

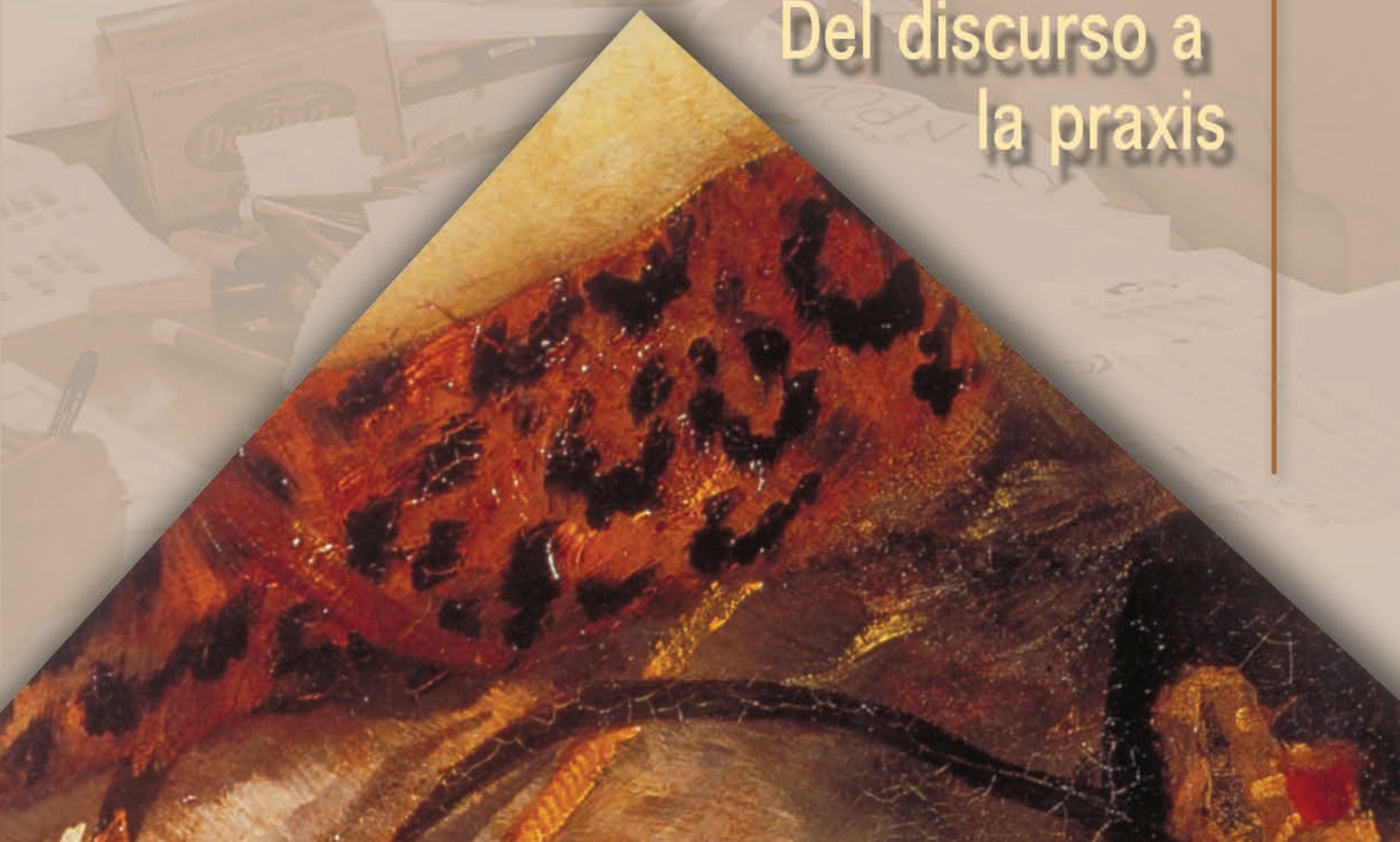
Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos



PAEBA - PERÚ

El PAEBA-Perú: Una experiencia para la reconstrucción de la Educación Básica de personas jóvenes y adultas

Del discurso a
la praxis



El PAEBA-Perú: Una experiencia para la reconstrucción de la Educación Básica de personas jóvenes y adultas

Del discurso a
la praxis

Directores del Proyecto

Jesús E. Rueda Prieto, director español
Armando Ruiz Tuesta, director peruano

Elaboración

Javier Lou Burriel
Mónica Méndez Cabezas
Amparo Peceros Silvera
Edilberto Portugal Speedy
Tatiana Riquelme Silva
Jesús E. Rueda Prieto
Hempler Soto Huaranga
Luis A. Vásquez Quispe
Bernard Waeber

Corrección de estilo y redacción

Eduardo M. Borrell Castro

Cuidado de edición

Jesús E. Rueda Prieto
Luis A. Vásquez Quispe

Diseño y diagramación

Proyectos & Servicios Editoriales - Telf. 564-5900

Impresión

Tarea Gráfica Educativa

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2006-3465

ISBN: 9972-881-52-0

Índice

Presentación	5
Capítulo 1: EL PROYECTO PAEBA-PERÚ	7
Antecedentes	8
Descripción resumida del proyecto original	9
Descripción resumida del proyecto ejecutado y de sus mecanismos de ejecución, con explicación de las modificaciones realizadas sobre el proyecto original	11
Capítulo 2: CURRÍCULO EXPERIMENTAL PARA UNA EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	17
Antecedentes de la Propuesta Curricular	18
La Propuesta curricular	22
Bibliografía consultada	44
Capítulo 3: UNA PROPUESTA DE MATERIALES EDUCATIVOS	49
Reseñando la historia de los materiales educativos	51
Fases de elaboración de los materiales	56
La validación de los materiales	61
Capítulo 4: CAPACITACIÓN LABORAL AL INTERIOR DE LA PROPUESTA EDUCATIVA	99
Antecedentes	100
Sistematización de Aulas Móviles	106
Sistematización del Aula Mentor	116
Capítulo 5: EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA	125
¿Qué evaluar? Estrategias	129
¿Con qué evaluar? Técnicas e instrumentos	141
La evaluación participativa	149
Capítulo 6: DEL CÍRCULO DE ALFABETIZACIÓN AL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA	153
Una visión crítica sobre el desarrollo de la Educación Básica de jóvenes y adultos en los últimos 20 años	155
Bases para el inicio de la construcción de una propuesta de institución educativa de Educación Básica Alternativa	157
El proceso de construcción de la propuesta	160
Propuesta de organización y funcionamiento del CEBA modelo PAEBA-Perú	177
Capítulo 7: DOS AÑOS PREPARANDO EDUCADORES PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	185
Marco referencial del estudio	187
Los escenarios de la formación y capacitación de educadores de personas jóvenes y adultas en el Perú	194
La formación docente y una descripción histórica de la capacitación PAEBA-Perú	199
Hacia un sistema de Formación y Capacitación del PAEBA: las propuestas	209
Reflexiones finales a partir de los hechos	227
Conclusiones	239
Capítulo 8: EDUCAR A PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS PARA LOS NUEVOS TIEMPOS	245
Propuesta de sistematización	249
Los escenarios y actores	259
Experiencias de aprendizaje en Círculos del PAEBA: procesos, significados y lecciones	275
Lo aprendido	289
A modo de despedida	299
Anexos	301

Presentación

El presente trabajo intenta compartir una reflexión con todas las personas interesadas en la educación, al tiempo que da cuenta de la ejecución y los resultados del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos en el Perú (PAEBA-Perú), desarrollado entre los años 2003 y 2005 en áreas periurbanas de las ciudades de Lima y Arequipa. Esta reflexión trata de la experiencia piloto, llevada a cabo por el Ministerio de Educación del Perú con el apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Respondiendo al objetivo central del Proyecto, que es el Fortalecimiento Institucional del Ministerio de Educación en la modalidad de Educación Básica Alternativa, se resume en esta obra un conjunto de productos suficientemente experimentados y razonablemente validados que dan cuenta de los procesos de sistematización de los principales elementos que forman la propuesta educativa y organizativa del PAEBA-Perú. Los elementos que se describen vienen ayudando a la Alta Dirección del Ministerio en la toma de decisiones orientadas a implementar la Propuesta a nivel nacional con suficientes garantías de éxito.

La publicación también busca compartir con los profesionales de la educación, especialmente con quienes trabajan en la educación de personas jóvenes y adultas (facilitadores y docentes en general), una experiencia que recorre los problemas fundamentales que se plantean en la práctica de este ámbito educativo.

No se pretende teorizar sobre esos problemas, más bien se intenta mostrar cómo, a través de una práctica reflexiva, se han convertido en praxis algunos de los principios enunciados en declaraciones internacionales, planes nacionales o partes expositivas y prescriptivas de las normas generales que forman el Sistema Educativo.

Quizá el mérito de los profesionales que han contribuido al desarrollo de la Propuesta PAEBA (facilitadores, supervisores, coordinadores y técnicos mayoritariamente mujeres) haya sido su coherencia con esos principios recogidos en las líneas programáticas que definen el marco de actuación del propio Proyecto. La labor de todos los actores para diseñar, adecuar y desarrollar unas propuestas en unos contextos concretos y con unos grupos de participantes, cuyas aspiraciones y necesidades se tenían en cuenta, ha generado una mística de lo posible que, parafraseando a Gimeno Sacristán, tiene un “contenido utópico activo y ha posibilitado pasar de las grandes declaraciones asentidas a las realizaciones prácticas” (Gimeno 1999).

El aporte que hoy ofrecemos contiene, en el Capítulo 1, un resumen del Proyecto con sus componentes y desarrollo. Se hace allí un repaso breve y descriptivo de sus datos principales y resultados más significativos, sin analizar ni extraer consecuencias, lo cual será tarea de capítulos posteriores.

El Capítulo 2 expone el marco general de la Propuesta curricular experimental con sus elementos principales y explica cómo fue su proceso de construcción. Se pretende describir y analizar los elementos principales del Currículo, obtener conclusiones de su puesta en práctica y los cambios que ha generado en la práctica educativa, así como reflexionar sobre los procesos de su validación.

En el Capítulo 3, se sistematiza toda la tarea dedicada a la elaboración de los materiales educativos y el comportamiento de éstos en la concreta práctica educativa de estos años.

En el Capítulo 4, se presenta la modalidad elegida para capacitación laboral, junto con un análisis de su pertinencia, comportamiento y resultados en la práctica.

El Capítulo 5 recoge lo reflexionado acerca de cómo evaluar aprendizajes. Las experiencias aportadas por facilitadores y supervisores son el punto de partida para generar una propuesta de cómo advertir y dar cuenta de los logros de aprendizaje que van obteniendo las personas jóvenes y adultas.

En el Capítulo 6, se describe la evolución del Proyecto, desde los Círculos de Alfabetización hasta su conversión en Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA), y la consolidación de esta nueva institucionalidad educativa con su organización interna.

En el Capítulo 7, se reconstruyen y analizan los procesos de formación-capacitación docente que se han puesto en práctica desde el inicio de las actividades del Proyecto. De las que se extraen algunas consecuencias.

En el Capítulo 8, se hace –a manera de informe de investigación– una indagación cualitativa sobre los procesos de generación de conocimientos en los Círculos de Aprendizaje y los cambios de actitudes producidos en los participantes.

Dar cuenta de las experiencias, satisfacciones y dificultades de los varios miles de personas que han pasado por los Círculos de Aprendizaje, centros u otras instancias del PAEBA durante la primera fase, sería tarea imposible; sin embargo, nos atrevemos a presentarlas respetando el carácter de informe que tuvieron los documentos originariamente.

Estas páginas han podido escribirse gracias al esfuerzo y voluntad de cada uno de los participantes, de todas y cada una de las facilitadoras y facilitadores; y especialmente, de Alicia, Carlos, Charo, Eli, Elizabeth, Elvis, Erlin, Giovanna, Jacki, Jair, Jerson, Jhon, José, Juan, Juan Carlos, María, Marianela, María Isabel, Martín, Meleucipo, Mirna, Narda, Nora, Norma, Orfa, Patricia, Los Pedros, Pilar, Rina, Rosa, Sandra, Sara, Soledad, Sonja, Teresa, Walter y Zulmira. Se agradece a todos ellos porque su identificación con el Proyecto y su dedicación han hecho posible la Experiencia.

