. Necesidad y aspiración de transformar la práctica**

La necesidad y aspiración de transformar la práctica supone una mirada al sujeto, a sus potencialidades y capacidades y a la función que ocupa en la esfera social. Encontramos tres elementos que se conjugan y van mostrando estas posibilidades de transformación:

En primer lugar, está el reconocimiento de que es posible y necesario transformar la práctica y que esto ocurre cuando damos una perspectiva distinta a lo que hacemos. Ahora, si bien reconocer que es necesario transformar la práctica es vital en este proceso, no resulta suficiente si no se inscribe en una necesidad y aspiración compartida, lo que supone la valoración del colectivo como espacio de reflexión desde su práctica. Al hablar de reflexión, estamos encontrando aquel dispositivo que posibilita revisar y ser más conscientes del lugar desde donde hacemos y pensamos las cosas.

En segundo lugar se encuentra el reconocimiento de la necesidad de transformar, el contar con espacios colectivos y la reflexión desde la práctica, pues esto posibilita que una visión democratizadora ingrese al terreno de la cultura escolar, para cuestionar lo que se está haciendo y, a partir de ello, generar nuevas alternativas u opciones. Es, como afirma Giroux (1999), propiciar un lenguaje para construir nuevos escenarios y ubicar la lucha por la democracia dentro de un proyecto utópico.

La experiencia nos muestra expresiones de este proceso. Allí donde ha sido posible, los docentes encuentran nuevas formas de mirar su práctica y las posibilidades de transformación. Sin embargo, y como mencionáramos anteriormente, no podemos ver este proceso sin reconocer que el espacio de la escuela está lleno de contradicciones, aspiraciones y concepciones que hacen de aquel un desafío permanente.

Al respecto, Ugarte y Villanueva (2002) nos advierten que, tanto en las propuestas pedagógicas como en las políticas educativas y en las experiencias de cambio educativo que precedieron a este proyecto, se reconoce al docente como factor decisivo en la transformación democrática de la escuela. Sin embargo, el lugar que ocupa y la percepción de su función son limitados: el docente se considera un medio. Se conforman equipos funcionales a las propuestas o experiencias, mas no se considera al maestro como sujeto individual o colectivo que reflexiona sobre sí mismo y, desde allí, propone, crea o recrea, y no solo aplica.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Esta constatación se complementa con hallazgos del diagnóstico inicial realizado antes de la experiencia en las escuelas piloto. Los docentes señalaron que no existen espacios y tiempos de encuentro y construcción de vínculos en sus escuelas o los que existen no ofrecen las condiciones suficientes para pensar la escuela y su rol en ella.

Frente a esto, la experiencia nos muestra que los vacíos encontrados se fueron cubriendo desde las posibilidades y espacios existentes de las escuelas. Comisiones de convivencia y de Propuesta Curricular de Centro (PCC), grupos de aprendizajes de 5º a 8º, equipos de gestión o comités de gestión de redes representan esfuerzos para afianzar espacios colectivos de reflexión y acción conjunta. Veamos qué sentidos y significados tiene este proceso desde la voz de los actores.

### *Reconocimiento de la necesidad de transformación*

Decíamos que este reconocimiento surge cuando aportamos una perspectiva distinta a nuestra práctica. La experiencia da cuenta de ello.

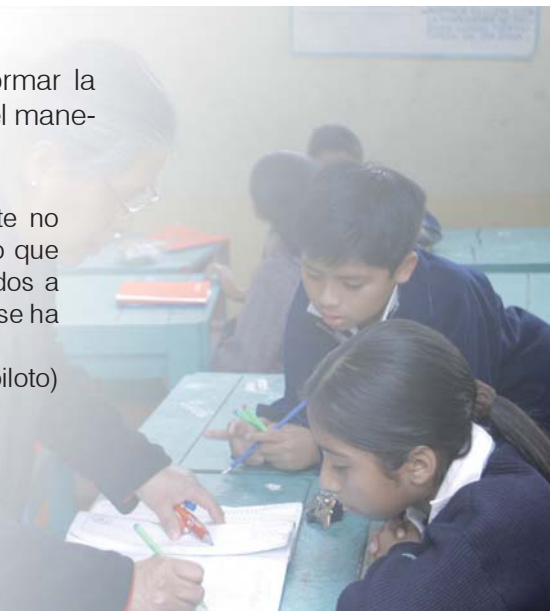
El inicio de la experiencia estuvo marcado por el encuentro de visiones éticas y políticas, por un lado desde las intencionalidades de la propuesta de democratización, y por otro desde las necesidades de las escuelas. Cuando se dieron manifestaciones de este encuentro, las escuelas y los docentes comenzaron a imaginar que es posible otra escuela.

Al escuchar las voces de la experiencia encontramos algunos elementos que dan cuenta de esta intencionalidad. Por un lado, el reconocimiento de la necesidad de cambio junto con la identificación de la organización como mecanismo que posibilita avanzar hacia esa expectativa. Veamos cómo una maestra de las escuelas piloto expresa esta condición en su testimonio: “Nosotros queríamos realmente el cambio en el centro educativo; las cosas se iban agravando cada vez más [...], la organización, para nosotros fue la esperanza de [...] lograr el cambio”. El peso que otorga a la organización, de alguna manera expresa una perspectiva y derrotero de por dónde es posible la transformación, centrado en sus posibilidades de fundar un escenario diferente que revierta o atienda esa aspiración. La alusión a la esperanza como expectativa o anhelo de cambio, que moviliza no solo voluntades sino emociones, va configurando expresiones de transformación de la práctica.

Por otro lado, este reconocimiento de la necesidad de transformar la práctica también se ubica en la visibilización de lo diverso y en el manejo de los disensos.

[...] aquí nos estamos encontrando personas que de repente no compartimos nuestra forma de pensar en otros aspectos, pero que defendiendo la institución ahí nos juntamos y estamos decididos a trabajar. Creo que eso es lo que tenemos que resaltar de lo que se ha logrado, que no es tan fácil.

(Docente de escuela piloto)



Como señala la maestra, este proceso no es fácil, demanda de un permanente convencimiento de las posibilidades de construir un nuevo orden sustentado en el reconocimiento de la escuela como espacio de conflicto pero también de construcción de vínculos. Y si este reconocimiento posibilita identificar intereses comunes, comenzaría a manifestarse el bien común como horizonte de ese nuevo orden que se aspira.

Esto implica un proceso de apertura y negociación que se enfrenta a un conjunto de tensiones, creencias y prácticas inmersas en la cotidianidad y cultura escolar, así como un proceso de revisión crítica desde la práctica cuando el discurso de la democratización comienza a cuestionar e interpelar lo establecido.

En los siguientes testimonios podemos apreciar expresiones sobre el ingreso de esta perspectiva y su efecto en la práctica docente, tanto para apropiarse del sentido de la democracia como desde la práctica misma:

Como profesora, he cambiado bastante, he dado un giro. Yo era bien autoritaria, bien vertical con mis alumnos, lo que yo decía tenía que cumplirse y por eso [...] ahora cuando me ven [...] me dicen que ya no soy la María de antes, cambié demasiado, me dijeron. Pero ha sido así, o sea, mi enseñanza era de frente, que los alumnos entren, respeten, y que pongan atención y casi no los dejaba participar, porque pensaba que si dejaba participar a uno me iba a decir cualquier cosa e iba a fomentarse desorden. Pero viendo ahora el trabajo que deben participar los alumnos y todo, estoy viendo que a pesar de que ya no soy tan autoritaria, sigo teniendo el mismo respeto, porque yo pensaba que se perdía el respeto con los alumnos si es que yo dejaba que participaran, que me hicieran preguntas [...]. Ahora les converso, me cuentan sus problemas, se acercan aún más a mí, por lo menos, confían en mí. Ya no soy la de antes que tenía que decir qué es su nota y se acabó, ahí terminó. No había conversación ni nada porque pensaba que se iban a sobrepasar, pero no, estoy viendo que este cambio de actitud, tanto en los alumnos como de mi persona ha mejorado bastante en su aprendizaje y además en su participación, hay más participación de parte de ellos y respeto también [...]

(Docente de escuela piloto)

Respeto, confianza, cercanía, expresados en una nueva relación que reconoce el diálogo como oportunidad de encuentro, pero también como constructor de otro orden. La docente es capaz de reconocer sus temores y comunicarlos: "Si dejaba participar a uno me iba a decir cualquier cosa e iba a fomentarse desorden". Una relación basada en la desconfianza y en la inseguridad que produce salir de la necesidad de tener todo bajo control. Creemos que esta capacidad de darse cuenta y de modificar su práctica no solo pasa por la reflexión sino también porque se ha encontrado otro referente con el cual mirar su desempeño, cuestionarlo y arriesgarse a experimentar otras opciones. Ese referente es el discurso democrático que, como dijimos, ingresó a la escuela y comenzó a interpelar las prácticas y cobrar nuevos significados.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Ser democráticos significa exigirse más profesionalmente, es una labor tan dedicada el ser maestro, que desde el momento que intenté hasta ahora [...] me ha permitido tener toda una experiencia. Pero siento a la vez que si yo me exijo más [...] eso es [ser] democrático.

(Docente de escuela piloto)

El testimonio de esta maestra vincula democracia con exigencia profesional como una expresión de su responsabilidad social como docente. No se trata únicamente de establecer relaciones basadas en el respeto —aunque estas son fundamentales— sino de recuperar el sentido de la práctica docente desde el manto de la democracia. De alguna manera, es asumirse como un intelectual transformador, como señala Giroux (1999), donde la enseñanza se asume como parte de una pugna continua por la democracia.

Reconocer la necesidad de transformación de la práctica no solo es un acto de identificación de aquello que se requiere mejorar, modificar o innovar: es un proceso de convencimiento racional y afectivo sobre las posibilidades de vivir la democracia en las escuelas o, quizá mejor, de transformar la escuela en una experiencia de democracia.

### *Los colectivos docentes*

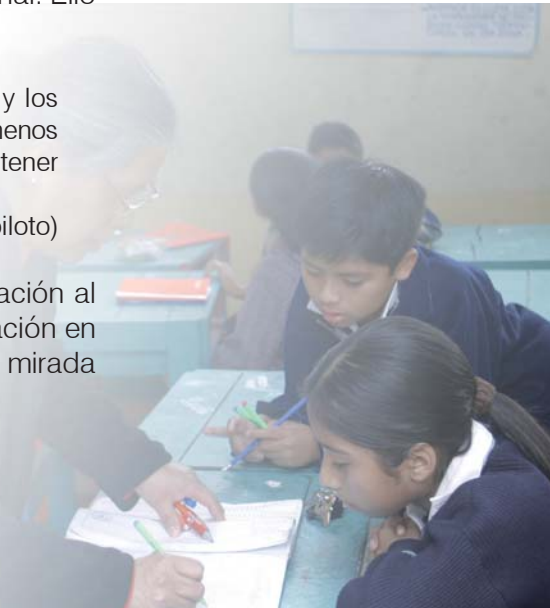
La conformación de colectivos docentes se ha ido dando en la medida en que se iban entrelazando necesidades e intereses comunes. En aquellas escuelas donde se han mantenido y afirmado lo colectivo como espacio de construcción y transformación, encontramos características que dan cuenta de la conformación de estos núcleos. Se sustenta en las capacidades existentes de maestros y directivos; que expresan y muestran motivación y compromiso por el mejoramiento de su escuela; que son reconocidos por su liderazgo pedagógico, y que cuentan con una mirada integrada y más amplia de su realidad educativa.

En este sentido, la apuesta por la conformación y afirmación de colectivos de docentes que reconocen la necesidad y la aspiración por la transformación de la práctica, requirió una voluntad de cambio como motor fundamental para el proceso que se inició, y que demandó no solo motivación y compromiso, sino perseverancia por conformar espacios colectivos de revisión de su práctica profesional e institucional. Ello se constata en el siguiente testimonio:

Podemos decir que después de estos años ha habido logros y los logros están aquí, en la participación; si no es mayoritaria, por lo menos de un grupo que se está consolidando cada vez más, que va a tener una firmeza y una decisión de seguir adelante.

(Docente de escuela piloto)

La firmeza y la decisión de seguir adelante expresan esa valoración al colectivo como promotor o impulsor de procesos de transformación en la escuela o en todo caso, que comienza a afirmarse desde una mirada



diferente de la escuela y de la función docente. Pareciera que lo que sucede en la escuela deja de ser asumido desde el escepticismo o desde la frustración de que no es posible el cambio. La oportunidad de implicarse en la problemática que los afecta podría estar significando un primer indicio de cómo desde el colectivo, aunque no sea mayoritario, es posible involucrarse y pensar en la escuela.

Entonces empiezas a ver todos los problemas, así, y en esto quiero participar, que la escuela salga adelante, como que nos sentamos todo un grupo de profesores a comenzar a ver qué estrategias hay para lograr eso. Cómo podemos hacer, cómo podemos integrar a tal profesor.  
(Docente de escuela piloto)

Este testimonio nos va mostrando una gran necesidad de integración y de orientar los esfuerzos hacia los intereses institucionales, posibilitando vías de colaboración y de construcción de posibilidades cuando el bien colectivo, en este caso institucional, se pone en juego.

Es en este panorama, la escuela pública y los docentes van identificando los posibles caminos que les permitan acercarse a una visión y destino compartido. Esto cobra mayor sentido cuando esta visión está orientada hacia la transformación de una cultura escolar, en la que es posible construir un conjunto de relaciones signadas por la vivencia cotidiana de los valores democráticos.

Yo creo que acá no solamente somos personas individuales, sino que al trabajar como un centro educativo formamos parte de un colectivo y se supone que el trabajo en una comunidad como esta, la institución, desde ese punto de vista, el querer entregar solamente metodología de enseñanza [...] porque para sacar la institución adelante tenemos que comenzar a trabajar colectivamente. Porque mi trabajo yo lo tengo que coordinar con los profesores de mi área porque tiene que haber un trabajo en común, tiene que haber un trabajo en equipo y para que eso sea un buen trabajo tiene que haber unas buenas relaciones humanas, tiene que haber acercamiento, tiene que haber comunicación.

(Docente de escuela piloto)

### *La reflexión desde la práctica como un acto de libertad*

Entendemos que solo desde la reflexión de la práctica se puede formar ciudadanos competentes, activos y comprometidos. Asumir esta tarea supone tener la capacidad de concebir, percibir y conducir procesos de transformación; y por tanto, disponer de habilidades cognitivas y sociales que permitan, en primer lugar, desprenderse de lo conocido para incursionar en lo desconocido; luego, percibir las prácticas docentes, las creencias que la sustentan, los valores que la impulsan y las relaciones que se producen tanto al interior como al exterior de la escuela. Y, en tercer lugar, conducir el cambio mediante la ejecución de estrategias que permiten superar una situación dada por una nueva, según perspectivas o enfoques identificados, concordados y asumidos.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Para mí, estas palabras vienen a ser la reflexión y mirarme como un espejo y ver qué es lo positivo y lo negativo que es mi vida docente. Entonces de una manera debo poder buscar alternativas, de repente otras alternativas para tratar de mejorar [...], justamente teniendo en cuenta lo que he estado haciendo. Ver ahí y poder mejorar.  
(Docente de escuela piloto)

La claridad con la que expresa este docente de las escuelas públicas sobre el significado que ha tenido para él la reflexión desde su práctica nos permite valorar este proceso como desencadenante del cambio en la escuela. La metáfora del espejo aparece de manera sugerente en este proceso de reflexión crítica, encontrando en el reflejo que nos devuelve nuevos sentidos y significados de aquello que no veíamos con claridad. Porque, como señala Quiceno (2003), “donde hay conciencia hay saber, pues ese saber es el que debe ser reconocido, instalado, reconvertido, apropiado por el propio sujeto”.

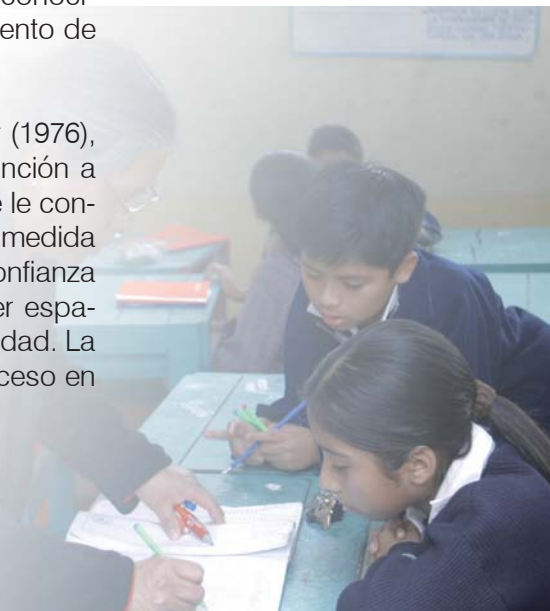
## **b. Reconocimiento del otro como sujeto individual y colectivo**

Como señala León (2001, 37), una condición sustancial en el proceso de construcción de la ciudadanía es el desarrollo de la individualidad. La escuela desde su dinámica cultural y de ejercicio de poder se constituye en un espacio propicio para ampliar o restringir el desarrollo de la individualidad del sujeto. En la medida en que logre convertirse en un entorno abierto y generador para “las ideas, la independencia, la originalidad, el estudio y la investigación” (Giroux), serán mayores las oportunidades de emergencia del sujeto.

Sin embargo, aunque las condiciones y características de la escuela pública nos permiten afirmar que aún dista mucho de ser ese espacio de construcción ciudadana, en la experiencia podemos apreciar algunos signos de este proceso de individuación de los sujetos, tanto como individuos y colectivos, como de estudiantes y docentes.

Las señales que nos ofrece la experiencia se expresan como una demanda por hacer del espacio de la escuela un espacio para todos y todas, ni del sistema y ni de quienes tiene el poder de decisión. Hacer una escuela de todos y todas pasa ineludiblemente por el reconocimiento de quiénes son esos “todas y todos”, por el reconocimiento de ese otro.

Magendzo (2006), tomando las ideas sobre el otro de Gadamer (1976), nos advierte que el *otro* no se concibe como instrumento en función a intereses propios, o como un reflejo de sí mismo, aun cuando se le considere distinto. El reconocimiento del otro implica apertura en la medida que se “deja hablar por el otro”, supone propiciar entornos de confianza para escuchar, hacer visible la individualidad del otro y favorecer espacios de diálogo y encuentro en un contexto signado por la diversidad. La experiencia de democratización nos muestra signos de este proceso en



el que se ha intentado afectar una cultura escolar que tiende a uniformar a quienes forman parte y conviven en la institución educativa.

### *La confianza y disposición de escuchar*

La confianza es un acto de renuncia y de encuentro al mismo tiempo. Es una oportunidad para contruir nuevos espacios en el que se va incorporando el otro. En ese sentido, escuchar se constituye en el puente que posibilita la contrucción de vínculos desde el reconocimiento de necesidades e intereses particulares y comunes. Sin la confianza y la escucha no es posible el encuentro entre los 'otros'. Bajo esta mirada podemos apreciar que en el proceso vivido en las escuelas de Independencia se van dando señales y significados sobre el cariz que tienen las relaciones sociales y pedagógicas en la escuela.

El cambio de actitud respecto a nuestros alumnos y también frente a nuestros colegas: el saber escuchar, el saber ponernos en la situación del otro: porque muchas veces nosotros escuchamos, entre comillas, pero no con la intención realmente de querer buscar solución de repente a un problema que se presenta en ese momento. Simplemente estamos físicamente ahí pero no entendemos lo que estamos escuchando, me refiero a los alumnos.

(Docente de escuela piloto)

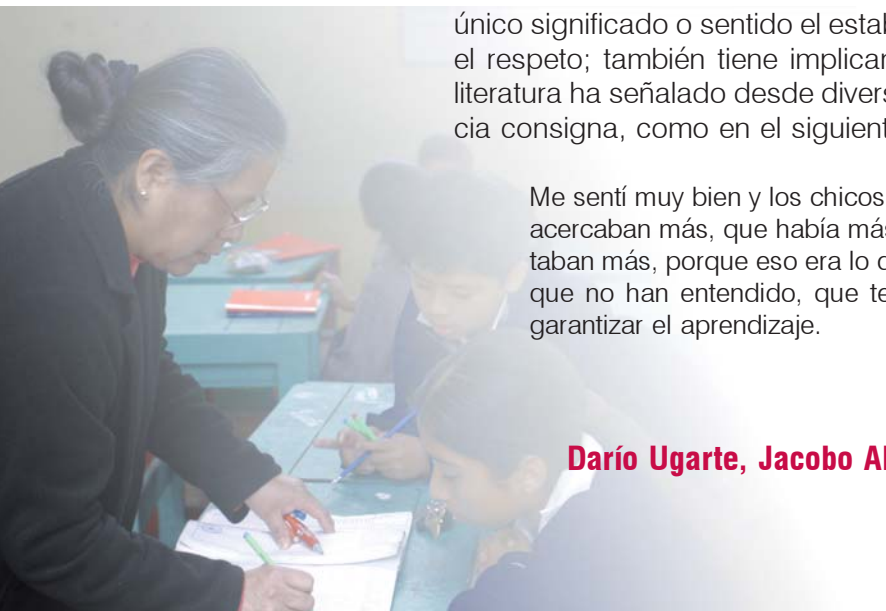
Este testimonio descata que la capacidad de escuchar y aun más, de ponerse en el lugar del otro, permite hacer visibles a los otros y, posiblemente, un nuevo contrato social basado en ese reconocimiento, es decir, en la existencia de un "otros" diferente que demanda y requiere ser escuchado. Escuchar supone decisión y arrojo; la decisión de arriarsgarse a tejer nuevas relaciones, como también la voluntad de mirar al otro desde su particularidad. Como lo señala el siguiente testimonio, implica una "predisposición de creer en lo que el alumno quiere transmitir y no truncarlos, porque muchas veces ellos quedan frustrados". Esta cita no solo expresa el valor que tiene la escucha, sino que desde el solo hecho de disponerse a escuchar se comienza a tener presentes los sentimientos y necesidades del otro. Este es quizás el acto fundante en el proceso de reconocimiento del otro.

Pero el hecho de construir confianza y escuchar al otro no tiene como único significado o sentido el establecimiento de relaciones basadas en el respeto; también tiene implicancias altamente pedagógicas que la literatura ha señalado desde diversas investigaciones y que la experiencia consigna, como en el siguiente testimonio.

Me sentí muy bien y los chicos también, sentía que los chicos se me acercaban más, que había más empatía con los chicos, me preguntaban más, porque eso era lo que yo quería, qué me pregunten si es que no han entendido, que tengan confianza porque así vamos a garantizar el aprendizaje.

(Docente de escuela piloto)

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**





Son indudables las ganancias que tiene la construcción de un clima de confianza en el aula y la disposición de escuchar a las y los estudiantes: “Me sentí muy bien y los chicos también [...] había más empatía”. Lo señalado por la maestra es asumido como condición para el aprendizaje, por tanto, procurar ambientes más cálidos requiere una intencionalidad explícita, “porque eso era lo que yo quería”, como sigue señalando la docente, en la que se garanticen los aprendizajes.

Es también un acto de carácter pedagógico, pero no funcional a la pedagogía, porque asumir el reconocimiento del otro es una expresión de un proceso de transformación que afecta todas las prácticas y espacios, como se valora en el siguiente testimonio.

[...] también con mi familia soy más democrática y trato de unir a la familia en ese aspecto, soy más tolerante y siento que mi familia está creciendo conmigo también.

(Docente de escuelas piloto)

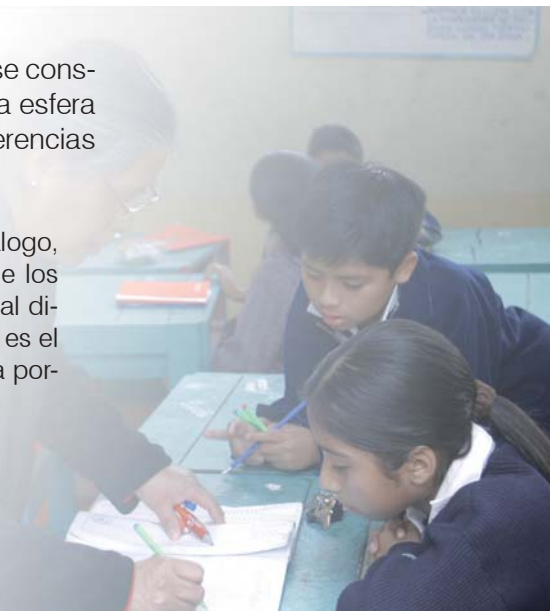
### *Haciendo visible al otro y la diversidad en espacios de diálogo*

Hemos visto que la confianza y la escucha son mecanismos que posibilitan el encuentro con el otro. Sin ellas no es posible hacer visible la subjetividad que fluye cuando nos encontramos con los sujetos y hacemos un acto de reconocimiento de su individualidad. Bajo estas premisas, podemos ver que la experiencia ha contribuido a revalorar los espacios colectivos como espacios para el diálogo, la visibilización de la diversidad y, por tanto, del otro.

Una maestra nos comparte el sentido que han cobrado en ella los espacios colectivos: “He interiorizado lo que (son) los espacios de diálogo, la necesidad de tener que convivir, el hecho de que tengo que aprender a respetar diferencias”. Son tres componentes los que menciona la maestra y que dan cuenta de cómo una visión democratizadora, que asume la democracia como forma de vida, va tomando cuerpo y sentido en el discurso: diálogo, convivencia y diferencias. Así, en el colectivo a través del diálogo surge la necesidad de replantearse la convivencia desde el reconocimiento de la diversidad y, a partir de ello, la constatación de aprender a respetar las diferencias.

La democracia como cultura está inscrita en esa intencionalidad, se construye desde lo cotidiano, desde el reconocimiento de que en toda esfera social está presente el conflicto, y es desde el manejo de las diferencias y las discrepancias donde van surgiendo nuevas posibilidades.

Entonces, es abrir espacios en la escuela, abrir espacios de diálogo, el saber escuchar, el aprender a convivir con las diferencias de los demás, eso es muy importante, no imponernos, no imponerse al director porque es el director, no imponerse al subdirector porque es el subdirector, no imponerse al maestro o maestra dentro del aula por-



que es el maestro o maestra, hay que abrir esos espacios de diálogo ya sea a nivel de aula, a nivel de escuela, a nivel de autoridades, escucharlos porque de ahí algo bueno se va construir.  
(Docente de escuela piloto)

O como lo expresa el siguiente testimonio:

[...] ahora somos más tolerantes, comprendemos las cosas más, estamos entendiendo que somos diversos, eso lo primordial, que somos diversos y que tenemos que respetar al resto de los colegas.  
(Subdirectora de escuela piloto)

Y también para encontrar alternativas frente a problemáticas que afectan a la escuela:

Nosotros abrimos espacios de diálogos a nivel de ciclos o a nivel de áreas, [...] para que los profesores dialoguen sobre la problemática que les corresponde de acuerdo al nivel y de acuerdo al grado, sea de aprendizaje o sean conductuales.  
(Docente de escuela piloto)

Vemos que los espacios de diálogo son valorados como posibilidad para el encuentro entre lo diverso. Ahí donde se dieron, los maestros y las maestras reconocen su importancia en la medida que les ha permitido revisar su práctica desde la constatación de que desde la diversidad se va erigiendo la posibilidad de una escuela diferente.

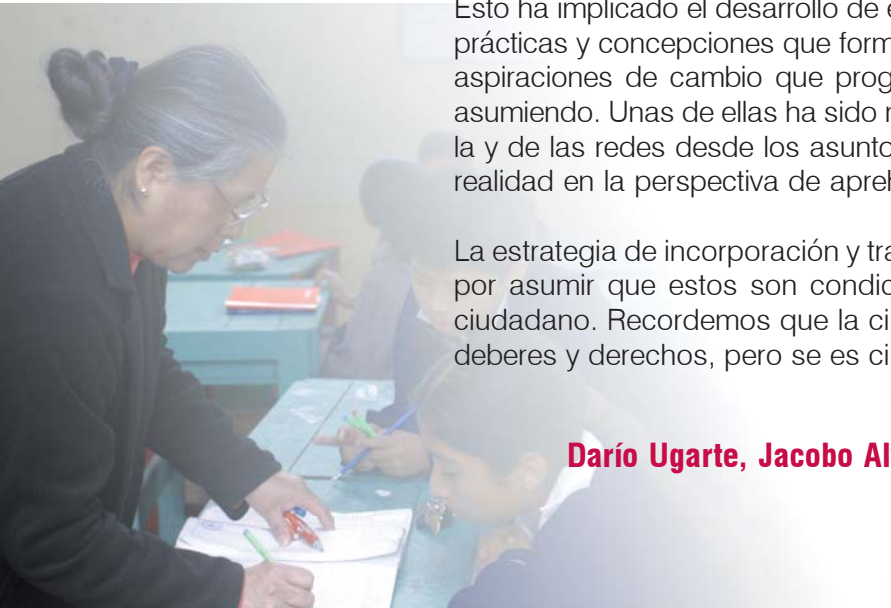
### **c. Diálogo con la cultura escolar local desde los asuntos públicos**

Al iniciar la parte 2 mencionábamos que la práctica de la democracia en la escuela requiere el diálogo entre las formas institucionalizadas o no de las culturas tanto de la escuela como de la comunidad. Es así como desde el proceso vivido a partir de la experiencia de democratización, se ha ido dialogando con las diversas expresiones de las culturas existentes en la escuela y en la comunidad.

Este diálogo ha tenido como objetivo una mayor y mejor comprensión de la vida de la escuela desde la aspiración de una educación ciudadana. Esto ha implicado el desarrollo de estrategias que acerquen las diversas prácticas y concepciones que forman parte de la cultura escolar con las aspiraciones de cambio que progresivamente las y los maestros iban asumiendo. Una de ellas ha sido mirar la práctica docente, de la escuela y de las redes desde los asuntos públicos, y desde allí, reflexionar la realidad en la perspectiva de aprehenderla y producir conocimiento.

La estrategia de incorporación y tratamientos de asuntos públicos parte por asumir que estos son condición indispensable para el ejercicio ciudadano. Recordemos que la ciudadanía es el ejercicio irrestricto de deberes y derechos, pero se es ciudadano cuando se participa activa-

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



mente en la vida pública de nuestra comunidad y de la escuela. Cuando uno participa, lo hace porque siente y toma conciencia de que es nuestra responsabilidad ser parte de aquello que afecta la vida en común. Por tanto, nos hacemos responsables de todos y también de uno mismo en la solución, superación o intento por alcanzar el bien común afectado. Este tipo de participación genera o desarrolla un sentido de pertenencia y fortalece la identidad, sea opinando, discutiendo o deliberando sobre aquello que es un asunto público de todos.

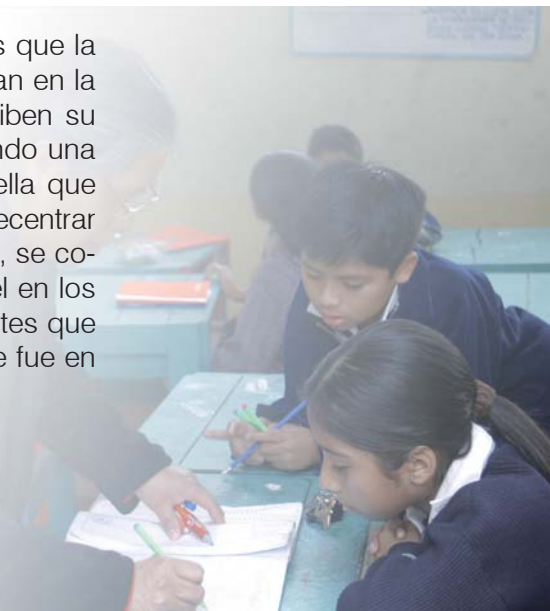
Entendemos que un asunto público son aquellos problemas, necesidades o aspiraciones que nos competen en la medida que afectan el bien común. Bajo esta definición, las acciones realizadas en las escuelas piloto, redes escolares y Mesa de Educación nos muestran cómo se estableció la relación entre la reflexión de la realidad, el conocimiento y la acción conjunta desde el currículo, la gestión escolar y de redes, y en la función de la Mesa de Educación.