Es necesario citar el trabajo realizado por el equipo administrativo: Andrea Campos, Isabel Ruiz, Miriam Eleuterio, Higidia Ccerare, Jorge Torres y Walter Loera.

Mención aparte es el reconocimiento de los aportes en distintos momentos del desarrollo del proyecto y de la elaboración misma de este documento: a los cooperantes Javier Alé y Susana Valiño, a las jóvenes cooperantes Inmaculada Pérez y Sonsoles González, así como a la participación silenciosa de Milagros Lucero.



EL PROYECTO PAEBA-PERÚ

Antecedentes

El Proyecto PAEBA-Perú, cuyo título es **Proyecto para el fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación del Perú** (en el ámbito de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas), se inscribe en el marco del Convenio Básico de Cooperación Científica y Técnica entre los países de Perú y España y cuenta con el aporte de la Agencia Española de Cooperación Internacional - AECI.

El Ministerio de Educación del Perú (MED) solicitó el apoyo a la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) para la ejecución del Programa de Alfabetización y Educación de Adultos (PAEBA). Esta solicitud fue acogida en el PROGRAMA DE COOPERACIÓN BILATERAL 2002-2005.

La acción central del PAEBA-Perú es la validación de una propuesta educativa que plasme las directrices del Plan Maestro de Alfabetización y de la educación de personas jóvenes y adultas que promueve la nueva Ley General de Educación N° 28044, en la modalidad de la Educación Básica Alternativa.

Es así que, el proyecto PAEBA-Perú no se limita a la atención de población analfabeta sino que constituye un aporte para el fortalecimiento del subsistema de educación de personas jóvenes y adultas, expresado en una propuesta organizativa general y curricular que sugiere modelos de organización y aprendizaje esenciales para que toda persona pueda desarrollarse en todas sus dimensiones y estar en capacidad de adecuarse a diferentes procesos educativos. Asimismo, se expresa en una propuesta de materiales educativos que facilitan procesos de auto e interaprendizaje, permitiendo a los participantes desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje a la vez que pueden enriquecerlas a partir de la interacción con otras personas. También presenta una propuesta de capacitación de técnicos y docentes que permita adecuar los perfiles de estos profesionales a la nueva modalidad.

Finalmente, cabe señalar que los **PAEBA** son programas que se inician a comienzos de la década de los noventa y han estado o están presentes en El Salvador, República Dominicana, Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú y cuenta con buenos niveles de éxito. Su propósito es desarrollar una acción temporal en países que tienen un alto índice de analfabetismo y fortalecer o establecer un sistema de educación de adultos, que revierta las tasas de analfabetismo y contribuya en la promoción de educación permanente.

Descripción resumida del proyecto original

El Proyecto -como se ha mencionado en los antecedentes- se configuró como una experiencia piloto para incidir en las definiciones técnicas y estratégicas que el Programa Nacional de Alfabetización y la Dirección Nacional de Educación de Adultos requieren para mejorar la calidad y cobertura de sus programas y contar con una propuesta educativa que pudiera extenderse a otros escenarios del país. Era su objetivo “mejorar los niveles de alfabetización y educación de jóvenes y adultos en zonas urbano-marginales de tres distritos de Lima y uno del Callao mediante el fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación en el ámbito de la Educación de Adultos en el Perú con un enfoque de participación de la comunidad”.

Se pensó en una acción intensiva en cuatro distritos de Lima, donde estaba la mayor concentración de personas adultas analfabetas. El propósito era atender en un plazo de tres años al 45% de un total 20 900 personas y lograr una reducción del 25% de analfabetismo y una certificación al 11% en el nivel Primario. La población era básicamente personas jóvenes y adultas mayores de 15 años, con un nivel de analfabetismo absoluto o funcional, en situación de pobreza y extrema pobreza, inmigrantes desde las regiones de Sierra y Selva, mayoritariamente amas de casa, empleadas de servicios y obreros.

El Proyecto se propuso desarrollar una propuesta organizativa y curricular para la Educación Básica de Adultos (lo que en

perspectiva sería la reconversión a la Educación Básica Alternativa) que considerara la alfabetización como el inicio de un proceso de una educación continua que pudiera brindar certificaciones correspondientes al nivel primario y secundario, al tiempo que habilitara a los estudiantes a seguir otros estudios. Asimismo, una propuesta que respetara los ritmos de aprendizaje y disponibilidad de tiempo de los propios participantes.

La Propuesta comprendía tres fases (Ciclos). Las dos primeras contenían dos módulos y la tercera cuatro módulos. Los períodos de duración de cada módulo serían de seis meses. La Primera Fase desarrollaría un período de alfabetización inicial y otro de refuerzo, la Segunda Fase sería una certificación equivalente a la primaria y la Tercera Fase sería una certificación equivalente a la secundaria. Cabe señalar que el Proyecto sólo contemplaba el diseño y experimentación de las dos primeras fases.

En la implementación de las dos primeras fases, se preveía trabajar en Círculos de Aprendizaje a cargo de facilitadores, los mismos que serían apoyados por el Proyecto con una subvención para gastos personales. Los Círculos contarían con material fungible y cuadernos de trabajo para los participantes, lo que facilitaría el logro de las competencias previstas en las matrices curriculares. Los facilitadores contarían con guías metodológicas e instrumentos de seguimiento y monitoreo.

Con la finalidad de contribuir a la consolidación de los ámbitos educativos de educación de adultos en Villa El Salvador y Comas, distritos donde iba a iniciarse el Proyecto, se establecerían Centros de Recursos para la Educación Básica de Adultos, tratados en forma experimental, como núcleos de una propuesta específica dirigida a la población adulta y diferenciada del ámbito educativo ordinario.

Uno de los componentes centrales del Proyecto sería la capacitación orientada a formar a los facilitadores, supervisores y coordinadoras distritales, desarrollando aptitudes y mejorando sus competencias técnicas. La capacitación se daría a través de talleres y capacitación en servicio, se esperaba contar con cuadros técnicos que condujeran eficientemente los procesos educativos y de gestión.

Otro componente de especial importancia sería el monitoreo, la evaluación y la sistematización, como actividades de acompañamiento permanente de las acciones del Proyecto, no sólo para una

toma de decisiones oportuna sino para afinar las propuestas pedagógicas y de gestión y dejarlas en condiciones de ser replicables en otros contextos.

El Proyecto asumía la propuesta estratégica del Programa Nacional de Alfabetización de contar con los Comités Distritales de Alfabetización como espacios locales de gestión que propician la participación de las municipalidades, organizaciones comunales y sociales en la gestión de los procesos de alfabetización. Su trabajo, fundamentalmente de movilización y vigilancia, permitiría contar con una red de apoyo que mejorara y ampliara sustantivamente los programas de alfabetización y educación básica de adultos con el fin de lograr que formaran parte de la agenda social.

Cabe resaltar que en toda la propuesta del Proyecto estuvo presente el enfoque de género y de interculturalidad como ejes transversales, con el fin de orientar al mejor ejercicio de la ciudadanía y al permanente cuidado del medio ambiente.

Descripción resumida del proyecto ejecutado y de sus mecanismos de ejecución, con explicación de las modificaciones realizadas sobre el proyecto original

En términos generales, el Proyecto no ha sufrido ninguna modificación significativa a lo largo de su ejecución. Éste ha venido desarrollándose en forma ordenada y siguiendo todas las pautas de la Matriz de Planificación, por tanto, de acuerdo a la lógica de intervención prevista.

Sí se han llevado a cabo una buena cantidad de actividades no planificadas; en el entendido de que se trata de un Proyecto dinámico, al interior de un Ministerio que trata de evolucionar y que, para ello, introduce cambios frecuentes, lo que ha ocasionado la necesidad de emprender nuevas actividades.

Siguiendo el orden de los Resultados que el Proyecto se propuso, se puede dar cuenta de lo siguiente:

Población participante en los Círculos de Aprendizaje PAEBA

Se previó desarrollar el proyecto piloto experimental en tres distritos de Lima (Comas, Villa El Salvador y San Juan de Lurigancho) y uno del Callao (Ventanilla). El PAEBA, a su término, está funcionando en los cuatro distritos señalados más el distrito de Alto Selva Alegre en Arequipa. Ha sido aplicado en cinco Centros de Educación de Adultos del MED, que incluyen un Centro Penitenciario, y en once distritos de provincias de Sierra y Costa merced a un acuerdo firmado con diez ONG. También, durante el año 2005, las coordinadoras y

equipos de supervisores del PAEBA han desarrollado actividades permanentes de asesoría y apoyo a las actividades del Programa Nacional de Alfabetización en cada uno de los ámbitos de las cuatro UGEL donde se actúa. Finalmente, otra actividad no programada y desarrollada con éxito estuvo constituida por las sesiones de Cine Foro que tienen carácter permanente en los cuatro distritos de Lima y Callao.

Para realizar la labor, el Programa, con el apoyo de dirigentes vecinales y municipalidades, organizó 2 347 Círculos de Aprendizaje de los que 2 264 (96.5%) llegaron a buen término. Sólo en el Programa Regular (cinco distritos urbano-marginales) se inscribieron 45 993 participantes, de los cuales terminaron período 24 458 (53.2%).

Los Círculos estuvieron conducidos por facilitadores, por un equipo de supervisores y coordinadoras contratados por el PAEBA. Para organizar el trabajo, ejecutarlo y hacerle seguimiento se estableció un Centro de Recursos en cada distrito que ha devenido en el Centro de Educación Básica Alternativa oficialmente reconocido por el MED. De otro lado, el Equipo Técnico Central ha acompañado permanentemente la ejecución aplicando instrumentos y evaluando los resultados cuantitativos y cualitativos por separado. Facilitan sobremanera la evaluación permanente, la Carpeta del Supervisor y la Carpeta del Facilitador, elaboradas un año y medio después de iniciar el Proyecto.

La aplicación de la propuesta educativa del PAEBA a través de los Círculos de Aprendizaje viene demostrando su viabilidad como herramienta estructural para organizar la Educación Básica Alternativa de Adultos como una posible opción para la Dirección Nacional de EBA.

Mención aparte requiere, para señalar todo el camino recorrido, la implementación de las Aulas Móviles y las actividades y resultados obtenidos. Dado que no están contempladas en el Documento de Proyecto, se da cuenta de ello en el Informe de Actividades dándole un tratamiento de Sub-Proyecto PAEBA.

Equipo Técnico Pedagógico constituido y capacitado

El PAEBA ha constituido y capacitado a su Equipo Técnico Pedagógico conformado por especialistas del Equipo Técnico Central, coordinadoras, supervisores y facilitadores de los equipos distritales. La capacitación ha partido del Equipo Técnico Central hacia coordinadoras y supervisores y posteriormente, bajo el efecto cascada, estos profesionales han capacitado a los facilitadores. Realizando actividades no programadas cuya necesidad surgió a lo largo del Proyecto, el Equipo Técnico y los equipos de supervisores han desarrollado acciones de capacitación a los especialistas del Programa Nacional de Alfabetización y conducido y asesorado talleres con los supervisores de dicho Programa; también a los equipos de alfabetización de diez ONG financiadas por Ayuda en Acción (España) y a los equipos de profesores de cuatro Programas No Escolarizados (PRONOES).

Elementos fundamentales de la metodología de capacitación han sido los Talleres, las Jornadas y los Grupos de Interaprendizaje. Los ejes temáticos han sido el desarrollo curricular, la utilización de materiales educativos, dinámicas de grupo, la

evaluación de los aprendizajes. También han sido trabajados otros temas como refuerzo en algunos casos y como integradores del conjunto bajo la forma de temas transversales. Importantes oportunidades de capacitación han significado también la asistencia a eventos de intercambio entre todos los países que participan del PAEBA, los intercambios bilaterales con PRODEPA-Paraguay y otros de nivel local.