Probablemente, y como señala Tubino (2006), esta aproximación y diálogo con la realidad nos está diciendo que existen distintas formas de ser ciudadanos y de entender lo que esto implica. Y en la medida que se vayan develando las formas institucionalizadas o no de las culturas existentes desde una perspectiva que posibilite el ejercicio de la libertad y la autonomía, la educación ciudadana no caerá en el riesgo de la homogeneización y asimilación cultural, aun más cuando miramos la realidad multicultural peruana en la que es necesario pensar y desarrollar estrategias para la deliberación pública y, por tanto, para el encuentro de diversas ciudadanías.

### *Reflexión de la realidad escolar y local*

Hemos visto en el proceso vivido que desde diversas herramientas (unidades de aprendizaje, proyectos de innovación, planes de redes y el plan educativo local), los docentes han ido dialogando con la realidad escolar y local, identificando aquello que afecta la educación y que requiere ser atendido. Uno de los testimonios nos dice: “Nos pusimos a reflexionar como maestros, cómo estamos desarrollando nuestra tarea educativa, en qué estamos fallando, qué debemos hacer” (docente de escuela piloto).

Si miramos con atención el discurso de este docente, veremos que la centralidad de la reflexión de aquellas problemáticas que se dan en la escuela es la práctica misma del docente, desde cómo perciben su quehacer educativo y su función en él. Del mismo modo, cuando una de las escuelas piloto identifica la actitud docente como aquella que influye en el desarrollo educativo de la escuela. Pareciera que al recentrar la mirada en sí mismos como actores principales de la escuela, se comienza a perfilar un proceso de responsabilización de su papel en los aprendizajes. Y desde una mirada más amplia, aquellos docentes que participaron en los equipos de gestión identifican lo central que fue en



esta experiencia tomarse tiempo para pensar en la escuela. El siguiente testimonio explica el funcionamiento de este espacio:

Entonces, cuando nos reuníamos el equipo de gestión veíamos que problemas se [...] estaban viniendo, qué hacemos como escuela porque no queremos clima de tensión, entonces, comenzábamos a trabajar y comenzaban nuestras estrategias.

(Docente de escuela piloto)

Sin embargo, este proceso de reflexión a partir de los problemas que vive la escuela va cobrando mayor sentido si se le mira desde una perspectiva de ejercicio ciudadano. Es así como se va descubriendo que la necesidad de establecer una relación más estrecha con la comunidad desde la comunicación como lo señala el testimonio siguiente:

Nosotros tenemos que tener presente que la escuela no trabaja solamente para la escuela, la escuela trabaja para la comunidad y si nosotros trabajamos para la comunidad la escuela tiene que entrar en comunicación con otras instancias que hay en la comunicación, tiene que traer comunicación llámese aquí, por ejemplo, la posta médica, la municipalidad, la comisaría.

(Docente de escuela piloto)

Esta incursión a la realidad escolar y local desde la reflexión de la realidad, ha partido desde el papel docente en la escuela, desde su responsabilidad educativa como ciudadana. La experiencia nos muestra que en los docentes participan en estos espacios de reflexión va creciendo un sentido de pertenencia que va transitando del aula a la escuela y de ella a la comunidad.

Este ejercicio de reflexión desde una visión común provoca una nueva manera de gestión y participación que fortalece la convivencia y potencia los aprendizajes. Así, la apropiación del entorno es más pertinente y el bien común en la escuela y la comunidad aparecen como puntos centrales de la agenda escolar. Una relación diferente que valora la igualdad y diferencia de los sujetos sea en el aula o en la comunidad genera una mayor y mejor preocupación por el bienestar general. Se abren canales para tratar y afrontar con pertinencia la inequidad desde la escuela y redes sociales.

### ***Los asuntos públicos en la relación entre aprehensión de la realidad, conocimiento y aprendizajes***

Comprender la escuela como espacio de encuentro y tensión entre la cultura escolar existente y la demanda de la sociedad por aprendizajes significativos, puede ser una oportunidad para la búsqueda de propuestas que afronten la desigualdad e inequidad educativa. La incorporación y tratamiento de asuntos públicos ha significado una posibilidad atender la demanda y hacer del espacio del aula, la escuela y la comunidad un espacio propicio para los aprendizajes y renovar la práctica docente.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



[...] solamente nos dedicábamos a reproducir los contenidos que nos indicaba, nosotros constatamos que también podemos diversificar, insertar en nuestra programación los problemas que hay en nuestra comunidad, eso es importante porque los estudiantes se sienten más identificados y también dan mayor participación, porque la construcción del conocimiento que estén haciendo es de su propia realidad.  
(Docente de escuelas piloto)

En este testimonio vemos que la estrategia de vincular los saberes previos de los estudiantes con los asuntos que afectan al bien común de la colectividad permite una mejora en la metodología empleada, influye en el nivel y calidad de la participación de los estudiantes porque atiende su pensar, sentir y actuar. Y va cobrando mayor sentido la incorporación de la realidad en el aula cuando a partir de ella se van propiciando nuevas posibilidades de aprendizaje, asumiendo la realidad como fuente de conocimiento.

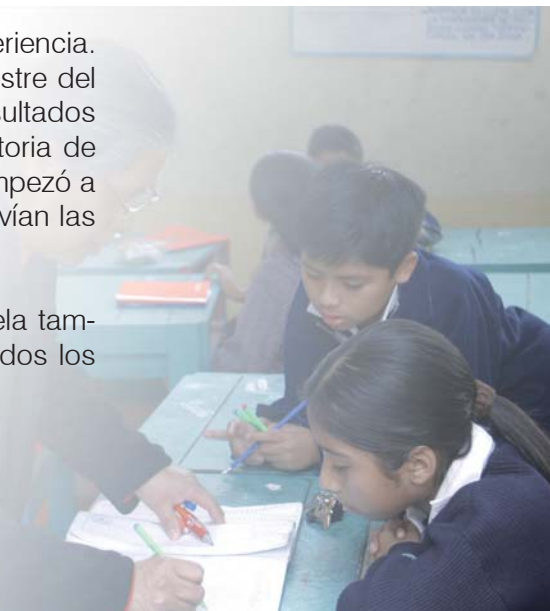
Ahora ya estamos incluyendo lo que son los asuntos públicos dentro de la programación relacionándolo con los temas que vamos a trabajar. Ya hay mayor participación de los alumnos en las sesiones de clase y también sus compañeros están en el proceso de aprender, están respetando las ideas o comentarios que hacen en el aula, sean acertadas o erróneas, pero están aprendiendo.  
(Docente de escuela piloto)

El tratamiento de asuntos públicos desde la vivencia de los niños y adolescentes y la cultura escolar y local permite un encuentro diferente con el conocimiento porque, como señala Giroux (1999), no se trata de 'ajustar' a los estudiantes a la sociedad existente; en vez de eso, su propósito principal debe ser estimular sus pasiones, imaginaciones e intelectos para que sean movidos a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan tanto en sus vidas. En otras palabras, ser educados para mostrar coraje cívico, esto es, la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina, una sociedad que dé respuesta a las necesidades de todos y no solo de unos pocos privilegiados.

#### **d. Apropiación del contexto**

Este proceso ha sido tal vez el más difícil de entrever en la experiencia. Allí donde la coyuntura fue contundente como en primer semestre del año 2003 (la huelga de maestros, la puesta en público de los resultados de la evaluación PISA Plus, la Ley de Educación y la Declaratoria de Emergencia de la Educación Nacional) es donde el contexto empezó a ser cada vez más un referente a las prácticas escolares que vivían las escuelas de Independencia.

Pero la apropiación del contexto para incorporarla en la escuela también vino con la propuesta de trabajar asuntos públicos en todos los



niveles de gestión de la escuela, desde el aula hasta la acción de las redes y Mesa de Educación en el distrito. Aun cuando es posible reconocer que este tratamiento y entendimiento han sido progresivos, es indudable que este abordaje ha sido un factor desencadenante para leer y asumir el contexto como posibilidad de aprendizaje, y de aprendizaje ciudadano si la observamos desde la potencialidad que otorga el ser consciente que el contexto enriquece y fortalece el coraje cívico que implica una actitud y una práctica democrática.

Hay que tener en cuenta que el contexto local y nacional, si bien es un referente para los maestros, generalmente este no es incorporado de manera intencional en los aprendizajes, porque también aparece ante ellos como naturalizado. Y sí hemos observado que ellos son conscientes de la realidad en que viven sus estudiantes, pero ello no es suficiente para provocar aprendizajes ciudadanos si no se le imprime ese carácter en la programación curricular o en las prácticas de gestión. En este último caso, las problemáticas locales se atienden, pero como mera solución a un problema concreto; en el caso de la acción de las redes hay una mayor conciencia de lo que el contexto provoca o causa en los aprendizajes o en la gestión, pero nuevamente ello ha sido posible percibirse y asumirse cuando estos han sido asumidos desde la mirada de asuntos públicos. Así es como se ha producido y por eso podemos decir que, cuando se ha asumido desde esa perspectiva, la apropiación del contexto ha encontrado sentido en las prácticas escolares para modificar el entorno de los aprendizajes y de la gestación de liderazgos pedagógicos en el ámbito local.

Otro aspecto que es necesario señalar y diferenciar es que la apropiación del contexto es posible y encuentra sentido en la acción colectiva de los docentes cuando se reflexiona sobre cuánto y cómo la coyuntura los afecta o les puede ser favorable. Es el caso de la actividades de la Mesa de Educación, donde como hemos señalado, la oportunidad y pertinencia de su accionar ha estado precedida por los hechos que la coyuntura le ha ido imprimiendo a ella y la respuesta oportuna que la Mesa ha elaborado o formulado para responder. Esta es una clara evidencia de que cuando los actores están atentos y se apropian del contexto respondiendo a sus necesidades es que favorece procesos de empoderamiento de los protagonistas y de sus organizaciones o entes de presión e incidencia local, como es la Mesa de Educación distrital.

Una profesora expresa bien esta idea de la importancia del contexto y de la necesidad de que la escuela establezca vínculos con la comunidad, porque entiende que la escuela es parte de la comunidad y todo lo que en ella ocurra le afecta directa o indirectamente.

Nosotros tenemos que tener presente que la escuela no trabaja solamente para la escuela: la escuela trabaja para la comunidad, y si nosotros trabajamos para la comunidad, la escuela tiene que entrar en comunicación con otras instancias que hay en la comunidad, tiene que tener comunicación, llámese aquí, por ejemplo, la posta médica, la municipalidad, la comisaría.

(Docente de escuela piloto)

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



Y porque:

Estas instituciones y la institución educativa al final lo que buscan es el desarrollo de la comunidad, y ellos desde la instancia en que se encuentran, nosotros desde donde nos encontramos, vamos a lograr que esta comunidad vaya cambiando.

(Docente de escuela piloto)

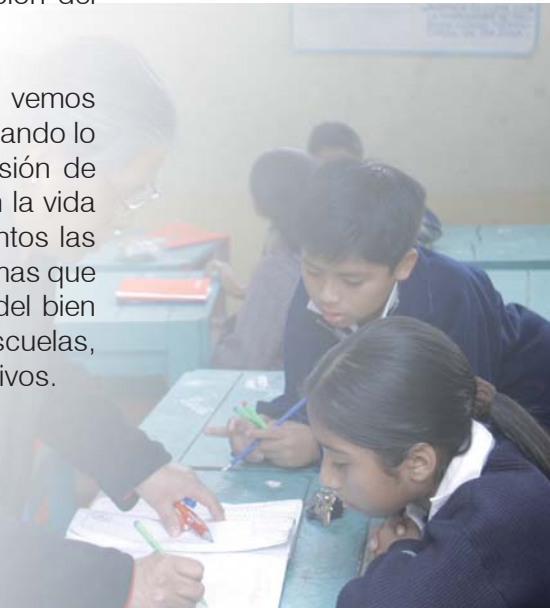
Como observamos, la apropiación de la experiencia, teniendo en cuenta el entorno de la escuela, conduce a la certeza de que desde la escuela es posible cambiar la comunidad, desde luego progresivamente, como en todo proceso de transformación social.

### **e. Asumir la escuela como espacio de debate y construcción de lo público**

Desde la perspectiva de una educación ciudadana democrática, que el proyecto ha promovido y puesto en diálogo con los intereses y necesidades de las escuelas y docentes, la escuela es comprendida como una institución en la que se puede crear un espacio y un tiempo de reflexión pública, abierta a la construcción de una cultura marcada por una racionalidad que permita confrontar opiniones, argumentarlas y formar ideas que posibiliten la construcción de una ciudadanía activa y comprometida. En esta óptica, la escuela se constituiría en un espacio público (material y simbólico) donde los asuntos públicos se deliberan y dejan de tratarse desde la esfera de lo privado.

Por otro lado, el proceso de comprender la escuela como espacio público representa la oportunidad de establecer una interrelación entre lo diverso, donde es posible que surjan las propias identidades y en el que se evalúen sus acciones y descubran experiencias mediante procesos de deliberación colectiva en temas de interés común. Por tanto, la deliberación sobre los asuntos públicos expresa la esencia de una práctica democrática porque permite construir dialógicamente soluciones compartidas a problemas comunes y porque es una posibilidad de reconocer las diferencias y comenzar a valorarlas desde su particularidad. La deliberación es el punto de partida de la praxis política basada en el debate racional y la concertación de voluntades; es la negación de la violencia como medio para solucionar problemas, y la afirmación del diálogo como oportunidad de encuentro.

Tomando en cuenta el sentido de la experiencia de estos años, vemos que las escuelas vivieron procesos en los cuales se iba configurando lo público como un espacio de debate, lo que supuso una revisión de aquellos elementos de la realidad y cultura escolar que afectan la vida de la escuela. A lo largo de estos años y en diferentes momentos las escuelas lograron colocar en la agenda institucional aquellos temas que afectan el bienestar de la escuela y permiten la construcción del bien común. Estos temas surgieron de las preocupaciones de las escuelas, tanto desde los estudiantes como desde los docentes y directivos.



Por ello podemos identificar en este proceso de construcción de lo público desde la realidad escolar, hasta tres elementos o factores que desencadenaron el debate público, y con ello la emergencia de la escuela como esfera pública: la complejidad de las culturas en la escuela expresadas en el clima institucional; la toma de conciencia de la escuela como lugar de conflictividad y posibilidad que busca el bien común; y finalmente, el sentido de responsabilidad social que implica asumir la integralidad de la escuela para ubicarla en el plano de las realidades y utopías.

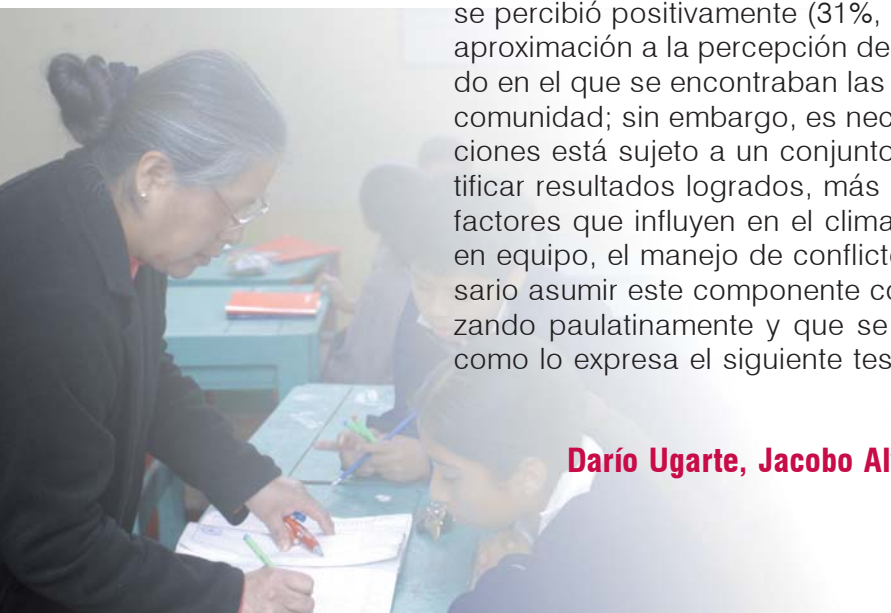
### *La complejidad de las culturas en la escuela expresadas en el clima institucional*

Una primera constatación del conjunto de acciones o sucesos que se dieron en las escuelas es la creciente toma de conciencia de la necesidad de partir de la realidad y de las culturas subyacentes en la vida escolar, y que se expresaron como problemáticas, aspiraciones o carencias que afectan el curso de la institución. Sea desde lo pedagógico, la disciplina, el clima institucional o la participación de otros, este proceso reflejaba cómo en los diferentes espacios y escuelas se fue dando un ejercicio de convivencia y una actuación pública para la dilucidación argumentada de aquello que implica el bien común.