En cada período han sido contratadas las personas requeridas de acuerdo a las metas programadas: para la coordinación de cuatro de los cinco Centros de Recursos (convertidos el tercer año en Centros de Educación Básica Alternativa, CEBA). Fueron promovidas cuatro supervisoras formadas por el PAEBA; tres supervisoras fueron promovidas al Equipo Técnico Central con lo que éste pasó de cuatro a siete miembros. Finalmente, once supervisores dejaron su cargo para ser contratados por la DINEBA para constituir el equipo de Apoyo al Desarrollo de Capacidades Locales en el Plan de Conversión de la EBA. Es decir, como “formadores de formadores” en el ámbito nacional. También han estado incorporados al Proyecto en sus distintas etapas cuatro jóvenes cooperantes del INJUVE español, una becaria y un especialista suizo, merced a un convenio AECI-COSUDE. Todos ellos contribuyeron con sus valiosos aportes.

Propuesta curricular y metodológica para Alfabetización y Educación Básica de Adultos elaborada, aplicada y validada

El PAEBA, al finalizar el Proyecto, cuenta con la Propuesta curricular ya sistematizada para los Ciclos Inicial e Intermedio, varias veces ajustada y comprobada conforme avanzaba su proceso de validación. También

cuenta con la mayor parte (90%) de los materiales educativos elaborados, aplicados y validados.

Varios cambios ha habido para la elaboración de los materiales (Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas) en relación a la propuesta original: i) Se había previsto elaborar Cuadernos Experimentales y Cuadernos definitivos, una vez validados en la práctica, y realizar, mediante consultoría, una evaluación gráfica y comunicativa. Las primeras consultorías no aportaron significativamente por lo que no justificaban el costo ni el tiempo. Por otro lado, cuando el Equipo Técnico Central tuvo experiencia suficiente, se hizo innecesario elaborar Cuadernos Experimentales lo que ocurrió a partir del Cuaderno N°. 3. ii) Habiendo considerado elaborar tres Cuadernos de Trabajo por Módulo, se decidió elaborar todos los contenidos en dos Cuadernos para los Módulos I y II, y añadir, sin embargo, un Volumen II a los Cuadernos de Trabajo correspondientes a los Módulo III y IV.

En definitiva: de los 10 Cuadernos que comprende la Propuesta curricular, 9 han sido elaborados, impresos y aplicados, faltando elaborar el Volumen II que debe complementar los Cuadernos de Trabajo 7 y 8; de las 6 Guías Metodológicas comprendidas en la Propuesta curricular, 5 han sido elaboradas, impresas y aplicadas. La correspondiente al Volumen II no ha sido elaborada aún.

También fueron elaborados, editados, publicados y validados en la práctica el Manual de Capacitación para el Ciclo Inicial, el Manual de Capacitación para el Ciclo Intermedio y la Guía para el desarrollo de los Grupos de Interaprendizaje. Elaborado fue también el Plan de Capacitación a Docentes en servicio para el año 2005.

Finalmente, el ETC sistematizó la experiencia de producción y aplicación de materiales educativos y adaptó el documento del PNUD sobre Desarrollo Humano.

Gestión del PAEBA y adecuación de infraestructura

Salvo la construcción de oficinas PAEBA al interior del recinto del MED, todas las actividades previstas en este rubro fueron ejecutadas, en general, con mayores resultados de los previstos y, en particular, añadiendo actividades nuevas cuando se las juzgó necesarias para reforzar el ritmo del Proyecto.

Fue equipada en forma funcional una sede central del Proyecto, ubicada en un inmueble adecuado al tamaño de los equipos y sus necesidades. Frente a dos Centros de Recursos programados, se han habilitado (mediante construcciones o refacciones) cinco, desde los que han sido conducidos los programas distritales del PAEBA. Fueron convertidos, oficialmente en CEBA-PAEBA mediante Resolución Ministerial 0411-2005-ED emitida en junio 2005, lo que significó un gran avance para la viabilidad y transferencia. Instaladas las Aulas Mentor en estos Centros de Recursos, han venido funcionando y apoyando la capacitación laboral de la población beneficiaria.

La gestión del Proyecto ha venido consolidándose en forma permanente, tanto en lo que se refiere a la sede central como a los Centros de Recursos (hoy CEBA) con sus equipos básicos y funcionales coordinados por sus directores. Toda la estructura del Programa cuenta con instrumentos de gestión suficientes para garantizar un trabajo ordenado y eficiente.

Tal como se da cuenta en los informes de seguimiento, la interacción entre la DINALEA del MED y el PAEBA es permanente. El Programa se ha convertido en un instrumento de propuesta, ejecución experimental y evaluación, y todo ello ha favorecido la transferencia permanente de los elementos que se han validado en el camino. Con frecuencia, el PAEBA ha desarrollado acciones que, sin haber sido programadas, le han sido encomendadas por la DINALEA. Para las más significativas, han sido firmadas Actas de Acciones Conjuntas.

Finalmente, el Equipo Técnico del PAEBA celebró un Taller de Evaluación sobre la gestión del Proyecto.

Cada año la visita de la Comisión de Evaluación y Seguimiento se ha hecho presente para trabajar, durante una semana, elementos de evaluación y de propuesta y ha dejado su lista de recomendaciones que la Co-dirección del Proyecto ha incorporado inmediatamente.

Para elaborar el Plan de Viabilidad, ya aprobado por el Sistema Nacional de Inversión Pública, El PAEBA dio asistencia al MED y, paralelamente, elaboró los primeros borradores del Documento de Proyecto para la Fase II (2006-2008) y del Plan Operativo Anual 2006. Posteriormente, con las recomendaciones de AECEI y otros ajustes, quedaron aprobados ambos documentos.

Sensibilización y motivación a la comunidad. Vigilancia de las actividades del Programa

En principio, la creación de los Comités Distritales de Alfabetización (CDA) se dio mediante Resolución Directorial del Programa Nacional de Alfabetización (PNA). Al elaborar el Documento de Proyecto se

asumió su existencia y se definieron las actividades. Para dar inicio al PAEBA, el año 2003, en Comas y Villa El Salvador, se conformaron con ambos CDA dos grupos de trabajo para seleccionar supervisores y facilitadores, llevar a cabo la focalización e identificar/habilitar locales para los Círculos de Aprendizaje.

Mientras que, en Comas, el CDA tuvo un comportamiento pro-activo e integrador, participando en las cuatro tareas, en Villa El Salvador hubo un sesgo muy fuerte hacia la selección/imposición de supervisores y facilitadores dejando las demás tareas a las dirigencias de los Grupos Residenciales, con lo cual, unas funcionaron a cabalidad y otras no funcionaron. La diferencia entre Comas y Villa El Salvador fue que, mientras en Comas el presidente del CDA era un representante designado por el Alcalde Distrital, en Villa El Salvador el CDA estuvo liderado por el Presidente de la Comunidad Urbana Autogestionaria (CUAVES). Esta entidad, rival histórica de la Municipalidad Distrital desde su creación, consideró desde el principio que el "proyecto era suyo" y se aferró a él para justificar su accionar en la Comunidad, lo que fue creando un modo de relación y trabajo conjunto imposibles para la ejecución del PAEBA.

Analizada la situación en los primeros meses del año 2004, el PAEBA optó por privilegiar la relación con las municipalidades, avanzando en la corriente nacional hacia la descentralización, y redefinir los Comités de Apoyo a la Alfabetización como Organismos de Apoyo a la Educación de Adultos, liderados siempre por el alcalde distrital o un representante suyo.

Con mayor o menor participación de estos organismos de apoyo, se han llevado a cabo permanentemente reuniones y acciones conjuntas para la difusión y sensibilización

del Programa (desfiles, entrevistas en los medios, entregas de libros a la comunidad, inauguración de Centros de Recursos y CEBA, entrega de certificaciones, fiestas deportivas, pasacalles, elaboración de afiches y murales, participación con stands en ferias locales).

Durante el segundo semestre del año 2004, la participación de los Organismos de Apoyo y otras instituciones de la comunidad fue muy alta en la implantación del PAEBA en los distritos: en Comas, la Asociación de Pobladores de la Urbanización Los Viñedos puso a disposición su local que, refaccionado y ampliado, es la sede actual del CEBA; en VES, se hizo lo propio con un local de la ONG TIPACOM y la Municipalidad ofreció un terreno para construir; en San Juan de Lurigancho fue la Organización Vecinal Athusparia que

ofreció un terreno para construcción y, en Ventanilla, el PAEBA ha sido acogido desde su inicio hasta diciembre 2005 en el local de la Municipalidad y en las instalaciones de la Junta Vecinal de la Urbanización Pachacútec. Esta dinámica fue perdiendo velocidad con la instalación de los CEBA de San Juan de Lurigancho, Ventanilla y Arequipa en áreas asignadas dentro de los recintos de centros educativos.

Entre las acciones que podrían resaltarse, señalamos cuatro que han contribuido a la sensibilización y divulgación del PAEBA: el concurso de cuentos, en Villa El Salvador, que terminó con la publicación del libro "Cuentos Vivos"; la puesta al servicio de la comunidad del programa Aulas Mentor; el establecimiento del programa Aulas Móviles y las sesiones continuadas de Cine Forum en todos los distritos.



**CURRÍCULO EXPERIMENTAL PARA UNA
EDUCACIÓN BÁSICA DE PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS**

Antecedentes de la Propuesta Curricular

Uno de los compromisos asumidos por el Proyecto fue desarrollar una propuesta organizativa y curricular que tome en cuenta los intereses, necesidades y demandas de las personas jóvenes y adultas que por diversas razones no tuvieron acceso al sistema educativo o no culminaron su formación básica.

Esta propuesta fue fruto de encuentros en distintos momentos de la construcción de la misma (elaboración, evaluación, puesta en práctica y validación) y de la consulta de distintos actores (profesionales e investigadores en educación de jóvenes y adultos formal y no formal, especialistas del Ministerio de Educación, supervisores y facilitadores).

En nuestro país, a pesar de los avances en el sistema educativo, existen muchas personas que no han completado su educación básica. Problemas económicos, necesidad de trabajar a temprana edad, dificultades familiares, deficiencias en la oferta del sistema educativo, son algunas de las razones que explican la no incorporación y/o deserción temprana de la escuela.

No obstante, estas personas, han desarrollado a lo largo de su vida conocimientos suficientes, para enfrentar su vida familiar y los desafíos propios del diario vivir. Además son personas motivadas a completar su educación básica, su motivación para estudiar nace fundamentalmente:

- de las exigencias de trabajo (una mayor certificación o necesidad de aumentar el nivel de sus competencias para mejorar su puesto de trabajo o acceder a otro).
- de su ambiente familiar (el estudio de sus hijos, la necesidad de ayudarlos en sus tareas y de sentirse en igualdad de condiciones).

Sin embargo, cuando estas personas acceden al sistema educativo, éste no responde a sus necesidades e intereses. Hecho que se evidencia en la aplicación de prácticas educativas que imitan lo actuado en la educación de menores. A esto se suma que los diseños curriculares establecen el desarrollo de las competencias y capacidades por áreas curriculares que resultan muy numerosas, fragmentadas e inadecuadas a la realidad de los estudiantes.

Por estos motivos se hizo necesario contar con una Propuesta curricular acorde a las exigencias de los estudiantes, que responda a los ritmos, niveles y estilos de aprendizaje.

La Propuesta curricular se elaboró teniendo en cuenta los siguientes lineamientos:

El Marco legal y los lineamientos de políticas educativas, el cual exige:

- Garantizar una educación inclusiva y de calidad.

- Responder a las necesidades, intereses y demandas de las personas jóvenes y adultas.
- Dimensionar la educación en base a: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.*
- Involucrar a los distintos actores de la sociedad civil.

Superar la oferta tradicional de la educación de personas adultas, asimilar las nuevas visiones sobre el quehacer educativo. Es decir, centrar la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje como una unidad y proceso bidireccional, enmarcado en el interaprendizaje. Elementos que serán plasmados en el diseño del currículo y llevados a un primer nivel de concreción a través de los materiales educativos de los estudiantes.