Una variable que facilita la construcción de un espacio público de calidad es el clima de relaciones interpersonales, componente que forma parte de las estrategias y de los fundamentos de un proceso de democratización de la escuela. Por ello, los resultados que señala el informe del equipo de evaluación con respecto a este punto los asumimos como un referente para identificar las condiciones para un ejercicio de deliberación de lo público. Tomemos en cuenta que, desde la propuesta de promover una cultura democrática en las escuelas, el papel de la convivencia es un pilar fundamental, porque contribuye a la afirmación de espacios acogedores para la vivencia de relaciones basadas en el respeto y el pluralismo.

Si comparamos el clima institucional que el equipo de evaluación tomó a fines de los años 2001, 2003 y 2004, observamos que éste se percibió positivamente (31%, 55% y 49%, respectivamente). Esta aproximación a la percepción del clima institucional expresa el estado en el que se encontraban las relaciones entre los sujetos de una comunidad; sin embargo, es necesario señalar que el clima de relaciones está sujeto a un conjunto de variables que hace difícil identificar resultados logrados, más bien se van incidiendo en aquellos factores que influyen en el clima como la comunicación, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos, entre otros. Por tanto, es necesario asumir este componente como una finalidad que se va alcanzando paulatinamente y que se centra en los procesos en curso, como lo expresa el siguiente testimonio.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**





[...] El año pasado era terrible, [...] y con un clima de mucha tensión, muchas presiones. Pero ahora no, hay otro clima, totalmente diferente, [...] ahora no, [...] no se siente como se sentía el año pasado, como que de repente está latente por allí, que en cualquier momento puede aflorar. Pero ahora no, ahorita es otra cosa, como que se está mirando ya diferente, que ahora estamos aprendiendo a mirar las cosas diferentes.

(Docente de escuela piloto)

○ como este otro testimonio:

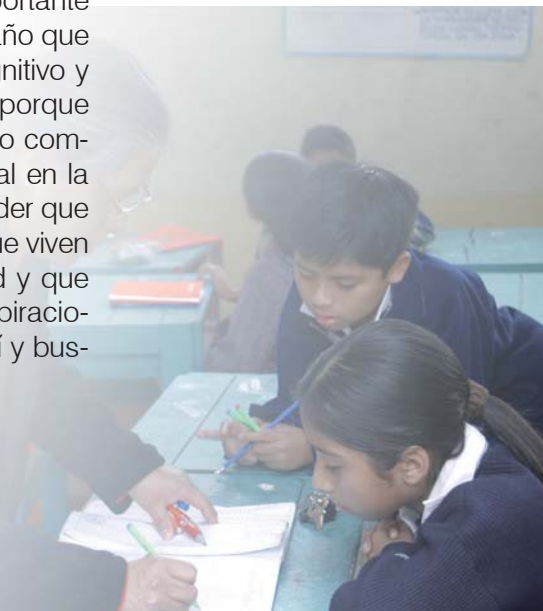
Una de las mejoras que se ha dado ha sido en relación a nuestro clima institucional, cuando hablamos de nuestro clima institucional, el acercamiento, la asertividad que han tenido todos los agentes, desde la dirección, desde los directivos, personal docente, personal administrativo hay una mayor asertividad, hay un mayor acercamiento, un mejor grado de comunicación, el diálogo se ha puesto horizontal. La participación es democrática, en algunas decisiones que se tiene que dar, en torno a la problemática de la institución, es democrática...

(Subdirector de escuela piloto)

Como señalamos, el clima es percibido por los docentes como positivo en estos años. La diferencia porcentual entre el primer año y el tercero es de 18, lo cual indica que las estrategias del proyecto de promover espacios de participación alrededor de colectivos docentes, de facilitar la discusión sobre temas sensibles de la escuela y de encontrar alternativas de solución, han contribuido de alguna manera en el clima de relaciones humanas. Y en relación con el sentido de la experiencia vivida, el hecho de que se tenga un ambiente de mayor tolerancia y respeto favorece el debate y la reflexión, en el que se van relacionando identidades particulares propias de las culturas existentes en las escuelas.

### ***La toma de conciencia de la escuela como lugar de conflictividad y posibilidad que busca el bien común***

La creciente conciencia que los protagonistas de las escuelas, a partir de asumir la conflictividad y posibilidad coexistente en ella, orienta hacia el bien común es una de las certezas que emergen de la experiencia en este proceso de democratización escolar. Y ello se debe no solo a que la escuela debe preocuparse por los aprendizajes, el cual es importante porque da cuenta del nivel de logro alcanzado según el grado y año que tiene el estudiante, en el sentido de crecimiento y desarrollo cognitivo y socioafectivo. Es decir, la importancia que tienen los aprendizajes porque dan cuenta de aquello que necesitan y tienen que aprender como competencias y capacidades; pero sin descuidar eso, lo fundamental en la escuela es que tanto docentes y estudiantes están allí para aprender que tienen que aprender para la vida, aprender a convivir, aprender que viven en una comunidad, que su escuela es parte de una comunidad y que tanto las escuelas como las comunidades tienen problemas y aspiraciones que son necesarias abordarlas, dilucidarlas, tomarlas para sí y buscar soluciones encaminadas hacia el bien común.



Adquirir esta conciencia en los maestros y maestras no es un asunto mecánico requiere de una reflexión profunda sobre sus prácticas; y sin duda, facilitan el conocimiento, convencimiento y empoderamiento de esta conciencia de bien común, las diversas metodologías y enfoques pedagógicos, una de ellas es desde luego el pensamiento crítico y nuestra propuesta de educación ciudadana que se nutre de esta pedagogía, ha favorecido en la experiencia a repensar las prácticas desde un sentido de complejidad del conocimiento y de la realidad. Y la escuela, como lo hemos señalado, asumiéndola como un lugar complejo, lleno de incertidumbres y certezas requiere de asumir un pensamiento abierto que incorpore la incertidumbre como lenguaje de las posibilidades.

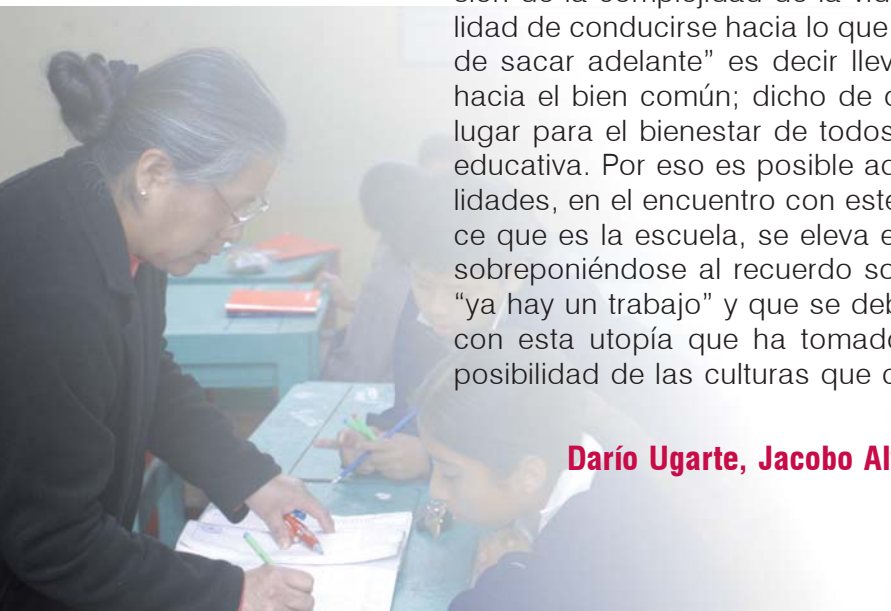
En la experiencia vivida hemos encontrado que la comprensión de estos procesos, de tener mayor conciencia sobre la necesidad que la escuela está por encima de los problemas y que no obstante sus dificultades aspira al bien común, tiende a complejizar aún más las prácticas y a generar mecanismos de expresión conflictiva, pero también complementaria hacia aspiraciones de bienestar general y esto es un proceso lento y gradual. Decimos paulatino porque las personas y los colectivos, en particular en un escenario como la escuela, necesitan de espacios para procesar lo vivido; tiempos y disposición para confrontar las ideas y posiciones recogiendo lo mejor de sus prácticas, los logros personales y colectivos. Y esto es lo que se entrelaza de lo vivido por los actores, quienes tienden a recordar desde cómo fue el inicio y qué es lo que han venido logrando en medio de esta vorágine que son las culturas escolares. Es claro en el testimonio de una maestra al recordar lo vivido:

El comienzo mismo ha sido accidentado, desde el inicio ha sido problemas. Y en medio de todos estos problemas –toda la vida está llena de problemas, la vida es dificultad siempre– y en eso hemos ido avanzado y ahora estamos que ya (...) hay una corriente fuerte, decidida, con plena conciencia de sacar adelante a esta institución y de seguir en este tipo de trabajo. Entonces ya hay un trabajo.

(Docente de escuela piloto)

Esta es un ejemplo elocuente sobre cómo desde la comprensión de los problemas es posible introducir nuevos lenguajes de aprehensión de la complejidad de la vida escolar para recuperar la posibilidad de conducirse hacia lo que la maestra llama “plena conciencia de sacar adelante” es decir llevar “a esta institución”, la escuela, hacia el bien común; dicho de otro modo, hacer de la escuela un lugar para el bienestar de todos los que conforman la comunidad educativa. Por eso es posible advertir en ella que desde estas realidades, en el encuentro con este mundo problemático que reconoce que es la escuela, se eleva el nivel de conciencia y se permite, sobreponiéndose al recuerdo sobre las dificultades, reconoce que “ya hay un trabajo” y que se debe “seguir en este tipo de trabajo”, con esta utopía que ha tomado para sí desde la complejidad y posibilidad de las culturas que conviven en la escuela.

**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**



La interiorización de los maestros y maestras en su tarea de educar y la de los estudiantes en tener claridad de que los conocimientos y experiencias que incorporan los conduce al logro de aprendizajes básicos con sentidos democratizadores que los remiten a aprendizajes para la gestación de una acción ciudadana que democratiza su vida, su escuela y la comunidad de la que son parte y de la cual progresivamente van sintiéndose responsables de ella, es lo que subyace en este proceso vivido. Y esto surge porque maestros y escuelas van aprendiendo que, desde sus prácticas y la modificación de ellas, adquieren mayores argumentos para enseñar, como diría Giroux (1999), el coraje cívico que les sobreviene al asumir su escuela con sus dificultades y posibilidades. Empiezan a ver sus aulas y escuela en otra dimensión y rol:

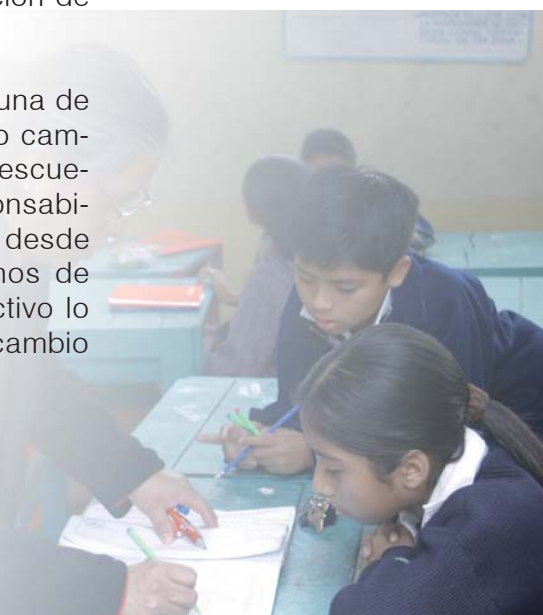
Uno ve toda la escuela, tú no ves solamente tus aulas, no, como profesora de tales determinadas aulas, no ves tu especialidad, tu visión es más alta como escuela. Entonces empiezas a ver todos los problemas, ¡así, y en esto quiero participar!, que la escuela salga adelante como que nos sentamos todo un grupo de profesores a comenzar a ver qué estrategias hay para lograr eso.

(Docente de escuela piloto)

Observamos que la maestra manifiesta que, al asumir los problemas de su escuela, lo que implica la revisión de su práctica, de la enseñanza y en general de la gestión, se abren en ella otras posibilidades para mirar y proponer, ya no de manera solitaria, sino “nos sentamos todo un grupo de profesores” para abordarlas y “ver qué estrategias hay para lograr eso” que consideran afecta o impide una mayor y mejor práctica en su aula y escuela.

Desde esta perspectiva, esta actuación de los maestros y maestras, de transformadores de su práctica pedagógica y política en la escuela los convierte en intelectuales transformadores, capaces de cuestionar el status quo de la institución escolar, readecuándola a las nuevas aprehensiones producidas en él como educador y ente político responsable de los aprendizajes y de la transformación de su escuela.

Esta misma aprehensión es refrendada por un directivo de una de las escuelas piloto quien expresa esta transformación como cambio concreto, porque recordemos que los maestros en las escuelas por la manera como está organizada ella y por la responsabilidad de mostrar logros ante los padres, los directivos y desde luego, el ministerio del sector, tienden a percibir los hechos de manera factual y en tiempo real, inmediato. Para este directivo lo que se ha producido a partir de la experiencia vivida es un cambio y lo expresa así:



Un cambio es que todos ahora pensamos en función de la institución, ya no pensamos en función de un determinado grupo, no pensamos en función del sindicato, sino que a través justamente de nuestras diferencias siempre estamos pensando en la institución y es la institución la que tiene que favorecerse.

(Directivo de escuela piloto)

Como observamos, la transformación de las prácticas en el sentido de compromiso con la escuela va más allá ya no solo de las “diferencias” sino que incluso del influyente sindicato de docentes que en el distrito, como en el caso de la Huelga Nacional del año 2003, fue muy evidente. Ahora “es la institución la que tiene que favorecerse”, termina subrayando, como señalando que las diferencias cuando se piensa en “función de la institución” se produce el cambio.

Estos aspectos no llevan a sostener que lo que está emergiendo en ellos es un sentido de responsabilidad social de su función de maestros y lo que avizoran como rol fundamental de su comunidad educativa les facilita una actuación más libre, liberadora y comprometida en su aula y en la escuela para exponer y demandar su condición de maestro y educador de una institución educativa en la esfera de la vida pública mostrándole a ella que educa para la búsqueda del bien común.



**Darío Ugarte, Jacobo Alva y Carla Gómez**

## Bibliografía



Aguilar, Juan F. y José Betancourt

1999 *Construcción de una cultura democrática*. Santa Fe de Bogotá: IDEP y CEPECS.

Apoyo Opinión y Mercado

2003 *Perfiles Zonales de Lima Metropolitana*. Lima: Apoyo.

Basili, Francisco

1999 "Adolescentes: el derecho a la participación como horizonte curricular". En *Educación de adolescentes. Balance y perspectivas*. Lima: Foro Educativo.

Casassus, Juan

2005 "La gestión educativa en América Latina: problemas y paradigmas". En *La Descentralización de la gestión educativa: Modelo de gestión, procesos de participación y descentralización educativa*. Lima: ACDI, AECI, DFID, PROEDUCA-GTZ y USAID.

Corporación Latinobarómetro

2005 *Informe Latinobarómetro 2005. (1995–2005) Diez años de opinión pública. 176 554 Entrevistas, 10 mediciones en 18 países*. [En línea]. Santiago de Chile: Corporación Latinobarómetro. Disponible en Internet: <<http://www.latinobarometro.org/uploads/media/2005.pdf>> [Consulta: 15 de mayo de 2006].

Degregori, Carlos Iván

2003 "Perú: identidad, nación y diversidad cultural". En *Territorio, cultura e historia. Materiales para la renovación de la enseñanza sobre la sociedad peruana*. Lima: IEP.

DFID

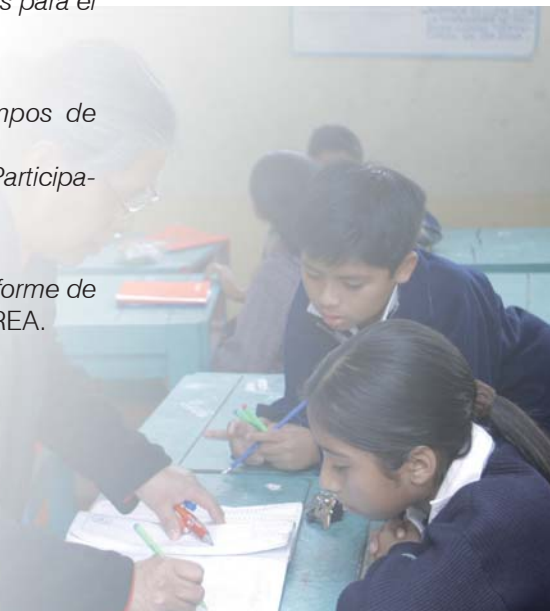
2003 *Educación ciudadana y apoyo a la transición democrática participativa. Sistematización de una experiencia*. Lima: DFID.

Díaz, Hugo, Patricia McLauchlan de Arregui y María Amelia Palacios

2001 *Una mirada a la educación en el Perú. Balance de 20 años en el Perú del Proyecto Principal de la Unesco para América Latina y el Caribe 1979-1999*. Lima: UNESCO, TAREA.

- Eizaguirre, Marlen; Gorka Urrutia y Carlos Askunze  
 2004 *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Bilbao: ALBOAN; HEGOIA, Universidad de Deusto.
- Gadamer, Hans Georg  
 1976 *El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios*. Santiago de Chile: Ediciones Teoría, Universidad de Chile.
- Giroux, Henry  
 1999 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Cuarta edición. Paulo Freire (prólogo). México: Siglo XXI editores.
- Guiso, Alfredo  
 1998 "De la práctica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización" [En línea]. En *Seminario latinoamericano, sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana, realizado en Medellín*. Disponible en Internet: <[www.preval.org/documentos/00503.pdf](http://www.preval.org/documentos/00503.pdf)> [Consulta: 15 de mayo de 2006].
- León, Eduardo  
 2001a "Investigación etnográfica en un colegio de Ayacucho". En *Cultura escolar y ciudadanía*. Lima: Tarea.  
 2001b *Por una perspectiva de educación ciudadana. Enfoque general y curricular. Propuesta para la Educación Secundaria*. Lima: Tarea.  
 2001c "Condiciones reales de construcción de ciudadanía en una escuela pública peruana". (Tesis para optar el magíster en investigación educativa). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Magendzo, Abraham  
 2006 *Alteridad y diversidad componentes fundantes de la educación en derechos humanos* [En línea]. Santiago de Chile: EducarChile, el portal de la educación de Chile. Disponible en Internet: <[http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/04/alteridad\\_y\\_div.html](http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/2006/04/alteridad_y_div.html)> [Consulta: 15 de mayo de 2006].
- Manrique, Nelson  
 2006 "Democracia y nación. La promesa pendiente". En *La democracia en el Perú: proceso histórico y agenda pendiente*. Lima: PNUD. También disponible en Internet: <[http://www.pnud.org.pe/PDFS/Democracia\\_En\\_El\\_Peru\\_v2\\_Proceso\\_Historico.pdf](http://www.pnud.org.pe/PDFS/Democracia_En_El_Peru_v2_Proceso_Historico.pdf)> [Consulta: 7 de diciembre de 2006].
- Mora, Magali y Mirna Chumbe  
 2002 *Diagnóstico de las escuelas de Independencia*. Informe inédito. Lima: Tarea. Informe del Equipo de Evaluación del Proyecto.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)  
 1995 *Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de 6 experiencias*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Perú  
 2001 *Decreto Supremo Nº 007-2001-ED, 12 de febrero. Aprueban normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros y programas educativos*. Lima: El Peruano [Normas Legales]. 13 de febrero.  
 2002a *Decreto Supremo Nº 007-2002-ED, 28 de febrero. Reincorporan al Consejo Nacional de Educación dentro de estructura orgánica del Sector*

- Educación, como órgano especializado.* Lima: *El Peruano* [Normas Legales]. 1 de marzo.
- 2002b *Resolución Ministerial N° 168-2002-ED, 11 de marzo. Aprueban disposiciones complementarias de las normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros y programas educativos.* Lima: *El Peruano* [Normas Legales]. 14 de marzo.
- 2003a *Ley N° 28044, 28 de julio. Ley general de educación.* Lima: *El Peruano* [Normas Legales]. 29 de julio.
- 2003b *Directiva N° 088-2003-VMGI, 29 de setiembre. Aprueban directiva que norma la conformación de los consejos educativos institucionales de las instituciones educativas públicas.* Lima: *El Peruano* [Normas Legales]. 10 de octubre.
- Perú, Consejo Nacional de Educación
- 2005 *Hacia un Proyecto Educativo Nacional.* Lima: CNE.
- Perú, Foro del Acuerdo Nacional
- 2004 *Pacto social de compromisos recíprocos por la educación 2004-2006.* Lima: Acuerdo Nacional. Disponible en Internet: <<http://www.acuerdonacional.gob.pe/Pactos/PactoSocialdeEducaci%F3n.pdf>> [Consulta: 7 de diciembre de 2006].
- Perú, Ministerio de Educación
- 1993 *Diagnóstico general de la educación; Perú: calidad, eficiencia, equidad: los desafíos de la educación primaria.* Lima: MED, Banco Mundial, PNDU, GTZ; UNESCO/OREALC.
- 2001 *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de la República del Perú.* Lima: MED. (Unesco, Oficina Internacional de Educación).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)
- 2006 *La democracia en el Perú: el mensaje de las cifras.* Lima: PNUD. También disponible en Internet: <<http://www.pnud.org.pe/idh/DemocraciaEnElPeru/I-Bloque.pdf>> [Consulta: 7 de diciembre de 2006].
- 2004 *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos.* Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A. También disponible en Internet: <<http://www.pnud.org.pe/PDFs/Proddal/Informe%20La%20Democracia%20en%20América%20Latina.zip>> [Consulta: 7 de diciembre de 2006].
- Quiceno Castrillón, Humberto
- 2003 "Michel Foucault ¿pedagogo?". En *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, n° 37. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
- Riemers, Fernando
- 2004 "La buena enseñanza y la formación de ciudadanía democrática en América Latina". En *Congreso internacional, reformas y escuelas para el nuevo siglo*. T. 1. Lima: Foro Educativo.
- Rivero, José
- 1999 *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización.* Lima: Ayuda en Acción, Tarea.
- 2006 "La educación peruana: crisis y posibilidad". En *Socialismo y Participación*, n° 100. Lima: CEDEP.
- Sandoval, Pablo
- 2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR. (Materiales para la discusión, Avances).* Lima: IEP, TAREA.



- Santos Guerra, Miguel Ángel  
2000 "Las falacias de la participación". En *Participar, y cómo, en la educación. Esa es la cuestión*. Castilla y León: Consejo Escolar de Castilla y León.
- Scott, Joan W.  
1996 "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Marta Lamas (compiladora); *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.  
2002 *Aprendiendo a democratizar la escuela pública*. Documento inédito. Lima: Tarea. Documento presentado a la Fundación Ford.  
2004 *Construcción de una cultura democrática en la escuela y la comunidad*. Documento inédito. Lima: Tarea. Documento presentado a la Fundación Ford.
- Toranzo Roca, Carlos  
1999 "Introducción. La pluralidad y diversidad de la participación". En *Las paradojas de la participación. ¿Más Estado o más sociedad?* La Paz: Diakonía Acción Ecuaménica Sueca y OXFAM UK.
- Toro, Bernardo  
2002 *Educación para la democracia* [En línea]. Santo Domingo: Fundación Redes y Desarrollo. Disponible en Internet: <<http://funredes.org/espanol/institucion/documentosinternos.php3/docid/358>> [Consulta: 15 de mayo de 2006].
- Tubino, Fidel  
2006 "Educación, interculturalidad y buen gobierno" [En línea]. Lima: Palestra, portal de asuntos públicos de la PUCP. Disponible en Internet: <<http://palestra.pucp.edu.pe/?id=206>> [Consulta: 23 de mayo de 2006].
- Ugarte, Darío y Jacobo Alva  
2005 "La otra participación. La escuela desde una inspiración y aspiración democrática". En *La descentralización de la gestión educativa: modelo de gestión, procesos de participación y descentralización educativa*. Lima: ACDI, AECI, DFID, PROEDUCA-GTZ y USAID. También disponible en Internet: <<http://www.proeduca-gtz.org.pe/publicaciones/descargas/Descentralizacion.zip>> [Consulta: 7 de diciembre de 2006].
- Ugarte, Darío y Mirtha Villanueva  
2002 *Saberes y sentires para educar en democracia. La escuela como experiencia democrática*. Lima: Tarea.
- Universidad Pedagógica Nacional  
2001 *Expedición pedagógica nacional. Preparando el equipaje*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.  
2005 *Expedición pedagógica nacional. Recreando rutas y senderos pedagógicos. Valle, Cali y región norte del Cauca*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zambrano, María  
1987 "Por qué se escribe". En *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.





## ANEXO

---

# PROYECCIÓN E INCIDENCIA DE LA EXPERIENCIA “Aprendiendo a democratizar la escuela pública”

---

Edwin Gonzales Redolfo



## I. La agenda educativa como contexto del proyecto

Hoy existen dos elementos centrales de partida:

- a. Los consensos básicos sobre educación construidos en los últimos años, expresados en un conjunto de documentos, entre los que destacan el Acuerdo Nacional (2002), la Ley Nacional de Educación (2003), la propuesta de Proyecto Educativo Nacional, el Plan de Educación Para Todos (2005), el Plan Nacional de la Infancia (2003) y el Pacto de Compromisos Recíprocos por la Educación (2004). Estos consensos son referentes de gobernabilidad de la educación, perfilan elementos de una visión compartida y dibujan un horizonte de mediano y largo plazo en materia educativa.

El consenso constituye un punto de partida para las acciones referidas a educación ciudadana y democratización de la escuela pública en tres sentidos:

- Porque el enfoque de aprendizajes contenido en los documentos de consenso nacional es integral y holístico; no se reduce a los aspectos puramente cognitivos sino que, enmarcado en el concepto de desarrollo humano y sostenible, propugna el desarrollo de las capacidades de convivencia, diálogo y respeto por los otros y por el entorno.
  - Porque el Proyecto Educativo Nacional y otros documentos plantean la noción de sociedad educadora, entendida como una comunidad de aprendizaje y convivencia que va más allá de la escuela, involucrándola en procesos más amplios, junto con otros actores locales, regionales y nacionales.
  - Porque la Ley General de Educación establece una serie de instancias de participación que cruzan transversalmente el sistema educativo desde las escuelas hasta el nivel central, constituyéndose en espacios de democratización educativa legítimos.
- b. La enorme crisis en la que está sumida la educación, reflejada en el deterioro de los resultados de aprendizaje, en el estancamiento o reducción de la inversión en educación y en la corrupción que atraviesa parte de la gestión del servicio. Esta crisis es, al mismo tiempo, estructural y coyuntural. Estructural, porque el modo como funciona y está organizado el sistema educativo es obsoleto y, además, está asentado sobre una enorme inequidad social que se expresa en la desigualdad de oportunidades educativas. La educación peruana es heredera de una fuerte tradición autoritaria y se ha implementado en medio de un modelo centralista de gestión. Coyuntural, porque actualmente esta crisis se expresa en indicadores de fracaso y bajo rendimiento, a la par que en indicadores que dan cuenta de la precariedad de las escuelas públicas y de la propia profesión docente.



Se produce una simbiosis de estas dos dimensiones de la crisis que se entrecruzan, de modo que el sistema educativo ha pasado de ser desigual a ser excluyente, mientras que la ineficiencia en sus modos de operar se ha entremezclado con niveles de corrupción. El sistema educativo ha crecido, pero la calidad se ha deteriorado, dejando a importantes sectores de la población fuera de las oportunidades efectivas de inserción social mediante la educación.

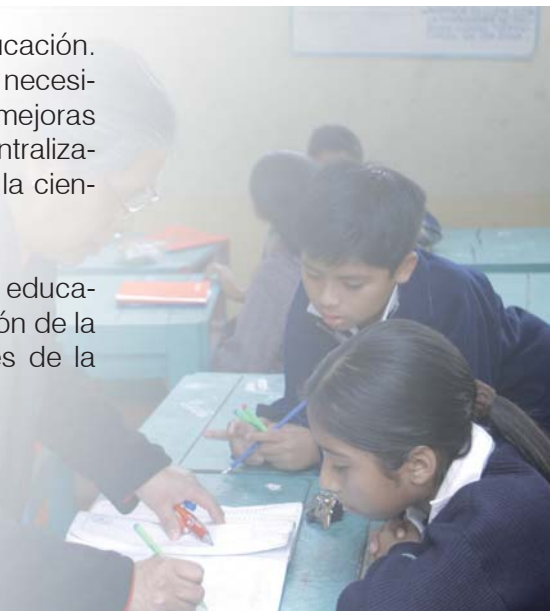
Debido a la agudeza de esta crisis, la educación ha entrado a formar parte central de la demanda de gobernabilidad del país y a constituir parte sustantiva de la oferta electoral de los partidos políticos que participaron en la contienda electoral. No cabe duda de que, históricamente, la demanda social por la educación ha formado parte de las reivindicaciones de los sectores populares en tanto derecho y canal de movilidad y ascenso social, lo que hoy se percibe como vulnerado y enormemente restringido.

Son muchos y variados los problemas que forman parte de la agenda educativa:

- La discontinuidad de las políticas educativas
- La agudización de la pobreza e inequidad educativa
- La descentralización, como desafío histórico y como un proceso que ya se desencadenó
- La crisis de la profesión docente
- Los resultados de aprendizaje y la calidad de la escuela pública
- El escaso financiamiento para la educación y las políticas sociales
- La fragmentación de las políticas sociales
- La corrupción y otras 'patologías' que afectan la institucionalidad del sistema educativo
- La persistencia del analfabetismo y la existencia de sectores que están fuera del sistema total o parcialmente (niños que trabajan, personas con discapacidad, culturas y etnias, etcétera)
- La globalización como reto de cara a la competitividad

Casi todos los candidatos plantearon la importancia de la educación. Todos se refirieron a su prioridad en la agenda nacional y a la necesidad de invertir más en este campo. Asimismo, propusieron mejoras concretas al magisterio, a las escuelas, y el impulso a la descentralización. Simultáneamente, plantearon el desafío del desarrollo de la ciencia y la tecnología y el engarce al mundo globalizado.

No obstante, en esta agenda política está ausente el tema de la educación ciudadana, y escasamente presente el de la democratización de la escuela pública. Este último aparece tangencialmente a través de la



temática de equidad en la educación, pero no como enfoque educativo que busca construir ciudadanía desde el aprendizaje y la práctica de acciones que la escuela lleva a cabo como parte de una comunidad local.

Resulta paradójico que el tema de la educación ciudadana, fuertemente presente en los consensos nacionales expresados en los documentos centrales que deben orientar la acción educadora, no esté incluido en la agenda de prioridades y decisiones políticas. Ocurre que el consenso discursivo contrasta con la voluntad política real de las clases dirigentes para hacer de la educación ciudadana uno de los ejes de desarrollo y de construcción de país.

Pues bien, dada la extrema segmentación social y política del país, dicha ausencia en la agenda política oficial determinó que el tema eclosionara desde la sociedad a través de los resultados electorales, que mostraron que no existe en el país una comunidad de ciudadanos que sean y se sientan iguales entre sí. Así, la democratización de la escuela pública resulta ser una demanda de la sociedad hacia el Estado y hacia la clase dirigente.