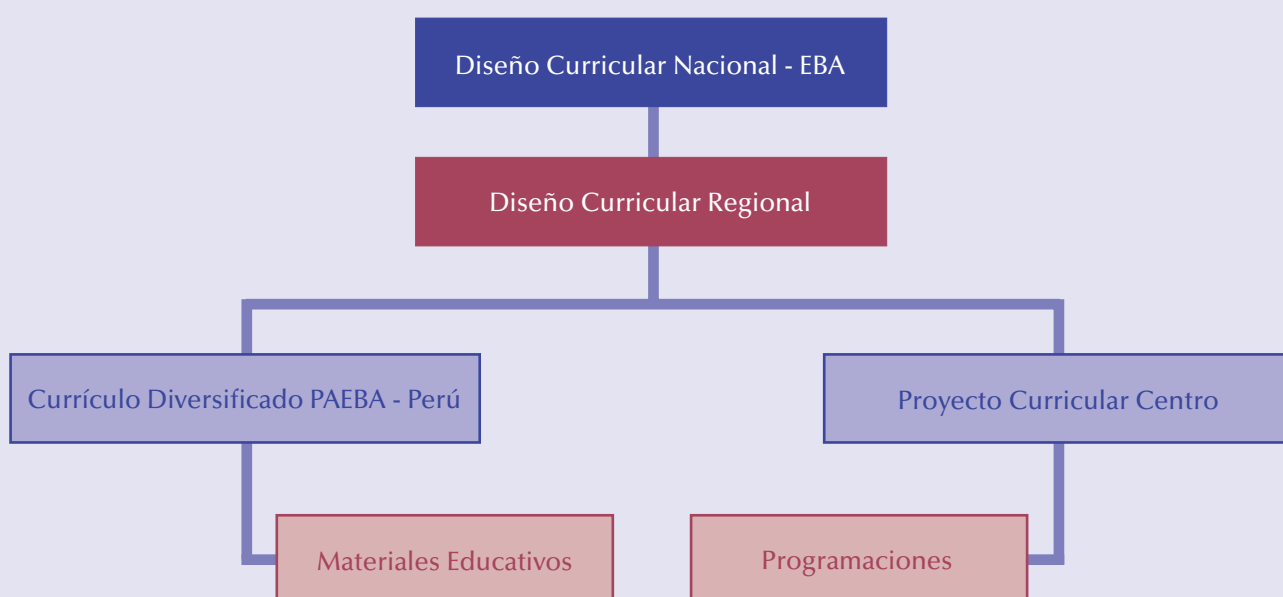
Generar aprendizajes útiles para la vida, sólo se construyen nuevos conocimientos cuando las personas los aceptan en cierta forma como propios, porque les interesan, los consideran significativos, porque son superiores o más actualizados que los que ellas tenían anteriormente, en fin, porque al confrontarlos con su propia experiencia

los consideran pertinentes. En ese sentido, el currículo concibe el conocimiento como una red relacionada de significados, no una secuencia temática o cronológica.

Metodología participativa, se aprende a través del diálogo, teniendo como referente la realidad. Se produce diálogo e interacción entre los estudiantes, entre ellos y el texto escrito y sus contenidos. Es en este diálogo donde se formulan hipótesis, argumentaciones, confrontaciones y se generan conocimientos consensuados fruto de la interacción.

Aprendizaje centrado en la persona, en este proceso, el facilitador tiene un papel muy importante debe facilitar y orientar la construcción de conocimientos y fomentar la posibilidad de que quienes aprenden vayan paulatinamente siendo más independientes en la búsqueda de nuevas alternativas, estrategias para el procesamiento de información y generar procesos de aprendizaje autónomos.

La Propuesta curricular en el marco de la Educación Básica Alternativa, puede considerarse conceptualmente como un currículo diversificado, adecuado a poblaciones urbanas y urbano marginales.



Las etapas de diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta curricular se dieron y se dan en forma permanente con el fin de garantizar un diseño final que integre las sugerencias de la práctica y que se refleje en el mejoramiento de la misma.

Es preciso tener presente que los estudiantes a quienes se dirige son varones y mujeres mayores de 15 años, que no accedieron oportunamente al sistema básico regular o tiene estudios incompletos de educación básica.

En la construcción de la Propuesta curricular se distinguen tres etapas, en las cuales se evidencia la intención del Proyecto por brindar orientaciones que garanticen la implementación de la propuesta metodológica en los círculos de aprendizaje.

Primera etapa:

Corresponde al periodo inicial de implementación del Proyecto, en los distritos de Comas y Villa El Salvador. Esta propuesta curricular fue concebida en el marco de la Alfabetización. El énfasis para su desarrollo estaba centrado en el uso de metodología participativa, las reflexiones de vida y las necesidades de los participantes.

El primer documento que surge de los esfuerzos por brindar orientaciones metodológicas para el grupo de supervisores y facilitadores es **Ayuda práctica para el alfabetizador**. Este documento presenta temas y actividades organizadas en Unidades de Aprendizaje. Este documento contenía dos unidades. La primera se refería al tema de identidad y la segunda desarrollaba aspectos sobre las relaciones sociales. Ambas preparan al participante para una tercera unidad que se desarrollaría en un periodo de matrícula posterior, dicha unidad abordaba temas de desarrollo local.

Los aprendizajes estaban orientados por dos líneas instrumentales o áreas: Comunicación Integral y Lógico Matemática y al inicio de cada Unidad se prescribían las capacidades que se buscaban desarrollar en los participantes. Se hablaba de contenidos transversales referidos al Desarrollo personal y habilidades para la vida.

Los temas, actividades y técnicas presentadas en este documento privilegiaban el desarrollo de capacidades básicas y habilidades de comunicación a través de un proceso o ruta que aprendizaje que articulaba la representación gráfica (dibujo, mapas, matrices), el análisis social, la lectura, la escritura y las matemáticas sobre las experiencias y situaciones de vida. Haciendo énfasis en el intercambio de conocimientos y experiencias a partir de situaciones reales.

Las técnicas planteadas en este documento fueron recogidas y adaptadas de lo propuesto en foros y conferencias internacionales sobre la educación de adultos.

Segunda etapa:

Esta etapa complementa la anterior, porque tiene la intención de brindar un documento orientador y organizador de las actividades educativas que se desarrollarán en los círculos de aprendizaje.

Señala las capacidades a desarrollar en los participantes. Fruto de este esfuerzo surge la **Guía para la programación y uso de las herramientas participativas**, que presentaba un conjunto de elementos de instrucción para que los supervisores y facilitadores orienten la realización de su práctica pedagógica y tengan un referente al momento de realizar sus programaciones y desarrollar los lineamientos de la propuesta metodológica.

Así tenemos que, el propósito de este documento era brindar una serie de actividades con una secuencia de temas que se refieran en primer lugar a la situación personal de los participantes: forma de ser, historia propia, relaciones familiares, necesidades individuales, sueños, vida en el barrio o en la comunidad, ingresos, empleo, futuro de los hijos. Incorporando, también, situaciones vecinales como un reto de compromiso comunitario que busca el desarrollo del entorno social.

Tercera etapa:

En esta etapa se tuvieron en cuenta todos los referentes anteriores de construcción curricular. Se pidió la participación de los responsables de los equipos locales, quienes aportan elementos desde la práctica.

El documento inicial se validó a través de juicios de expertos del Ministerio de Educación, la unidad de currículo del Ministerio. Se realizaron mesas de trabajo que favoreció el intercambio de opiniones y enriquecieron la Propuesta.

El documento resultante fue entregado a los equipos locales del Proyecto, para que aportaran sugerencias sobre su pertinencia y adecuación a la realidad educativa de los círculos de aprendizaje. Sugerencias que fueron recogidas y añadidas en la redacción final.

Lo que presentamos a continuación es la Propuesta resultante de este proceso de construcción.

La Propuesta curricular

Hacia una nueva concepción de la educación de personas jóvenes y adultas

A partir de diversos foros, reuniones e informes internacionales se ha promovido una visión renovada de la alfabetización y la educación de adultos que obliga a abordarlas como tareas específicas y a crear políticas de Estado urgentes respecto a este tema.

Así, la *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos* (Jomtien 1990) ha impulsado el compromiso de todos los países por un cambio educativo que asegure la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas y que permita la puesta en marcha de una Educación Básica orientada a fortalecer y desarrollar los conocimientos, capacidades y valores necesarios para su desarrollo humano integral.

Este cambio de visión en la educación ha obligado a los países a repensar sus políticas teniendo en cuenta su impacto en los sistemas educativos. No es posible prescindir de una necesidad urgente: la inclusión de una educación de jóvenes y adultos dirigida a empoderar a grupos específicos a través de diversas propuestas educativas formales y no formales, asegurando con ello una vida productiva a este colectivo, en la actualidad no escolarizado o con bajos niveles educativos.

En posteriores reuniones, informes y debates públicos, se ha reforzado una nueva visión de la alfabetización y de la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos, que debe constituirse en marco del accionar educativo. Uno de estos eventos, la *Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos*, realizado en Hamburgo (1997), alienta la creación de modelos de Educación Básica Alternativa que superen los conceptos de educación compensatoria y supletoria e introduzcan la visión de educación permanente, cuyas características deben estar asociadas a los cuatro pilares de la educación futura propuestos por J. Delors: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con los demás. Conceptualmente, el avance que debe ser resaltado en estas propuestas es la formulación de que los procesos educativos con adultos deben trascender la acción escolar e insertarse como dinámica de toda actividad vinculada con su desarrollo personal y social.

El proceso post-Hamburgo en América Latina se ha caracterizado por un intento de cumplir con los compromisos aún pendientes, como mejorar la desigual distribución de la oferta educativa para las personas jóvenes y adultas y contribuir a la creación de mecanismos que permitan la expresión de la demanda silenciosa, así como la satisfacción de la demanda expresada. De allí que, en el marco de *Acción Regional de la Educación de*

Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe (EPJA), período 2000-2010, se proponga reflexionar acerca del compromiso con los sectores marginados, la necesidad de recrear y democratizar el espacio de lo público con la participación de la sociedad civil y la inclusión de la educación de jóvenes y adultos en las reformas educativas en el marco de una educación permanente.

Asimismo, se define la alfabetización como un derecho básico de las personas. Ella debe ser abordada como una tarea cultural que remita a una relación totalizadora con la vida social y como una política de Estado inscrita en el proyecto nacional de desarrollo. En consecuencia, debe ser entendida como componente transversal de todo programa educativo orientado a brindar una educación básica a la persona adulta.

La Ley General de Educación, (artículo 3° y 4°), reconoce la educación como un derecho y establece que el Estado es garante de la universalización de la Educación Básica, a la que declara como servicio público gratuito.

En el artículo 37° de esta Ley, se regula la Educación Básica Alternativa, que tiene los mismos objetivos de la Educación Básica Regular y que garantiza una oferta de calidad equivalente. Esta Educación Básica Alternativa pretende responder a las necesidades de jóvenes y adultos que no pudieron acceder a una Educación Básica Regular o no pudieron culminarla.

En el mismo artículo, se establece que la alfabetización está comprendida dentro de la Educación Básica Alternativa, y se pasa a definirla en el artículo 38° como un proceso que tiene como fin el autodesarrollo y el despliegue de capacidades de lectura, escritura y de cálculo matemático. Así fortalecerán su identidad y autoestima los

participantes y, a la vez, quedarán preparados para continuar su formación e integrarse al mundo productivo.

En este marco internacional y nacional, el PAEBA-Perú ha generado una Propuesta educativa que intenta responder a los retos y necesidades de la sociedad peruana del siglo XXI. Esta Propuesta es la que se presenta a continuación.

La Propuesta considera ámbitos claramente definidos y complementarios en el desarrollo de la persona:

La educación básica, entendida como el desarrollo de todas las capacidades que la persona adulta deberá poseer para fortalecer su actuación como individuo activo en la vida familiar, social política; entre ellas, las capacidades que le habiliten para obtener las certificaciones mínimas obligatorias del Sistema Educativo.

La formación para la actuación social, entendida como una atención alternativa al desenvolvimiento y actuación de las personas adultas en y para la interacción al sistema social y económico. En ese sentido, la Propuesta oferta dos dimensiones de formación: **la formación para el desempeño laboral y la formación para el desarrollo comunitario**.

- **La formación para el desempeño laboral** facilitará el acceso a un puesto de trabajo, el autoempleo, la promoción profesional o el mejor desempeño del trabajo que realizan.
- **La formación para el desarrollo comunitario** tiene como objetivo promocionar y fortalecer las capacidades de promotores sociales de los adultos, sean varones o mujeres, en su rol de actores sociales y transformadores de cambio en su comunidad o para ella.

1. Marco conceptual

1.1. La educación de jóvenes y adultos

La concepción de esta Propuesta educativa parte del entendido de que la alfabetización es una parte constitutiva de la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos; es decir, la alfabetización como el inicio de un continuo formativo de las personas adultas en el marco de una educación permanente y alternativa, que por derecho reconoce la demanda de una población postergada por el sistema educativo.

La alfabetización, como punto de partida dentro de esta Propuesta, da cuenta de un enfoque distinto de los modelos educativos que se han desarrollado con jóvenes y adultos varones y mujeres; por un lado, recoge una formación que demanda una educación permanente y alternativa que responda a su diversidad y heterogeneidad; por otro lado, contrapone un tipo de atención distinto, de un modelo escolar de adultos, *tradicional*, a un modelo educativo social, *emergente* (Sanz, 2002).

Un proceso educativo –como el descrito anteriormente– nos obliga a ubicarnos en y con la dimensión persona y ser social del adulto; es decir, un ser pensante que ha desarrollado dinámicas y estrategias propias de vida y que, por extensión formativa, requieren ser fortalecidas y desarrolladas de manera positiva para mejorar su actuación consigo mismo y con su entorno inmediato y no inmediato.

En esta perspectiva, se requiere que la Propuesta curricular –de manera sistemática e intencionada– haga visible el fortalecimiento de las capacidades y conocimientos de la experiencia de vida de los jóvenes y adultos y les permita desarrollar nuevas capacidades para asumir un rol protagónico con y entre los miembros de su entorno social.

Una característica sustantiva de la intención de esta Propuesta es su pertinencia y flexibilidad respecto al contexto y situaciones diversas en las que se desenvuelve esta población, lo que significa responder a sus demandas y necesidades educativas y a las características de sus prácticas socio-culturales y económicas.

La Propuesta curricular expone un propósito educativo para la actuación social, en el que la persona joven o adulta se reconoce y es reconocida como miembro y actor social de su comunidad. Por ello, esta Propuesta se define como un currículo por competencias haciendo *referencia al desempeño eficiente y eficaz de una actividad, y entrena una compleja red de saberes (saber qué, saber cómo y saber ser) respecto a un segmento grande o pequeño de la experiencia humana en el mundo. Implica, asimismo, tener conciencia sobre el propio desempeño (Reátegui, Arakaki y Flores, 2001);* es decir, que un joven o adulto, al desarrollar una competencia, debe aprender a conocer (noción y conocimientos), aprender a hacer (destrezas y habilidades) y aprender a ser (actitudes personales). (Delors, 1996).

Asimismo, esta concepción de Educación Alternativa de jóvenes y adultos considera la atención en dos ámbitos claramente definidos y complementarios: el desarrollo personal y de participación comunitaria y el de una capacitación de carácter general que le permita mejorar su desempeño ocupacional y el acceso al trabajo. En ese

sentido, la Educación Básica Alternativa es un recorrido equivalente pero diferenciado a la Educación Básica Regular, la cual requiere un currículo específico para la población adulta: por un lado, que desarrolle capacidades prescritas en los niveles de primaria y secundaria; por otro lado, que reconozca el significado social y la experiencia y conocimiento de esta población.

1.2. Principios educativos

Los principios en los que se basa la Propuesta pueden resumirse en:

- *Principio de integralidad de los aprendizajes* (competencias, conocimientos, capacidades, actitudes y valores), tendiente al desarrollo humano en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, social, ética, estética, física, etc.
- *Principio de equidad.* La Educación Básica Alternativa es la respuesta para ofrecer educación a las poblaciones excluidas, descuidadas por el sistema, que en su momento (Educación Básica Regular) no fueron atendidas. El principio de equidad traduce la intención de poner la educación al alcance de las poblaciones todavía no atendidas (ampliar la cobertura) y elevar la calidad (mejorando y diversificando) y la oferta de la educación orientada a los participantes que no pudieron asistir oportunamente a la escuela.
- *Principio de interculturalidad.* Este principio busca abrir espacios de participación y convivencia con el otro, en una sociedad plurilingüe y pluricultural como la nuestra, en la que se aceptan y respetan las diferencias. Debemos trabajar, tanto con los discriminados como con los que discriminan, para propiciar una mayor

comprensión cultural, generacional y combatir los prejuicios que dificultan el diálogo intercultural.

- *Principio de la diversidad como ventaja pedagógica.* Una característica de la Educación Básica Alternativa es el trabajo con grupos heterogéneos, conformados por jóvenes y adultos mayores, con diversos niveles de Educación Básica y distintos conocimientos, intereses y ritmos de aprendizaje. Estas características se recuperan y trabajan desde una perspectiva didáctica que considera que la diversidad enriquece la práctica pedagógica, de tal modo que el docente propicia la interacción entre los participantes, como eje metodológico de construcción del conocimiento.
- *Principio de empoderamiento* de los avances científicos y tecnológicos con miras a la eficiencia. Es necesario precisar que la ciencia y las tecnologías modernas no son ni solución ni problema por sí mismas; pero, bien aprovechadas, pueden ser herramientas para la enseñanza y el aprendizaje con miras a construir aprendizajes de calidad que deben seguir desarrollando aun sin estar en la escuela.

1.3. Propósitos generales de una educación básica alternativa

- *Fortalecer y desarrollar de manera integral las capacidades, habilidades y actitudes en los jóvenes y adultos* de modo que puedan reconocerse y valorarse a sí mismos, establecer interacciones positivas con miembros de su comunidad y potenciar su proyección hacia ella mediante su compromiso y participación en iniciativas de desarrollo económico, cultural y social.

- *Fomentar el reconocimiento y valoración de la diversidad personal, social, cultural y la interdependencia que caracteriza a nuestra sociedad, como base para la construcción de una identidad nacional y estimular el intercambio cultural con la sociedad mundial.*
- *Desarrollar una educación intercultural.* La educación no sólo debe reconocer la interculturalidad de facto, las tradiciones y prácticas culturales, sino fomentar el diálogo participativo e inclusivo de la población en su diversidad, en el que se reconocen las diferencias como práctica del respeto a la vida y a los derechos fundamentales de toda persona.
- *Preparar a los jóvenes y adultos para que puedan enfrentar los retos que la sociedad impone, tanto en avance científico y tecnológico como respecto a los aportes de la cultura, con miras a ser competentes y eficientes, y puedan también desempeñarse con seguridad en contextos diferentes adaptándose a los cambios que se presenten.*
- *Fortalecer y desarrollar capacidades referidas a las actividades económicas y productivas del entorno en el que se desenvuelven con el propósito de mejorar su desempeño en éste.*

2. Marco curricular

2.1. Concepción del Currículo

El propósito formador, sistemático e intencional que se realiza con los participantes se traduce en el Currículo de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos. En ese sentido, el Currículo operativiza los propósitos educativos a partir de un conjunto de competencias, capacidades y actitudes, integra la participación conjunta de quienes participan en el proceso pedagógico a partir de estrategias de enseñanza y aprendizaje, prevé el empleo de los medios y materiales y permite entender la evaluación como un proceso intrínseco a los procesos de enseñar y aprender.

El Currículo es entendido como una herramienta de orientación multidisciplinar que contempla aportes de la epistemología, la sociología, la psicología, la pedagogía y otras disciplinas, entre las que se establecen nexos interdisciplinarios, lo que permite concretizar una educación desde una perspectiva holística (MECD, 2002). Sintetizamos así los aportes de estas disciplinas:

Desde la epistemología: presenta modelos teóricos de cómo se construye el conocimiento, lo que permite elaborar propuestas educativas, las mismas que se construyen y reconstruyen de manera dinámica y evolutiva sobre la base de conocimientos y experiencias previas compartidas y contrastadas.

Desde la sociología: se reconoce la actuación de la persona consigo misma y con su entorno inmediato; es decir, la sociología permite comprender mejor las interacciones sociales que se establecen en los diversos contextos y ámbitos donde actúan los jóvenes y adultos, descifrando críticamente las relaciones de poder y los estereotipos que pueden presentarse de forma explícita o implícita en su contexto.

Desde la psicología: es necesario considerar el proceso de pensamiento propio de jóvenes y adultos, población mayoritaria de esta Educación Alternativa. En esta etapa teóricamente se encuentran en un desarrollo formal de su pensamiento; sin embargo, sus experiencias familiares, laborales, cotidianas han intervenido para propiciar algunos logros en este tipo de pensar. Es importante la fuente psicológica porque nos hace ver el pensamiento del adulto como diálogo entre distintas formas de pensar, y es gracias al desarrollo de los distintos estilos de pensamiento que los jóvenes y adultos no están constreñidos a elegir un único modo de solución.

Desde la pedagogía: se adecuan las didácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje sobre la base de corrientes teóricas de la psicología acerca de los modos de pensamiento, comportamientos, actitudes y otros. Se establecen técnicas y estrategias concretas que hacen factibles los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo aplicamos el conocimiento del desarrollo del pensamiento en los adultos en el proceso pedagógico? Retomamos lo explicado en el campo psicológico. El adulto:

- Ha desarrollado un tipo de pensamiento que admite mejor la ambigüedad, las situaciones abiertas.

- Acepta que el conocimiento es un proceso, puesto que entre la nada y el todo hay pasos intermedios.
- Comprende la importancia del marco conceptual previo del que se parte.
- Asume la existencia de distintos tipos de lógica.
- Tiene una mayor capacidad para “ver” problemas y contradicciones.

Lo importante en la Educación Básica Alternativa es lograr aprendizajes significativos y de calidad; por lo tanto, aprender no consiste en tener experiencias solamente, sino en vivirlas, de tal forma que éstas puedan ser reconstruidas e incorporadas.

Desde la ética: debemos recordar que en la Básica Regular se trabaja desde una ética ciudadana; es decir, se forma a los niños para la vida democrática, considerando que son los futuros ciudadanos. Con los jóvenes y adultos, estamos ya frente a un ciudadano donde las normas y reglas de convivencia (adquiridas, incorporadas o no) son parte de su formación. Hay más bien una cuestión de ética global relacionada con la corresponsabilidad.

Debe estar bien claro que la fuente ética está relacionada con una educación en valores en una sociedad pluralista. Ello permite luego escoger los mejores métodos de trabajo en valores para los procesos de enseñar y aprender.

2.2. Características del Currículo

El Currículo del Proyecto responde a las siguientes características:

- *Un currículo por competencias y capacidades*, en el que la formulación de las mismas describan lo que una [persona] es capaz de hacer en tanto posee los

conocimientos y ha desarrollado habilidades, destrezas, actitudes y valores, necesarias para ese hacer (Lamas, 1999).

- *Es humanista y valorativo:* fomenta la identificación del joven y adulto como ser ético, único, aceptando sus características y capacidades así como el respeto por las diferencias individuales, a través de vivencias cercanas y cotidianas que promuevan y provoquen la confrontación de formas de pensar y actuar, invitándolos a recrearlas en nuevas formas de participación y actuación tanto en su entorno familiar como en el comunal.
- *Es integrador y flexible:* presenta una visión holística de la realidad y permite atender a las características y ritmos de aprendizaje de los jóvenes y adultos. Asimismo, rescata y responde a la diversidad social, cultural, étnica y de género explicitándola y permitiendo reflexionar en torno a ella.
- *Es vivencial y contextual:* recrea situaciones del entorno en el que interactúan los jóvenes y adultos con la finalidad de vincularlos con nuevos aprendizajes, de modo que les permitan desenvolverse con eficacia y eficiencia en diversos contextos.