Para la gran mayoría de los analistas políticos, los resultados electorales dieron cuenta de la fragmentación social y de la polarización social y política del país. Esto se expresó geográficamente diferenciando los sectores más cercanos a la modernidad y el progreso en la costa de la casi totalidad de sierra y selva, regiones afectadas por mayores índices de pobreza y excluidas de las oportunidades brindadas por el actual modelo de desarrollo.

El desencanto frente las opciones tradicionales de política y el descrédito del Parlamento, el Poder Judicial, y las instituciones del régimen democrático, dieron cuenta de la fractura que existe entre la ciudadanía política y las condiciones de vida y sobrevivencia de las grandes mayorías.

En suma, la educación entró a la agenda electoral en un doble sentido: como factor de desarrollo y competitividad (a través de la temática de logro de los aprendizajes básicos), y como canal de integración social (mediante la temática de la convivencia y la gobernabilidad). La crisis de la 'calidad' de la educación expresa ambas dimensiones. El resultado es que los estudiantes no solo no aprenden, sino que no son ni se sienten ciudadanos.

Desde el lado de la educación ciudadana, la crisis educativa significa la necesidad de la reconstrucción de la escuela como espacio público, y no solo su recuperación como lugar de aprendizaje básico. Para ello existe el primer punto de partida: los consensos en educación, que involucran la necesidad de enfrentar las desigualdades educativas y de construir una sociedad educadora, así como el fortalecimiento de la educación pública y de la participación en la gestión de la educación. Estos consensos cuentan con un marco legal que los respalda.



**Edwin Gonzales Redolfo**

Reconstruir la escuela como espacio público supone a su vez transformar la institucionalidad del sistema, acorde con los mandatos de la Ley General de Educación (LGE) y revirtiendo la inercia estructural de un sistema educativo vertical, burocrático, centralista y autoritario. Esto implica un cambio cultural profundo y una redistribución de poder con responsabilidades y transparencia, cuestiones que necesariamente constituyen el contexto de la educación ciudadana y parte sustancial de la democratización de la escuela pública que constituyó el nudo central del proyecto emprendido por TAREA.

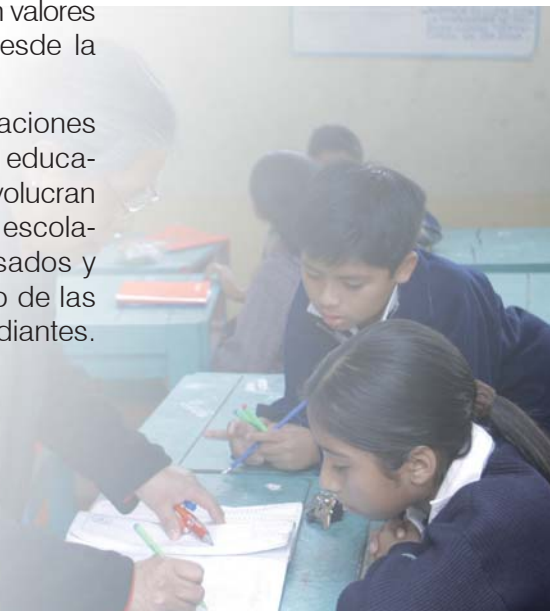
## II. Logros del proyecto

El objetivo del proyecto *Democratización de la escuela pública* fue lograr que los actores educativos del distrito de Independencia se apropiasen de estrategias democratizadoras de la escuela y de la gestión educativa local, estableciendo vínculos de colaboración que los coloque en mejores condiciones para enfrentar las desigualdades en los aprendizajes e incidir en políticas de equidad en diálogo con el proceso de descentralización.

Frente a ello, la puesta en marcha del proyecto permite visualizar seis logros centrales:

1. **Propuesta consistente y potente de democratización de la escuela.** Conceptualización de democratización de la escuela pública transformada en una **propuesta** viabilizada en la escuela y en el espacio distrital. La propuesta tiene las siguientes características centrales que la vuelven potencialmente muy innovadora:
  - i. Se trata de una propuesta **contextualizada**, elaborada y pensada a partir de las circunstancias de vida de los pobladores del distrito y ubicada en los escenarios nacionales marcados por una situación de profunda fragmentación y exclusión social y por la lógica de un proceso de descentralización que se ha iniciado ya.
  - ii. La propuesta considera una **doble dimensión en la conceptualización de la democracia**. Por un lado, la democracia es vista como horizonte e imaginario de país; es decir, la educación ciudadana formaría parte de la construcción de una visión de país con valores compartidos. Por otro lado, la democracia se mira desde la cotidianidad de las relaciones humanas y de convivencia.

Desde esta perspectiva, los asuntos públicos y las relaciones cotidianas se constituyen en el referente real para una educación ciudadana planteada a través de estrategias que involucran no solo los contenidos curriculares, sino las prácticas escolares. Los contenidos curriculares tienen que ser repensados y reelaborados a partir tanto del contexto nacional como de las vivencias democráticas o antidemocráticas de los estudiantes.



- iii. La propuesta de democratización de la escuela pública no se reduce a un acto reflexivo. No se trata solo de que los estudiantes o los docentes aprendan a partir de la reflexión sobre su práctica. Involucra la transformación misma de la práctica escolar y demanda la participación no solo de los estudiantes sino del conjunto de actores de la institución educativa. Se trata de una propuesta activa de transformación de la escuela y su institucionalidad, que pone en cuestión y revisión las normas y rutinas habituales de la escuela y supone la introducción de prácticas democráticas sostenidas en la vida escolar diaria.

En esta misma lógica se requiere, como contraparte, colocar la propia acción de la escuela como actor de un escenario mayor de democratización de relaciones sociales de la localidad y la región. No basta llevar los temas de la agenda pública al aula: es preciso llevar a la propia escuela a la escena social, que es el lugar de donde emerge la demanda de inclusión política, de participación ciudadana y democratización.

- iv. La función social de la escuela constituye una dimensión relevante en esta propuesta. El modelo educativo de la propuesta busca enfrentar las situaciones de inequidad (por género, etnia, nivel socioeconómico) y concibe la escuela como espacio público.

El término *equidad* ha sido incorporado a los discursos que se han dado en las últimas décadas en torno al desarrollo y la formulación de políticas. Se habla de equidad entre países, de crecimiento y equidad, de igualdad de oportunidades, de atención a los sectores más pobres y vulnerables.

Indudablemente uno de los principales problemas con los que nuestras sociedades se enfrentan hoy es el de las injusticias sociales, las cuales laceran nuestras intuiciones más básicas respecto de ordenamientos sociales que permitan el desarrollo y la realización de las personas como sujetos ciudadanos. El resultado de la creciente desigualdad es una fuerte y creciente disociación de la sociedad peruana. La educación no está cumpliendo una función en pro de la convivencia y la integración entre los peruanos. Por el contrario, se está produciendo un grave resquebrajamiento que ahonda las distancias culturales y socava la construcción de una ciudadanía democrática.

En este contexto, la propuesta de democratización de la escuela demanda que ella, junto a otras instituciones, sea un espacio para la construcción de conocimientos, sentidos y significados compartidos. Desde esta óptica, la educación, fundamentalmente por la vía de las instituciones escolares, es un ámbito de construcción de lo público.

La escuela no solo es un lugar donde se aprende a ser una persona más democrática y donde se practican reglas democráticas de funcionamiento, sino que constituye un espacio de



construcción de significados comunes que hacen posible el encuentro con el 'otro' en términos de igualdad en un espacio público, y el desarrollo de la noción de 'nosotros' y de un sentimiento de pertenencia a una comunidad de iguales.

2. **Incidencia en los aprendizajes.** Hay una clara incidencia de la propuesta en una manera de entender la educación ciudadana, donde el aprendizaje no es un hecho puramente cognitivo, sino que constituye una construcción social y personal de un nuevo orden en la escuela y en la transformación de la cultura escolar y organizacional.

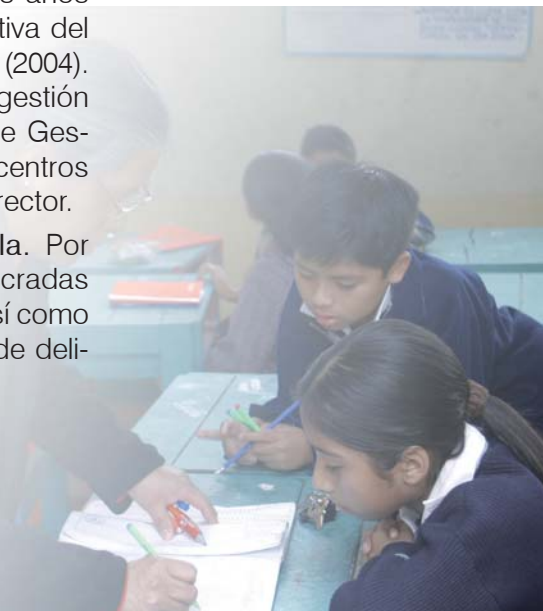
Desde esta ubicación conceptual, el proyecto logra una incidencia curricular, de modo que la concepción de educación ciudadana atraviesa el currículo y supone la incorporación en las Unidades de Aprendizaje de "asuntos públicos que afectan los aprendizajes y la convivencia en cada escuela".

No obstante, los aprendizajes ciudadanos así concebidos no son todavía objeto de medición ni poseen valor curricular claro. Permanecen sobre todo en los procesos y se sitúan en los márgenes del currículo escolar.

En adelante se presenta como un reto cerrar la brecha entre estos aprendizajes y los llamados aprendizajes básicos, medidos por las pruebas de rendimiento aplicadas por el Ministerio de Educación, que están centrados en las habilidades de comprensión lectora y razonamiento matemático.

Si bien se registra una mejora relativa de los aprendizajes básicos en Primaria, esto no ocurre en Secundaria. Sin embargo, la insuficiente incidencia en los aprendizajes básicos debe contextualizarse en la situación de deterioro global de la calidad del sistema educativo y de caída general de los logros de aprendizaje en el país.

- a. **Reversión de prácticas organizacionales autoritarias.** Luego de cuatro años de desarrollo del proyecto, es posible percibir su incidencia en las prácticas escolares, extendiéndose a aquellas que se sustentan en una concepción democrática. Se percibe el inicio de una transformación del clima institucional de las escuelas involucradas que se refleja en los indicadores. Así, la evaluación de los docentes indica que entre los años 2003 y 2005 se ha producido una transformación positiva del clima escolar: este ha evolucionado de 31% (2003) a 49% (2004). Asimismo, los niveles de participación docente en la gestión escolar se han incrementado mediante los Comités de Gestión, instituidos como espacios de dirección de los centros educativos antes conducidos exclusivamente por el director.
- b. **Fortalecimiento de la institucionalidad de la escuela.** Por efecto del proyecto, las instituciones educativas involucradas han fortalecido su autonomía y capacidad de gestión, así como su eficiencia y su capacidad operativa. Los espacios de deli-



beración y toma de decisiones se han diversificado, sus procesos de planificación se han consolidado y sus propuestas educativas se han independizado relativamente respecto de los marcos generales dados por el MED.

Sin embargo, las escuelas involucradas han desarrollado procesos que permanecen distantes de los espacios distritales y locales. La agenda de las escuelas innovadoras y democráticas no se ha vinculado claramente con la agenda de democratización de la comunidad. En otras palabras, la democratización de la escuela pública se ha iniciado, pero encerrada en sus propios linderos y marcos.

- c. **Formación de capacidades y liderazgos.** Se percibe que los docentes involucrados en la experiencia han desarrollado capacidades consistentes para la educación ciudadana, tanto en lo que respecta a la enseñanza de concepciones como al manejo de estrategias y procesos pedagógicos.

Muchos de los docentes partícipes en la experiencia han devenido en líderes de sus escuelas y forman parte de sus instancias centrales de dirección y gestión. Asimismo, la construcción de liderazgos democráticos se ha extendido más allá de las escuelas del proyecto, a través de los espacios de encuentro y concertación (Mesa y redes).

- d. **Fortalecimiento de los espacios de concertación distrital.** La mesa educativa distrital, existente desde antes del proyecto, se ha fortalecido gracias a este, al igual que las redes de escuelas donde participan las instituciones educativas involucradas en el proyecto. La mesa y las redes constituyen los dos principales instrumentos que permiten proyectar las innovaciones en el contexto social inmediato, buscando relacionar escuela y comunidad en torno al plan de desarrollo educativo local.

No obstante, la naturaleza y el objetivo de los dos instrumentos organizativos encuentran dificultades. Como viene sucediendo en las experiencias participativas y de concertación más avanzadas en el campo educativo, sus principales logros en la formulación de planes se estrellan contra su incapacidad de decisión, y sus integrantes no tienen el mismo nivel de claridad con respecto a su función en la democratización de los espacios públicos y de la escuela.

Por otro lado, las redes de escuelas, cuando existen, están más centradas en la dinámica sectorial, desarrollando sobre todo niveles de intercambio y de encuentro. No han trascendido aún hacia un nivel de formulación de metas comunes de incidencia en los espacios locales y regionales.





La democratización de la escuela pública hoy tiene que enfrentar varios obstáculos o amenazas: por un lado, la profunda desigualdad social que socava las posibilidades de igualdad real de oportunidades; por otro, el fuerte centralismo del sistema educativo que traba las acciones que promueven la desconcentración de decisiones.

Otro obstáculo lo constituye la tradición autoritaria que impregna la institucionalidad del sistema educativo y que impide la concreción efectiva de niveles de participación de los actores educativos en la gestión. Finalmente, el propio deterioro de la profesión docente constituye un obstáculo al movimiento democratización, pues parte del magisterio permanece en un nivel de lucha corporativa por la sobrevivencia.

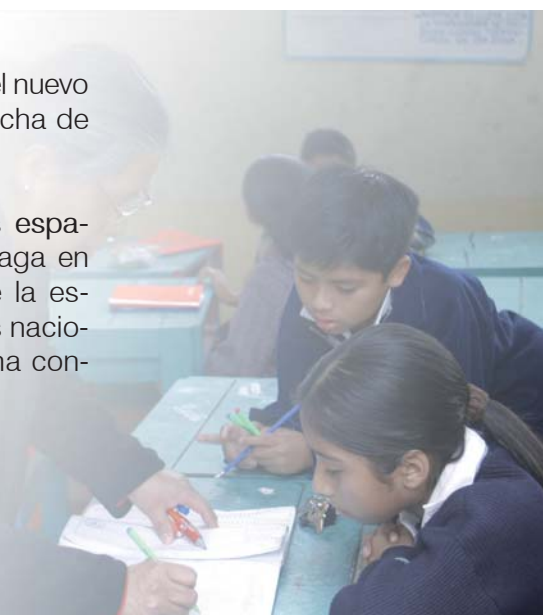
Como consecuencia, la escuela como espacio público encuentra serias barreras para concretarse, pues tiende a debilitarse la función igualadora de la educación, a la vez que los procesos de democratización de su institucionalidad no logran niveles de sostenibilidad suficientes, con la amenaza de ser reabsorbidos posteriormente, si no enfrentan los obstáculos mencionados. Ocurre que, aunque los esquemas anteriores de funcionamiento del sistema educativo ya no son vigentes, permanecen operativos en la práctica administrativa cotidiana de las instancias centrales e intermedias y en muchas escuelas.

Simultáneamente, la democratización de la escuela tiene a su favor algunos factores que actúan como fortalezas u oportunidades. Por una parte, los consensos nacionales sobre educación se han plasmado en documentos mandatorios para el país y que establecen una serie de mecanismos e instancias de participación y democratización de la escuela y el sistema educativo. Esto constituye un acumulado y una fortaleza.

Por otra parte, el proceso de descentralización ya iniciado, además de expresar aspiraciones de larga data, constituye una oportunidad, en tanto involucra la entrada en acción de diversos actores. Asimismo, un punto a favor lo constituye el movimiento pedagógico de innovación que, acompañado por diversas instituciones, ha desplegado iniciativas de cambio desde las escuelas, así como conformado espacios de encuentro e intercambio.

En este contexto, vale reseñar algunos elementos que configuran el nuevo escenario educativo y que tienen relación con la puesta en marcha de una iniciativa de incidencia:

1. El camino de los consensos: institucionalización de los espacios participativos y de gestión de la LGE. Lo que se haga en términos de educación ciudadana y democratización de la escuela está inscrito en el camino iniciado por los consensos nacionales. Lo importante de ellos es que tienen en la base una con-



cepción del orden escolar anclado en la colaboración responsable entre los actores sociales y, a la vez, plantean una democratización de la acción educadora más allá de la escuela, involucrando al conjunto de instituciones de la comunidad en una lógica de lo que se ha venido llamando 'sociedad educadora'.

Por ello, un primer escenario está marcado por la puesta en marcha de la institucionalidad educativa que establece la LGE, lo que implica la concreción de los CONEI, los COPALE y los COPARE, así como el establecimiento de redes entre escuelas, de centros de recursos y de comités de gestión. En todos ellos, está en agenda la concreción de la participación efectiva de estudiantes, docentes y padres de familia, así como de representantes de la comunidad y las instituciones sociales, según corresponda.

Para que esta participación sea efectiva, se requiere que se produzca una desconcentración real de recursos y decisiones desde arriba hacia abajo del sistema, cuestión que está pendiente en medio del proceso de descentralización. Asimismo, es necesario transformar el sistema educativo vigente, poniendo fin a la lógica burocrática y autoritaria que lo rige.

2. **El proceso de descentralización educativa.** La experiencia del proyecto y su proyección se ubican al interior de un proceso inicial, pero irreversible, de descentralización educativa. Este proceso marcará fuertemente el curso futuro de la experiencia, y a su vez, la experiencia y su proyección, con mayor o menor consistencia, influirán en el proceso de descentralización del distrito. Dado que la propuesta de educación ciudadana es descentralizada, se inscribe en el proceso de elaboración del Proyecto Educativo Distrital.

El proceso de descentralización contiene ambigüedades determinadas por la no correspondencia entre la LGE y la Ley de Descentralización; por ejemplo, la segunda otorga a los municipios una función mucho más activa. Para experiencias de democratización educativa en ámbitos distritales, como es el caso de Independencia, esto reviste particular importancia, pues exige encontrar una ubicación más clara para organismos como las mesas distritales.

Asimismo, las experiencias de democratización de las escuelas involucradas en el proyecto de TAREA requieren que se haga efectivo el proceso de desconcentración de funciones y recursos, de modo que las escuelas puedan, por ejemplo, llevar a cabo decisiones básicas, tales como nombrar a sus docentes o administrar su presupuesto.

3. **Controversia de modelos.** Hoy en día, la LGE plantea un modelo de organización del sistema educativo determinado y preciso, que está dando lugar a algunas experiencias innovadoras pero que aún es preciso consolidar en la práctica. Este modelo se basa en



una lógica de colaboración entre los actores educativos, en la afirmación de la escuela como espacio público y de la educación como derecho y como política pública.

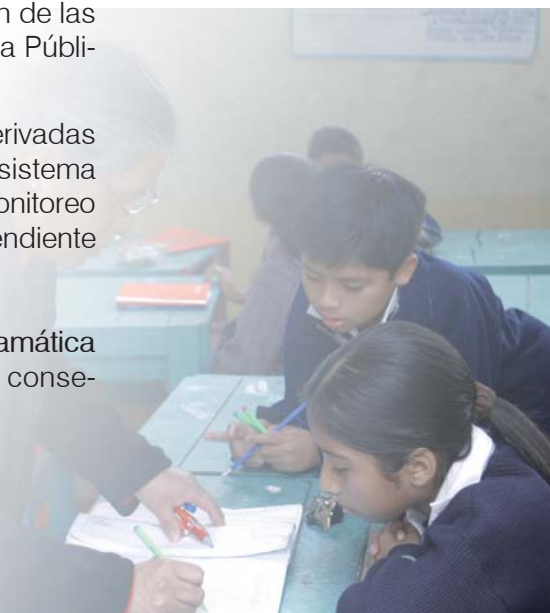
En el contexto de aplicación del modelo económico neoliberal, las políticas sociales tienden a ser reubicadas como servicios que se prestan dentro de la lógica de funcionamiento del mercado, teñida fuertemente por la oferta y la demanda. Esto ha llevado al Banco Mundial a proponer un modelo distinto de funcionamiento del sistema educativo basado en la contraposición de intereses entre los usuarios del sistema o clientes (padres de familia) y los prestadores del servicio (docentes y escuelas), colocando a la demanda como elemento dinamizador mediante la presión hacia los docentes. Este modelo es no solo distinto, sino contrario al propuesto por la legislación vigente.

El proyecto y su curso futuro de desarrollo deberán ubicarse al interior de esta controversia. No se trata de un asunto puramente racional o ideológico, sino que involucra actores e influencias. El modelo neoliberal en educación cuenta con niveles de poder económico y *lobbies* directos de influencia política. El modelo que propugna la LGE tiene la fuerza de ser mandato legal y se sustenta en el sistema democrático. Las escuelas, maestros y actores involucrados en el proyecto impulsado por TAREA son parte del proceso de concreción del modelo contenido en la Ley General de Educación.

4. Continuidad o discontinuidad en los cambios emprendidos. Un cuarto escenario está dado por la posibilidad de que los consensos logrados y que han dado lugar a medidas iniciales de política educativa (diversificación curricular, organización de los CONEI, formulación de los PEI, propuesta de carrera pública magisterial, etcétera) sean respetados, continuados y profundizados por la administración actual del sistema educativo. La tendencia es a que los cambios de administración del Ministerio de Educación, traigan consigo variaciones en las políticas educativas, o que pongan en suspenso o en entredicho tareas iniciadas por anteriores administraciones. Si bien es previsible que la organización de los CONEI, COPALE y COPARE continúe, está pendiente la entrega efectiva de recursos a las escuelas, la delegación de responsabilidades de decisión a los CONEI, el cambio de función de las UGEL y DRE y la aprobación de una nueva Ley de Carrera Pública Magisterial, entre otras cosas.

Asimismo, la sostenibilidad de experiencias como las derivadas del proyecto impulsado por TAREA depende de que el sistema brinde condiciones de capacitación, acompañamiento y monitoreo desde las propias UGEL y DRE, cuestión que está aún pendiente de concreción.

5. La importancia de lo local como eje de articulación programática y de actores sociales en el campo educativo. Como conse-



cuencia de los procesos de descentralización en general, y en particular del sistema educativo, el espacio local y regional pasa a constituir la base fundamental para construir relaciones sociales democráticas, para emprender nuevos enfoques de hacer desarrollo educativo y social y de aportar a la necesaria sostenibilidad de los cambios educativos.

Pese a las limitaciones del proceso, la revalorización de lo local en la estrategia de descentralización del sector puede permitir recuperar la función integradora del territorio local en el plano de las acciones sociales. Así, es en el terreno de lo local donde podemos desarrollar una gestión integrada y democrática de los programas educativos y sociales, y es allí también donde se puede hacer realidad la necesaria vinculación entre políticas educativas y políticas sociales, de tal manera que la equidad esté presente desde el momento del diseño de estas últimas.

Es también en la escala local donde se aprende la participación ciudadana y donde el Estado está más cerca de la población. Por tanto, se torna viable promover la participación en la formulación y ejecución de las políticas educativas. En otras palabras, el espacio local es el ámbito privilegiado para la articulación de actores y para promover la participación en las instancias de decisión.

#### **IV. Propuesta de incidencia en la agenda democratizadora de la educación**

Proponemos diez componentes para una estrategia de incidencia a partir de los logros del proyecto *Democratización de la escuela pública*.

1. **Incidencia en el debate sobre democracia.** En la actual situación del país, donde vivimos una fuerte polarización social expresada en la votación electoral, la debilidad de nuestro sistema democrático se ha hecho patente. La fragmentación social descansa en una situación estructural de base. Somos un país donde la distribución del ingreso es mucho menos equitativa que la de continentes con un menor PBI per cápita, como Asia o África. En el Perú, el 20% de la población con mayor nivel socioeconómico concentra la mitad de los ingresos del país, mientras que el 20% de la población más pobre solo percibe el 5% de los ingresos nacionales.

El problema es aun más de fondo, ya que el país está funcionando sobre la base de una lógica que tiende a ser regida por la exclusión, donde unas inequidades se entrelazan con otras y van poniendo a determinados sectores de la población fuera de las oportunidades básicas de inserción social. Las desigualdades en ingresos, y en posesión de activos, producen a su vez inequidades agudas en acceso al crédito, y tienen múltiples repercusiones en campos cruciales, como el acceso y la permanencia en sistemas educativos, la calidad de la educación que reciben los pobres, y

**Edwin Gonzales Redolfo**



sus posibilidades de rendimiento educacional. A las inequidades conocidas se está añadiendo otra adicional. El desarrollo explosivo de las comunicaciones, que tiene actualmente un punto culminante en la comunicación por computadoras, abre posibilidades gigantescas de difusión de información e intercambio, pero amplios sectores de la población pueden quedar fuera de él, sumando una brecha más a las existentes. Martín Hopenhayn resalta la posibilidad amenazante de la aparición de nuevas formas de "analfabetismo cibernético", que van a abarcar a quienes no acceden a ninguna forma de informatización.<sup>1</sup>

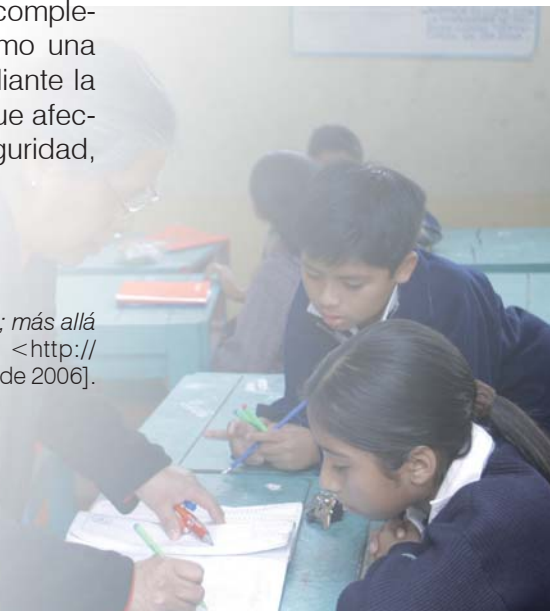
En este contexto, la construcción de la democracia enfrenta fuertes obstáculos, ya que no se puede incluir políticamente como ciudadanos a personas que están socialmente excluidas. Como, además, la democracia tiene una dimensión cultural importante, la exclusión social y política se convalida con una exclusión de los espacios y signos de valoración y reconocimiento. Las personas excluidas no solo no son ciudadanas, sino que no se sienten parte de este país.

Esto se ve reforzado por la preeminencia de una institucionalidad escolar marcada por la lógica burocrática y por estilos autoritarios de funcionamiento, donde las rutinas, directivas y procedimientos se imparten y rigen por relaciones de sujeción, colocando en segundo plano la formación de las personas como seres iguales entre sí.

En este contexto, resulta pertinente colocar en la agenda un modelo pedagógico y político, no solo escolar, de educación ciudadana, donde la escuela forme parte de la construcción del país, constituyéndose en espacio efectivo de inserción educativa de los estudiantes, sin distinción de ninguna especie y promoviendo el establecimiento de modos de vivir y relacionarse entre iguales. Pero, además, donde la escuela forme parte activa de la construcción de relaciones democráticas en su comunidad y localidad inmediata.

Se recupera así el sentido fundamental de cambio: la formación de los estudiantes como seres humanos plenos y como ciudadanos desde la afirmación clara y rotunda de la educación como derecho social y como espacio público de construcción de relaciones sociales. Se construye, asimismo, un sentido más completo de democratización de la escuela, entendiéndolo como una acción práctica de la escuela en su contexto social mediante la cual esta interviene, buscando soluciones a problemas que afectan la comunidad en términos de derechos humanos, seguridad, ciudadanía, etcétera.

1. Kliksberg, Bernardo (2003); *Repensando el Estado para el desarrollo social; más allá de convencionalismos y dogmas* [en línea]. Disponible en Internet <[http://www.iadb.org/Etica/documentos/klí\\_repen.pdf](http://www.iadb.org/Etica/documentos/klí_repen.pdf)> [Consulta: 6 de diciembre de 2006].



Colocar la propuesta de educación ciudadana y de construcción de la escuela pública en el debate implica darle mayor consistencia y desarrollar sus diversos aspectos y componentes:

- Contenidos y desarrollo curricular
- Capacidades ciudadanas
- Tratamiento de las diferencias
- Gestión y participación de actores
- Relación con el entorno y con la sociedad educadora
- Procesos colectivos de democratización de los espacios locales

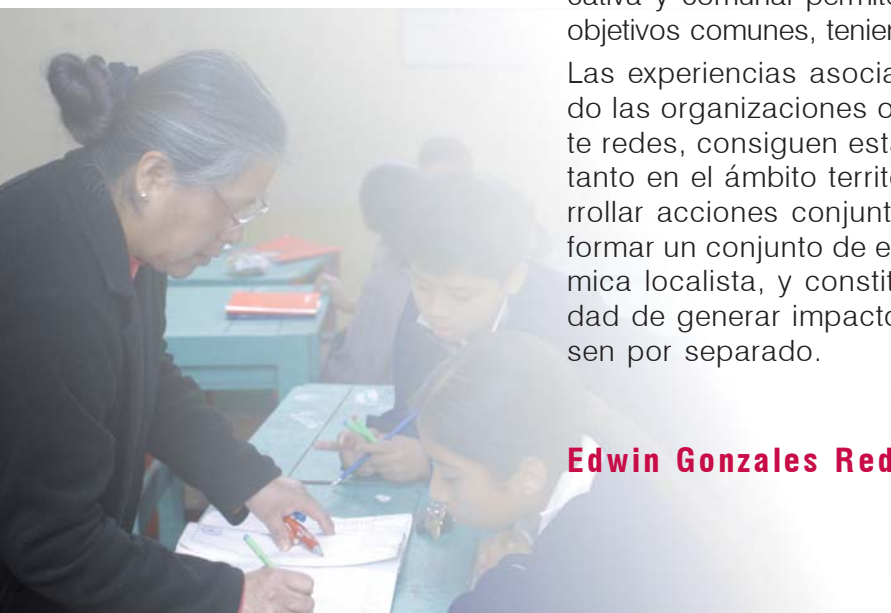
## 2. Constituir actores efectivos de democratización a distintos niveles

- a. Esto debe comenzar por la escuela. Incidir en el debate sobre democracia desde el proyecto implica que los actores y sujetos de la experiencia de democratización de la escuela tengan voces y expresión claras. En el tratamiento de las agendas escolares sigue pendiente la inclusión efectiva de los padres y estudiantes en la escuela como espacio público donde la voz de los docentes aún predomina. Es preciso revertir esto y, a la vez, tomar en cuenta que la participación de los actores no debe limitarse a la expresión de sus opiniones: es preciso que implique la intervención en las decisiones del centro educativo y sobre el propio proyecto de democratización.

Las experiencias innovadoras se enfrentan con esta estructura de relaciones asimétricas que constituyen parte de la cultura escolar e institucional; de aquí las dificultades de traducir el discurso democratizador —aceptado incluso por los docentes— en prácticas de gestión democrática.

- b. Potenciar las redes de escuelas, como nuevas formas de organización escolar con capacidad de generar impactos de cambio en espacios mayores. Al articular a los centros educativos que se ubican en un mismo espacio territorial local o regional, las redes los proyectan como un nuevo actor, con una visión compartida y con mayor protagonismo político. Su participación al interior de los procesos de democratización educativa y comunal permite a las escuelas concertar metas y objetivos comunes, teniendo como mira la incidencia.

Las experiencias asociativas han demostrado que, cuando las organizaciones o instituciones se articulan mediante redes, consiguen establecer relaciones de intercambio, tanto en el ámbito territorial como en el sectorial, y desarrollar acciones conjuntas. De este modo, dejan de conformar un conjunto de elementos dispersos, con una dinámica localista, y constituyen un *tejido* social con capacidad de generar impactos que no podrían lograr si actúan por separado.



**Edwin Gonzales Redolfo**

Estas formas organizativas se caracterizan en mayor grado porque establecen diversos tipos y modalidades de intercambio (apoyos políticos, simbólicos, recursos, servicios, información) que empiezan a alcanzar niveles de coordinación para la construcción de propuestas, para tener una incidencia pública o para participar en la gestión de políticas.