2.3. Perfil del egresado de Educación Básica Alternativa

El perfil responde al sentido formativo e intencional en el que se enmarca este currículo. En ese sentido, este perfil constituye la descripción de los rasgos que caracterizan a los jóvenes y adultos que participan en los dos primeros Ciclos –equivalentes a la Educación Básica Regular, nivel de Educación Primaria– del proceso formativo que se desarrolla en la propuesta PAEBA-Perú.

Cabe advertir que la organización del perfil que a continuación se presenta está relacionada con las competencias, capacidades y actitudes que requieren fortalecer o desarrollar los participantes para redimensionar su concepción de personas y para su actuación como actores sociales en su entorno inmediato y no inmediato:

- Disposición para escuchar y consensuar ideas, opiniones y sugerencias; saber negociar en distintos contextos de interacción social.
- Capacidad de reconocer y valorar las diversas formas de participación y conocimiento de los miembros de su entorno familiar y comunal.
- Capacidad para actuar en forma autónoma mostrando seguridad en sí mismos.
- Aceptan las diferencias étnicas, lingüísticas, sociales, culturales y de género entre las personas, valorando y respetando las diferencias y estableciendo una comunicación abierta al intercambio y a la participación democrática.
- Conocen, aprecian y cuidan su cuerpo y su salud; contribuyen a fomentar una salud integral en su familia y en su comunidad, asumiendo una actitud crítica y preventiva ante condiciones adversas que podrían atentar contra ésta.
- Manejan conceptos, hechos, datos, procedimientos y lenguajes derivados de las distintas disciplinas científicas y tecnológicas
- Manejan su capacidad de razonamiento, capacidad para resolver problemas, pensamiento crítico, divergente y creativo.
- Construyen explicaciones científicas y objetivas acerca de los fenómenos naturales y sociales.
- Elaboran y aplican estrategias para solucionar problemas de su vida cotidiana y para construir nuevos conocimientos y aprender permanentemente.
- Asumen responsabilidades y reconocen las de otras personas, hacen valer sus derechos y los de las personas de su entorno inmediato.
- Proponen, toman decisiones y actúan reflexivamente en alternativas de solución y participan organizadamente frente a situaciones problemáticas y peligrosas para él o para su familia y miembros de su comunidad.
- Se reconocen como ciudadanos e identifican factores que contribuyen o limitan su participación ciudadana, aplicando estrategias que les permitan revertir dicha situación.
- Se organizan en espacios generados y conducidos por ellos mismos: con sentido orgánico y colectivo, con capacidad de decisión y acuerdos y responsabilidad.

2.4. Ciclos y módulos

La propuesta educativa del PAEBA-Perú se estructura en tres ciclos. Los dos primeros corresponden al nivel de la Primaria, y el tercer ciclo corresponde al nivel de Secundaria de la Básica Regular. El presente Currículo refiere las competencias y capacidades del *primer y segundo ciclo*.

Los ciclos tienen un sentido *propedéutico o preparatorio* para el paso de un ciclo a otro.

De este modo, los niveles de complejidad de las capacidades se desarrollan de manera progresiva y secuencial.

El sentido modular de los ciclos responde a la organicidad y caracterización multidisciplinar en el que se describen las competencias y se desarrollan las capacidades, al diseño de estrategias didácticas y metodológicas con énfasis en la investigación-acción que se asume, a su sentido de autoaprendizaje y periodicidad del mismo y a la modalidad presencial o a distancia en la que se implementa. Asimismo, *considera al conocimiento como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en la cual la teoría y la práctica se vinculan* (Lamas, 1999).

El módulo es una estructura teórica metodológica que permite establecer una relación entre el currículo oficial y la unidad programática (programa curricular) que prevé los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el módulo se sintetiza la conceptualización de la Estructura Curricular, se operacionaliza la intención educativa, la inserción social y laboral que la propuesta plantea para la Educación Básica Alternativa. La investigación es una estrategia a utilizar en su desarrollo. La agrupación de áreas, competencias, capacidades y actitudes integradas para su desarrollo, permite orientar el desarrollo de la actitud crítica del joven y adulto. Al término de los ciclos, los participantes podrán certificarse en una de las dos especialidades que se ofertan en esta propuesta: *la formación para el desempeño laboral o la formación para el desarrollo comunitario*.

La formación para el desempeño laboral que facilite el acceso a un puesto de trabajo, el autoempleo, la promoción profesional o el mejor desempeño del trabajo que realizan.

La formación para el desarrollo comunitario, cuyo sentido es promocionar y fortalecer las capacidades de promotores sociales de los adultos –sean hombres o mujeres– en su rol de actores sociales y transformadores de cambio en su comunidad o para ella.

El recorrido educativo será paralelo a la educación básica, de acuerdo al esquema que viene a continuación. La formación complementaria que permita la incorporación de un área técnica, que habilite para la inserción en el mercado laboral (Art. 35° de la Ley General de Educación 28044) a los egresados en Educación Básica Alternativa, se establece en el PAEBA-Perú a través de dos modalidades de capacitación laboral: Aulas Móviles y algunos cursos del Aula Mentor.

2.4.1. Ciclo Inicial: Alfabetización

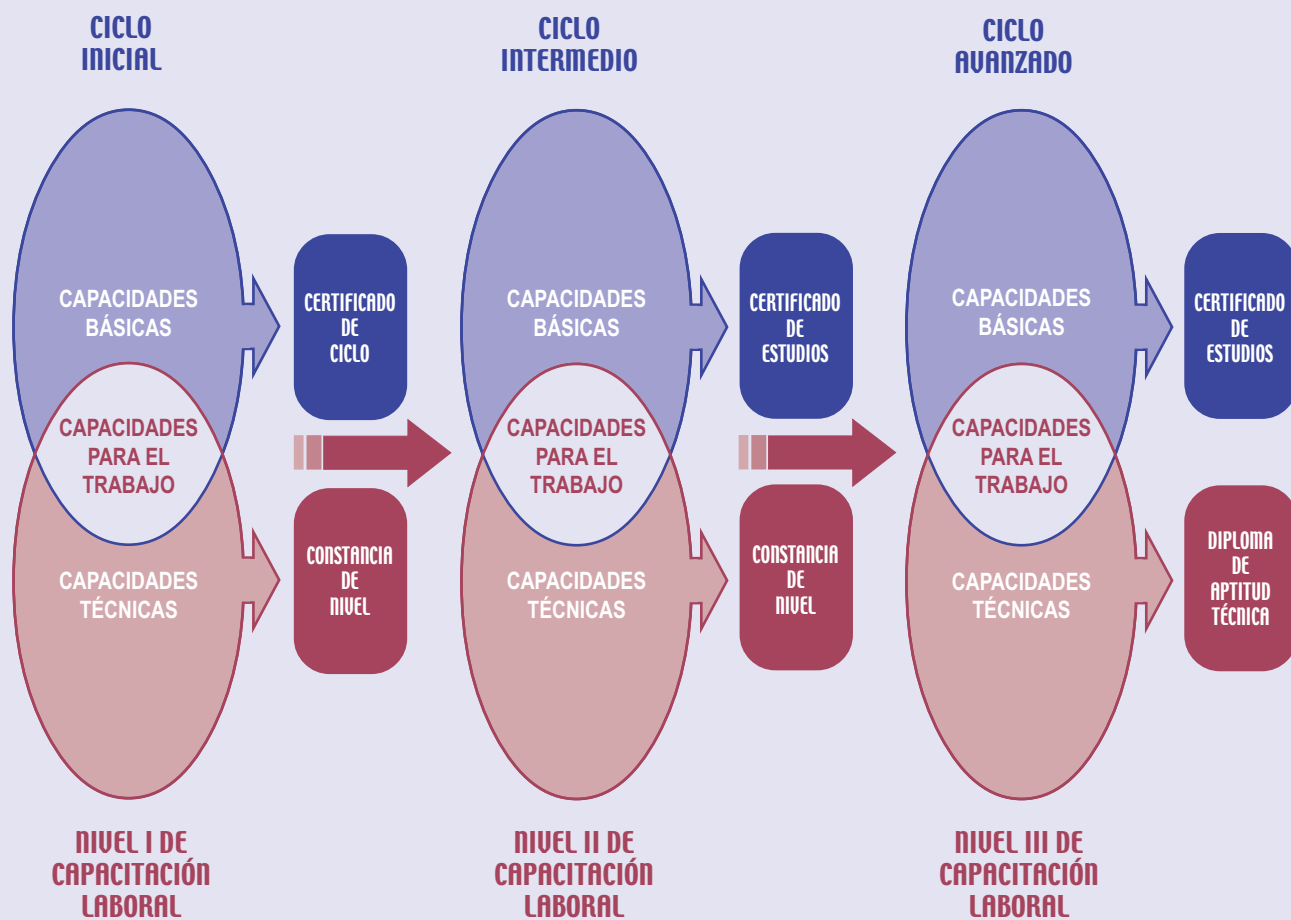
Se corresponde con el proceso de alfabetización en sí misma concebida en dos módulos: **alfabetización inicial** y **alfabetización de reforzamiento**.

Cada módulo de este ciclo se desarrollará en un período de seis meses y tendrá un aproximado de 240 horas de trabajo educativo.

Las áreas que se desarrollan en este ciclo son: Comunicación, Lógico-matemática, Desarrollo humano, y Proyección y análisis social.

Este ciclo es eminentemente presencial.

Módulo I. La alfabetización inicial, dirigida a la autoafirmación y fortalecimiento de la identidad de los participantes para asumir los retos y procesos de sus propios aprendizajes, así como al desarrollo



funcional de las capacidades básicas de lectura y escritura y de cálculo matemático.

Módulo II. La alfabetización de reforzamiento, dirigida al fortalecimiento y desarrollo de capacidades de actuación participativa y democrática dentro del seno familiar, así como a la adquisición de herramientas de diagnóstico y planificación participativa para el desarrollo comunitario.

2.4.2. Ciclo Intermedio: Certificación de la primaria

Este ciclo se implementará fundamentalmente en la modalidad a distancia con asistencia tutorial; en ese sentido, la estrategia didáctica de la misma tiene una fuerte incidencia en la investigación-acción y el autoaprendizaje.

Cada módulo de este ciclo se desarrollará en un período aproximado de 270 horas mínimas de trabajo educativo (seis meses).

Las áreas que se desarrollan en este ciclo son: Comunicación, Lógico-matemática, Desarrollo humano, Proyección y análisis social y Formación para el desempeño ocupacional.

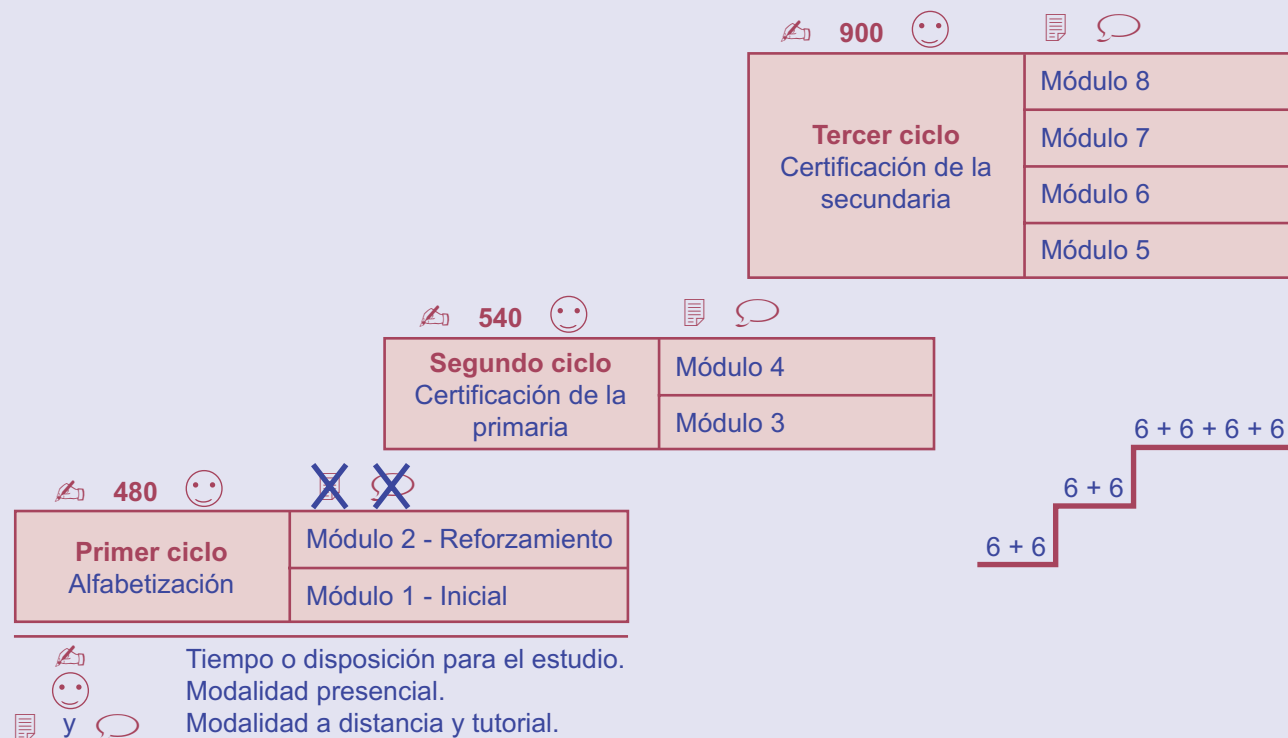
Módulo III. Tiene como propósito consolidar las capacidades propuestas en el ciclo anterior, así como el logro de competencias de actuación y actitud crítica para la participación social, política y económica dentro y fuera del entorno de los participantes.

En este módulo se incrementa el área *Formación para el desempeño ocupacional* con el propósito de desarrollar

capacidades que le permitan tener mejores condiciones para el acceso al trabajo y desempeño ocupacional.

Módulo IV. Está dirigido a la consecución de las capacidades para la obtención del

certificado de primaria. Este módulo tiene dos propósitos: a) consolidar el proceso de formación que se desarrolló en los módulos anteriores y b) consolidar la formación para la actuación social. De modo que los participantes, al culminar



este ciclo, podrán certificarse en una de las dos especialidades de la formación: la *Formación para el desempeño laboral* o la *Formación para el desarrollo comunitario*.

Las áreas de *Proyección y análisis social* y de *Formación para el desempeño ocupacional* permitirán a los participantes transferir sus capacidades, habilidades y destrezas en proyectos locales referidos a actividades de promoción social o a actividades relacionadas con el campo laboral.

2.5.1. Contenidos transversales

Los contenidos transversales que se describen en el proyecto PAEBA-Perú son equivalentes y tienen el mismo propósito que los del Programa Nacional de Alfabetización del Perú y los prescritos por

la Dirección Nacional de Educación Básica de Adultos, que son: Persona, familia y comunidad; Promoción de la salud; ciudadanía, derechos y valores; Interculturalidad y género; los mismos que, en líneas generales, desarrollan actitudes y capacidades para el mejoramiento de la calidad de vida de los participantes.

Los contenidos transversales recogen y abordan problemas y necesidades reales que los jóvenes y adultos enfrentan en su vida cotidiana y que es necesario insertar dentro de la propuesta curricular; de manera que se desarrollen capacidades y actitudes que adviertan la toma de conciencia de la problemática y la actuación asertiva frente a ella.

Se busca que los contenidos transversales generen una serie de procesos que conduzcan

a los adultos a opinar, discutir, evaluar y aplicar desde su experiencia personal los problemas de su vida social y nacional; más aún, a demostrar un compromiso frente a ellos a través de la organización y participación en acciones concretas.

Los contenidos transversales –por su importancia, trascendencia e influencia en el desarrollo de la vida de los adultos– son tratados desde las diversas áreas del currículo: Comunicación, Lógico-matemática, Desarrollo humano y Proyección y análisis social; es decir, los contenidos a través de estas áreas se concretizan y recrean adecuándose a la realidad local. En ese sentido, se desarrollan actividades conducentes a analizar diversas temáticas y a obtener reflexiones y conclusiones conjuntas que conduzcan a los participantes a actuar de manera responsable y crítica sobre su entorno familiar, comunal y social.

Persona, familia y comunidad

Desarrolla temas referidos a la identidad personal, relaciones y roles con la familia y las relaciones de convivencia y organización que se establecen entre los miembros e instituciones de una comunidad.

Se parte del reconocimiento y aceptación de la persona, del valorarse y reafirmar su identidad, de elevar su autoestima como persona única. El valorarse y redescubrirse hará posible que el participante logre un mayor reconocimiento y potencialidad de sus habilidades y capacidades.

El reconocimiento de la familia y de sus miembros reafirma parte de la identidad de la persona, en la medida en que la concepción de familia es el primer núcleo de socialización y reafirmación que tiene el individuo. En las personas adultas, por

la condición de padres o madres que han asumido voluntaria o involuntariamente, su tratamiento es de mayor trascendencia. De ahí la necesidad e importancia reflexiva de su desarrollo temático en el aprendizaje de las áreas del currículo. El desarrollo de las capacidades referidas a este contenido temático hará que los participantes adviertan la necesidad de crear espacios y condiciones de participación democrática en el ámbito familiar, que luego podrán transferir a otras situaciones de socialización más amplias.

Finalmente, la identidad comunitaria o local como contenido temático permitirá desarrollar en los adultos capacidades que fortalezcan su sentido de pertenencia e identificación hacia su comunidad. A partir de ello, pueden redefinir nuevos roles y responsabilidades que les permitan identificar y desarrollar nuevas capacidades para revertir las situaciones adversas en su localidad.

Promoción de la salud

La promoción de la salud se entiende como el derecho que tienen las personas a una vida saludable y en la que se teje una red social de responsabilidades y compromisos entre las instituciones que brindan este servicio y la comunidad participativa y organizada. A través de este contenido se busca desarrollar capacidades y actitudes que promuevan y desarrollen un concepto de salud integral tanto en el núcleo familiar como en la comunidad. Para ello, es necesario que los participantes conozcan y hagan uso de herramientas participativas para el análisis, planificación y organización que permitan identificar y dar respuesta a situaciones que atentan contra la salud física o mental y los espacios saludables.

En ese sentido, los participantes serán los promotores de su propio bienestar físico, mental y social y todos tendrán oportunidades de desarrollar sus potencialidades en favor de la salud y mejorar sus condiciones de vida.

Ciudadanía, derechos y valores

Este contenido busca que los jóvenes y adultos reconozcan y hagan prevalecer sus derechos, y parte del hecho de que deben desarrollar capacidades y actitudes de responsabilidad, respeto y participación democrática, expresando sus opiniones en forma adecuada, tomando decisiones reflexivamente, respetando las opiniones de los demás y actuando de manera segura, para tener formas originales de actuación en los diferentes ámbitos y contextos en los que se desenvuelven. Al promover el respeto irrestricto de los derechos, se están generando espacios de consensos, libertad y justicia, donde el adulto sea

consciente de que el ejercicio de sus derechos involucra también el cumplimiento de sus deberes y de las normas de convivencia, respetando y valorando las diferencias individuales y generando espacios de diálogo, donde esas diferencias puedan ser concertadas para lograr el bien común y mejorar las condiciones de vida de la población.

Interculturalidad y género

Este contenido pretende fortalecer en los jóvenes y adultos sus capacidades para la interacción social para que, dentro de un marco de relaciones de interculturalidad, puedan actuar con respeto y valoración ante la diversidad y pluralidad étnica, cultural y lingüística que se presenta en su entorno inmediato y no inmediato. En ese sentido, se promoverá la confrontación de situaciones cotidianas donde se harán evidentes las actitudes de discriminación e intolerancia que se presentan en los diferentes escenarios, así

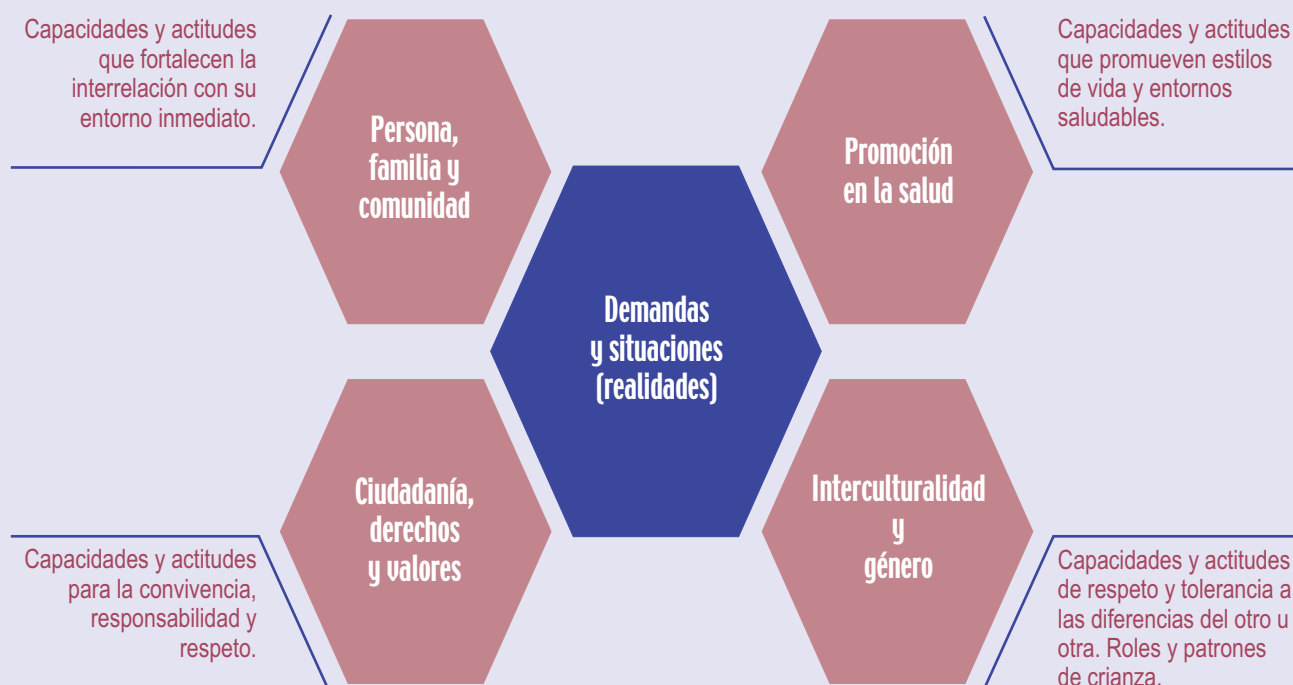


Gráfico de los contenidos transversales

como la problemática específica de varones y mujeres, manifestada en los roles, actitudes y patrones que asumen y que se evidencian en una cultura de crianza. La finalidad es promover el respeto y el reconocimiento a las diversas identidades culturales y de género. Lo anterior es la oportunidad para un intercambio y enriquecimiento mutuo, donde el respeto a la diversidad se presenta como un hecho cotidiano y de reflexión constante.

2.5.2. Las áreas curriculares

Las áreas curriculares que se desarrollan en la propuesta curricular PAEBA-Perú son cinco: Comunicación, Lógico-matemática, Desarrollo humano, Proyección y análisis social y Formación para el desempeño ocupacional (que se desarrolla en el Ciclo II). Las dos primeras son las herramientas básicas para el aprendizaje de las otras áreas del Currículo, y las tres siguientes corresponden a la dimensión persona adulta, con relación a la interacción social y a las acciones de desarrollo comunitario y desempeño laboral.