Se sustentan en la capacidad adquirida por las organizaciones para ir más allá de sus intereses particulares, para compartir elementos comunes y para establecer acuerdos que las proyecten en espacios mayores, tanto físicos y sociales como subjetivos. Las redes configuran una forma organizativa que ayuda a superar el localismo y la segmentación que ha caracterizado a la sociedad civil, sobre todo en las dos últimas décadas. Permiten también llenar el vacío de formas organizativas sociales que, superando los modelos jerárquicos y burocráticos, tengan capacidad de presentarse como contrapartes de los gobiernos subnacionales y nacional.

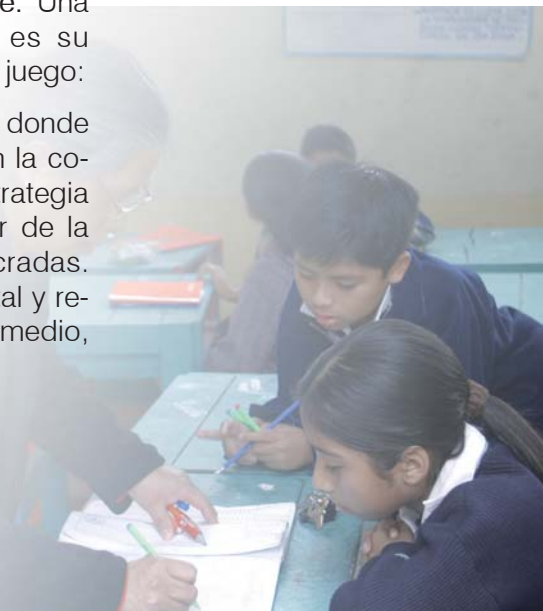
- c. Consolidar y expandir las mesas educativas. Según la experiencia del proyecto, las mesas educativas son espacios de concertación social en el campo educativo. Su consolidación como agentes de cambio supone varios retos. Uno de ellos es garantizar su representatividad social, como requisito necesario para lograr que el hecho educativo en general —y la democratización de la escuela y de su rol en la educación ciudadana en particular— involucren activamente a las sociedades locales.

El otro reto es que las mesas educativas locales se conviertan en un núcleo de iniciativas con capacidad de dialogar y concertar sus propuestas con las mesas de concertación social existentes y con los espacios de participación que puestos en funcionamiento por la descentralización educativa.

Se trata, por un lado, de colocar los objetivos educativos en la agenda social y armonizarlos con las metas sociales que la comunidad se plantea, y por otro, de articular este proceso con la institucionalidad social y educativa que viene funcionando en el marco de los procesos de descentralización.

3. Ampliar la escala de la experiencia y hacerla sostenible. Una vez iniciado un cambio, el dilema que se presenta es su sostenibilidad, la que supone, al menos, seis factores en juego:

- a. Consolidar las redes de escuela. Para que las escuelas donde se concrete el proyecto incidan en otras escuelas y en la comunidad, las redes de escuelas constituyen una estrategia central. De otro modo, el movimiento democratizador de la escuela difícilmente trascenderá las escuelas involucradas. Pasar de una experiencia piloto a una propuesta distrital y regional requiere necesariamente un instrumento intermedio, como las redes.



- b. Convertir las experiencias innovadoras piloto del proyecto en propuestas de política susceptibles de ser presentadas en espacios de concertación e incidencia y de ser asimiladas por el sistema educativo. Las propuestas de políticas no devienen espontáneamente de las experiencias concretas; su producción debe ser asumida como un hecho técnico y, al mismo tiempo, de participación social.
- c. Establecer sistemas de comunicación e información entre las experiencias innovadoras y las escuelas que se incorporen en el proceso local y regional de democratización de la escuela, de modo que los enfoques y los objetivos de cambio puedan convertirse en corrientes de opinión y en sentido común de las organizaciones y de los ciudadanos. Además, esta es la condición para que los logros de las escuelas innovadoras se multipliquen y proyecten hacia otros espacios de influencia.
- d. Garantizar sistemas de acompañamiento a las experiencias, monitoreando sus logros y dificultades. Es indispensable que estos sistemas estén instalados en el propio sistema educativo, de modo que la permanencia del movimiento democratizador de las escuelas no dependa de la acción externa.
- e. Incorporar las propuestas democratizadoras y de educación ciudadana a los planes de desarrollo local y a los planes y programas del sector, de tal manera que ganen legitimidad social e institucional. Su inclusión en los horizontes y metas, tanto sociales como del sistema, facilita la consecución de logros, que es otro nivel de legitimación.
- f. Formar una masa crítica de actores democráticos. Para producir un efecto multiplicador de la experiencia, se requiere que las transformaciones promovidas por el proyecto alcancen una escala suficiente como para ser irreversibles. Es decir, una vez que exista una cantidad suficiente de instituciones educativas involucradas en prácticas democráticas en el proyecto, se daría un efecto en cadena hacia el resto de las instituciones educativas y docentes de la localidad

Esto implica que las escuelas en proceso de transformación se constituyan una suerte de *masa crítica*.<sup>2</sup> Esta estaría conformada por instituciones educativas, pero también por líderes que se convierten en referentes para el cambio en todos los niveles. Solo así será posible que las numerosas instituciones educativas involucradas en prácticas democráticas susciten movimientos de cambio sostenibles.

<sup>2</sup> El concepto de masa crítica proviene de la física nuclear e indica que algo se encuentra en cantidad suficiente como para dar lugar a un proceso de reacción en cadena. Cf. Canalda, José Carlos y Jacobo Cruces Colado (1999); "Masa crítica" [en línea], Disponible en Internet <<http://www.ciencia-ficcion.com/glosario/m/masacrit.htm>> [Consulta: 6 de diciembre de 2006].



4. **Indicadores de democratización educativa.** Es necesario plantearse la efectividad del cambio como meta a conseguir. Es decir, interesa lograr la democratización efectiva de las escuelas y del sistema educativo. No solo importa el proceso democratizador y participativo, sino los efectos de este en las instituciones, capacidades, niveles de ciudadanía, etcétera.

Esto implica plantearse indicadores de democratización educativa que es preciso vincular con otros relativos a la democratización social. Ambos deberán ser manejados por las redes y espacios de concertación distritales y regionales y formar parte de los planes de desarrollo locales, regionales y nacionales.

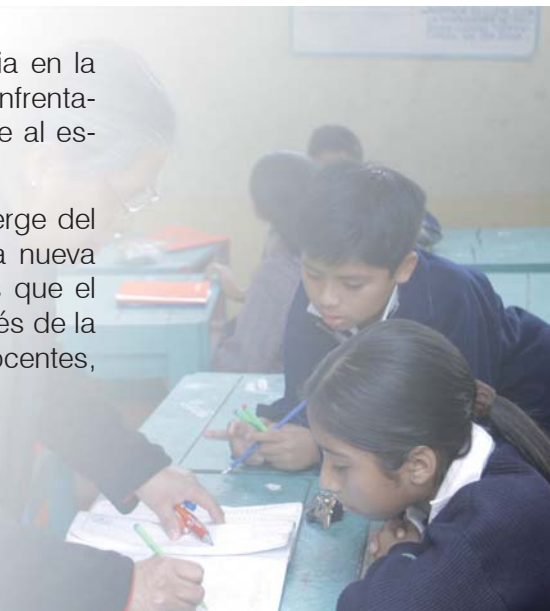
5. **Colocar la experiencia en espacios de decisión local.** Es necesario ir más allá de la elaboración de planes distritales o regionales educativos e incursionar en los niveles de decisión y ejecución. Esto implica establecer un vínculo claro entre las mesas educativas y los espacios institucionales que establece la Ley de Descentralización y la LGE: las regiones y municipalidades, y los COPARE y COPALE, de modo que la mesa constituya una instancia que integre el sistema educativo. De otro modo, la experiencia se puede quedar en los bordes del escenario político y en los referentes de los procesos de descentralización, pero tendrá dificultades para constituirse en eje y estrategia de la descentralización.

Sin duda, la descentralización demanda la consolidación de los espacios locales, la puesta en marcha de mecanismos fluidos de participación y la desconcentración efectiva de las decisiones. La propuesta de democratización de la escuela pública enfrenta el desafío de ser parte de las decisiones de política regional y local. De no lograrlo, se quedará en el debate teórico y no trascenderá la racionalidad cognitiva.

6. **Frenar la imposición de la lógica del mercado.** Sobre la base del modelo neoliberal en la economía, algunas posturas propugnan colocar al mercado como el elemento que rige la prestación de servicios sociales, por encima del desarrollo humano. Se promueve la competencia entre las escuelas a través del sistema de bonos, subsidios o *vouchers*, mientras que se diluye la función del Estado como garante del derecho educativo.

Esto tiene relación con la construcción de la democracia en la escuela, pues la propuesta neoliberal se sustenta en el enfrentamiento entre los padres y maestro, lo que se contrapone al esquema participativo y cooperativo.

Se trata de empoderar una propuesta como la que emerge del proyecto con el respaldo y legitimidad otorgados por la nueva legislación. Estamos ante una disyuntiva: o concebimos que el mercado es el motor del cambio educativo y actúa a través de la demanda de los clientes (padres de familia) sobre los docentes,



o entendemos que el cambio educativo se produce cuando tiene detrás a actores que actúan con responsabilidad y voluntad de cooperación.

7. **Relación con políticas educativas nacionales.** Es indispensable que la experiencia se vincule más claramente con la acción de incidencia nacional. Los nexos entre el proyecto y asuntos como el acuerdo nacional, la LGE y el Plan Nacional de Educación para Todos deben hacerse explícitos. En muchos casos estos nexos no aparecen o se encuentran en puntos suspensivos.

Hay tensiones y diferencias entre la institucionalidad que plantea la LGE y la que se ha construido en el proyecto. No está clara la relación entre los Comités de Gestión que se han creado y consolidado con el proyecto y los CONEI, o entre la mesa y los COPALE y COPARE.

Una posibilidad interesante que abre el proyecto es la de proyectar la propuesta hacia una incidencia en el diseño curricular del MED. Precisamente porque la experiencia ha tenido la suficiente consistencia como para tomar cierta distancia de la propuesta central, es indispensable establecer el camino de vuelta desde la autoridad y autonomía ganada por las instituciones educativas del distrito. En este sentido, es indispensable establecer un nexo entre *autonomía e incidencia*.

De no darse los vínculos señalados entre la experiencia local y las políticas educativas nacionales, la incidencia final del proyecto tendrá un techo, y su posibilidad de aportar a la definición de las políticas educativas nacionales será limitada.

8. **Reafirmar una estrategia integrada de democratización educativa.** Es imprescindible articular los distintos componentes que el proyecto ha fortalecido y validado en una sola estrategia de intervención para la incidencia. Estos componentes son: los cambios curriculares, que incluyen la temática de ciudadanía y la transformación de la institucionalidad escolar por un lado, y por otro lado, las mesas de concertación educativa y los instrumentos educativos de proyección e incidencias, como las redes de escuelas. La intervención articulada en ambos campos permite correlacionar escuela y sociedad y constituye el cimiento de la potencia y fuerza que puede tener a futuro este proyecto innovador.

Es necesario replicar esta experiencia en su proyección integrada y articulada en espacios mayores, más aún cuando hasta el momento las experiencias de los COPALE y COPARE no han logrado aún vertebrar la doble dimensión escuela-sociedad en un solo enfoque y estrategia de desarrollo educativo.

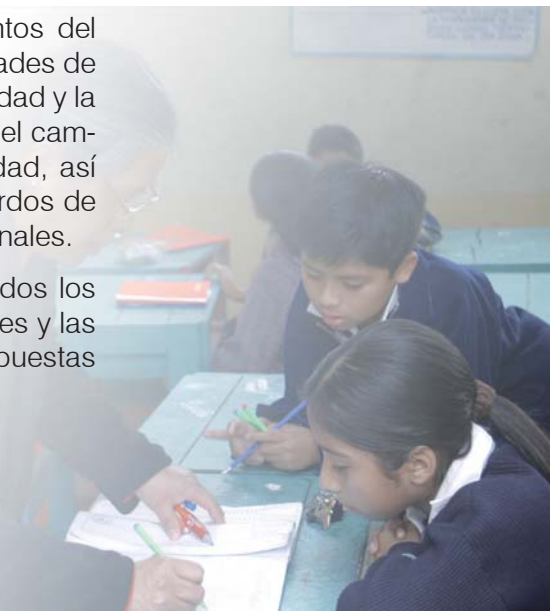
9. **Formar capacidades para la incidencia y la participación en la democratización educativa.** La participación en procesos de incidencia y de democratización educativa suponen un conjunto de

**Edwin Gonzales Redolfo**



capacidades básicas en el terreno de las organizaciones e instituciones locales y regionales, que integre la singularidad de los espacios descentralizados con las innovaciones en la gerencia social.

- a) Capacidad para manejar la complejidad. En contextos de incertidumbre y turbulencia, es fundamental aprender de la realidad, captar las señales que esta emite e interpretarlas oportunamente. Así, es posible levantar propuestas e iniciativas adecuándolas a los contextos cambiantes o a los resultados e impactos obtenidos.
- b) Orientación a la articulación social. Es preciso practicar un estilo 'articulante', que fortalecerá el tejido institucional y social y contribuirá al proceso de democratización. En contextos de transición democrática, la gestión participativa puede ayudar a reconstruir tejido social dañado por el autoritarismo. De esta misma manera se puede superar el elitismo y la manipulación tecnocrática y política, favoreciendo procesos que deberán surgir de los propios protagonistas.
- c) Capacidades para la concertación. En procesos de cambio educativo también es fundamental disponer de capacidades para hacer confluir metas y esfuerzos compartidos. Concertar es una exigencia de mayor relevancia en contextos de escasez de recursos y de operación de proyectos multiinstitucionales, donde es fuerte el rasgo del endeudamiento. Esto supone identificar puntos comunes y resistencias, diseñar estrategias de negociación, movilizar acuerdos institucionales y establecer sistemas de control.
- d) Capacidad de innovar. Esto supone la capacidad de idear formas organizativas de alta flexibilidad que vayan adecuándose a las metas cambiantes y a las variaciones de la realidad. Existe la necesidad de formar un pensamiento estratégico que aporte a la renovación institucional, creando condiciones organizacionales favorables al cambio. Es preciso promover el trabajo en equipos intersectoriales e interdisciplinarios, desarrollar sistemas para recoger conocimientos previos para construir propuestas creativas y altamente participativas, y dotar a las políticas y procesos innovadores de una alta eficiencia.
- e) Formación hacia el compromiso. Uno de los elementos del compromiso es la identificación activa con las necesidades de la población excluida, de los representados de la localidad y la región. Se trata de lograr una identificación activa con el cambio, la democratización y la lucha a favor de la equidad, así como una identificación práctica y activa con los acuerdos de gobernabilidad y las agendas sociales locales y regionales.
- f) Capacidad de construcción de pactos políticos en todos los niveles territoriales, donde instrumentos como los planes y las metas de cambio educativo permiten elevar las propuestas



consensuadas de las políticas estatales y asegurar las condiciones para su aplicación. Pero esto es insuficiente cuando no se considera también una construcción de **pactos sociales** que permitan construir consensos entre las organizaciones e instituciones de la sociedad civil en asuntos de interés nacional, como la promoción de la igualdad de oportunidades y de la cultura democrática.

10. **Ampliar los espacios públicos en la escuela y en los espacios locales.** Las circunstancias políticas nacionales reafirman la importancia de ampliar los espacios públicos como paso previo para avanzar en la inclusión política y en la construcción de sentidos y de pertenencia. Cualquier iniciativa de incidencia educativa requiere una afirmación de lo público en el entorno local y en la escuela. A final de cuentas, los procesos de democratización no solo suponen la constitución de instituciones sino, además, de una cultura democrática y de relaciones de convivencia, donde la intervención ciudadana esté imbricada con la práctica social. En los espacios públicos se configuran *agendas* en torno a las cuales se realizan **consultas ciudadanas** y se promueven **acciones de cambio** que movilizan a los ciudadanos; del mismo modo se forman sentidos comunes y corrientes de opinión.



**Edwin Gonzales Redolfo**