Área de Comunicación

El Área está pensada desde un *enfoque comunicativo*, que se caracteriza por desarrollar metodologías de manera contextualizada para las cuatro competencias básicas de una lengua: por un lado, la producción y comprensión oral; por otro lado, la producción y comprensión escrita. Este enfoque asume que el participante desarrollará nuevos aprendizajes en contextos de interacción comunicativa que sean significativos y en los que sus actitudes hacia el proceso mismo sean positivas.

Para el contexto educativo con personas adultas, este enfoque permite fomentar la

interacción de los participantes a través de metodologías interactivas, aun cuando en los círculos de alfabetización los niveles de dominio oral y escrito de los participantes sean distintos. Asimismo, el enfoque permite desarrollar, mediante la interacción en actividades contextualizadas y significativas, la comprensión y expresión oral, que servirán de base para el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción escrita.

Socialmente, el enfoque es apropiado porque privilegia metodologías de interacción de grupos y el trabajo cooperativo entre los participantes. En ese sentido, además de considerar que en las poblaciones urbanas marginales y rurales el trabajo comunitario es privilegiado, el enfoque comunicativo fortalecerá dicha situación.

Los adultos se acercan a la lectura y escritura porque éstas son una necesidad básica y de autonomía personal que les permite autoafirmarse socialmente. Por ello, el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura en una educación de adultos debe relacionarse con la necesidad escrituraria de la persona adulta. Lo anterior supone, por un lado, iniciar los procesos de lectura y escritura con textos que le sean de conocimiento y necesidad inmediata; por otro lado, supone proporcionar una gama y variedad de textos para que se familiarice con ellos y reconozca la funcionalidad y estructura de los mismos.

Un enfoque de lectura global y comunicativa como el que se propone exige que los adultos deban empezar a leer y escribir comprendiendo lo que leen y produciendo textos escritos con una intención definida. La oportunidad de acercarse a diferentes tipos de escritos, con intenciones distintas y claramente definidas, les ayudará a ir familiarizándose

con los signos escritos, usándolos en situaciones comunicativas reales, así como con los diversos tipos de textos. Por ello, el contacto con diversos tipos de textos funcionales (cartas, memoriales, oficios, anuncios, informativos, científicos y otros) y no funcionales (cuentos, relatos, poemas, humorísticos y otros) sitúa al adulto frente a aprendizajes de lectura y escritura contextualizados (con un fuerte sentido funcional) y que recogen sus saberes previos (contactos con textos escritos).

En suma, los procesos de lectura y escritura comunicativa y global, que exponen al adulto desde un inicio a interactuar con textos escritos y con intencionalidad comunicativa, conducen al desarrollo de capacidades cognitivas más complejas como el análisis, síntesis, establecimiento de relaciones, planteamiento de hipótesis, entre otras.

Área Lógico-matemática

El área Lógico-matemática pretende consolidar y proporcionar herramientas

básicas al adulto para el análisis, cálculo, razonamiento y relaciones matemáticas que le son necesarias para su actuación y desenvolvimiento eficaz en su entorno e interacción social.

Hoy por hoy, es indudable el importante rol que tienen las matemáticas en la vida de los adultos, así como el hecho de que no existe ninguna persona adulta que no tenga conocimientos matemáticos o una lógica mental que la lleve a enfrentar y solucionar los múltiples retos que se presentan cotidianamente en su vida diaria. En ese sentido, el desarrollo de esta área busca revalorar las múltiples estrategias y procedimientos que utilizan los adultos para enfrentarse a situaciones que requieren la aplicación del pensamiento lógico matemático.

Es imprescindible reconocer las capacidades que, en mayor o menor medida, todos los adultos han desarrollado (éstas pueden ser distintas debido al contexto social y cultural donde se hayan



Gráfico de las áreas curriculares

desenvuelto) para redimensionarlas y lograr que los participantes tengan una mayor comprensión de su medio. Esto hará posible comprender y procesar la información sobre los diversos aspectos naturales, económicos y sociales de su entorno a través del uso de esquemas que permitan su representación e interpretación.

Se trata de desarrollar en los adultos el conocimiento lógico matemático que les permita realizar elaboraciones mentales para comprender su mundo, ubicarse y actuar en él, representarlo e interpretarlo, de tal manera que desarrollen competencias que les permitan desempeñarse en actividades laborales, y conducirlos de esta manera hacia una formación para el trabajo que los lleve a desempeñarse de la mejor manera posible en actividades productivas.

En suma, no se trata de enseñarles los procedimientos más adecuados para resolver determinadas situaciones, sino se trata de hacerlos competentes en los desafíos que el entorno, día a día, les presenta, y de que sean capaces de dar soluciones precisas y lógicas. Para ello, es necesario ofrecerles múltiples oportunidades, creando y recreando las diversas situaciones que hagan posible desarrollar esas competencias matemáticas a través de la construcción de sus propios aprendizajes, partiendo del reconocimiento de sus propios saberes y potencialidades, los que en definitiva los conducirán a desenvolverse e interactuar adecuadamente en su entorno familiar, social y comunal.

Para ello, se contextualizarán diversas situaciones buscando desencadenar procesos de aprendizajes en los participantes que permitan desarrollar en ellos competencias matemáticas en una nueva dimensión; es decir, que los hagan capaces de comunicarse naturalmente a

través del lenguaje oral y escrito. Esto les dará seguridad en el momento de enfrentar los diversos desafíos que el entorno les proponga, desarrollando y reestructurando sus esquemas de interpretación de la realidad, reorganizándolos y *relacionando sus nuevos saberes con el bagaje de conocimientos que ya poseen.*

Finalmente, se pretende rescatar dichos conocimientos y saberes para construir, a partir de ellos, nuevos aprendizajes que los lleven a desarrollar capacidades cognitivas y lingüísticas por medio de las cuales podrán desempeñarse con desenvoltura y naturalidad tanto en su vida familiar y comunal como laboral.

Área de Desarrollo humano

El Área de Desarrollo humano reconoce a la persona como ser individual e integral con una personalidad, características y dinámicas propias de socialización en la interacción con su medio y miembros de su entorno.

Esta Área pretende que el adulto desarrolle capacidades relacionadas con el conocimiento de sí mismo, reafirmandose como persona adulta, fortaleciendo su autoestima y autonomía, lo que conduce al desarrollo de habilidades sociales que le permitirán actuar de manera asertiva en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve.

El reafirmar sus capacidades y el conocimiento de sí mismo permitirá que el adulto se valore y eleve su autoestima, permitiéndole establecer interacciones con otras personas con seguridad y confianza en sí mismo y en sus capacidades, y estableciendo de esta manera una relación positiva con su entorno natural y social.

En ese sentido, esta Área presentará situaciones diversas acerca de la vida de la persona adulta, en las que se verá reflejada y se sentirá identificada desde su propia trayectoria de vida e historia familiar. Lo anterior le permitirá tener una reflexión más cercana y profunda sobre su propia actuación, permitiéndole redefinir nuevos roles y formas de actuar.

Asimismo, el confrontar sus conocimientos desde los diferentes roles que le toca desempeñar, el tomar conciencia de sus propias características, de su propia historia de vida y de una valoración positiva de sus características corporales y emocionales le permitirá redescubrir lo que piensa y siente frente a las diversas situaciones que se presentan en su entorno y redefinir su proyecto de vida, actuando en función de sus aspiraciones con seguridad en sí misma y asertivamente.

En síntesis, esta Área busca que el adulto se reconozca como un ser pensante que ha desarrollado dinámicas y estrategias propias de vida, que requieren ser fortalecidas de manera positiva para mejorar su actuación consigo mismo y con su entorno inmediato y no inmediato.

Área de Proyección y análisis social

El área de Proyección y análisis social describe las capacidades de la persona en su dimensión de actor social y transformador de cambios dentro y fuera de su comunidad y de otros espacios de interacción social en los que participa.

Esta Área pretende, entonces, que el adulto se reconozca como miembro y actor social. Para ello, se busca que las personas adultas desarrollen capacidades que le permitan desencadenar un pensamiento estratégico de actuación; asimismo, que se reafirme e

identifique con el grupo social y comunidad en la que interacciona.

En ese sentido, esta Área pretende hacer que el adulto analice diversas situaciones de su entorno y advierta la necesidad de intervenir en ellas y revertir la problemática en la que está inserto.

Finalmente, el análisis y la confrontación que se propicia en esta área fomentarán la organización, la toma de decisiones y la planificación consensuada de acciones que conduzcan a revertir las actuales condiciones de su comunidad en busca de alcanzar una meta común que lo lleve a alcanzar logros a corto y mediano plazo.

Área de Formación para el desempeño ocupacional

Esta Área pretende fortalecer y desarrollar capacidades, habilidades y actitudes en los jóvenes y adultos que le permitan desempeñarse con eficiencia y eficacia en el mundo laboral.

La situación laboral cambia; por un lado, está la presencia cada vez más fuerte de las nuevas tecnologías que generan cambios continuos de los perfiles de las personas que postulan a puestos de trabajo; por otro lado, la demanda de trabajo hace que la competitividad en el mercado laboral sea más fuerte. Asimismo, se sabe que, para alcanzar mayores niveles de desarrollo, no es suficiente para una persona tener aspiraciones, confiar en sus capacidades y tener voluntad y disposición para el trabajo sino que necesita estar debidamente calificada. En ese sentido, se hace necesario e imprescindible brindar a los jóvenes y adultos una formación para el trabajo que los habilite para acceder a un puesto de trabajo, promoverse y/o mejorar su desempeño ocupacional.

El propósito de esta Área es que los jóvenes y adultos desarrollen habilidades para

comunicarse asertivamente, reconozcan sus capacidades y limitaciones, apliquen estrategias que les permitan solucionar problemas que surjan en el campo laboral, sepan planificar y trabajar en equipo, busquen y hagan uso de información, apliquen estrategias y técnicas para organizar el trabajo, sean emprendedores y asuman riesgos.

En suma, esta Área, por tanto, pretende brindar habilidades básicas teóricas y prácticas, que posibiliten la adquisición de hábitos, capacidades, destrezas que potencien aquellas cualidades, valores y actitudes que ayuden a los jóvenes y adultos a insertarse en el mundo del trabajo.

Los objetivos y contenidos del Área de desempeño ocupacional se integran tanto en los módulos para la educación básica como en los talleres de formación técnica, de tal manera que contenidos generales de tipo procedimental y actitudinal quedan recogidos en ambos programas, mientras que los contenidos expresamente técnicos son patrimonio exclusivo de la programación de las aulas de formación técnica.

En cualquier caso, la formación técnica se desarrolla con los cursos impartidos en la modalidad de Aulas Móviles y algunos de los cursos del Aula Mentor, de tal manera que los créditos que avalen la certificación obligatoria a todo participante que concluya la E.B.A con éxito, esto es, que consiga el certificado equivalente a Secundaria Regular, se pueden obtener a través de ambas modalidades de capacitación laboral.

2.5.3 Módulos de capacitación laboral:

Los módulos de capacitación laboral completan y complementan los aspectos básicos del área de Formación para el Desempeño Ocupacional. Están formados por talleres de distintas especialidades

técnicas con un recorrido por niveles paralelo a la formación básica.

Especialidades:

Especialidad de electricidad: El curso que se imparte es de Instalaciones Eléctricas Domiciliarias y Mantenimiento de Redes de Baja Tensión, con este curso se pretende lograr la formación de un profesional en electricidad en el **grado de auxiliar o asistente al técnico electricista**, dotándole de capacidades para realizar instalaciones eléctricas sencillas en domicilios particulares, mantenimiento de estas instalaciones así como asistir a oficiales electricistas en instalaciones eléctricas más complejas

Especialidad de gasfitería (fontanería), los cursos que se están impartiendo son Instalación de Agua Fría y Desagües para el nivel I e Instalación de Agua Caliente y Aparatos Sanitarios para el nivel II. Con esta especialidad se logrará la formación de profesionales que puedan llevar a cabo instalaciones sencillas de agua fría, caliente y desagües en domicilios, así como la reparación y mantenimiento de las ya existentes. **Grado de auxiliar al técnico gasfitero.**

Especialidad de estética se pretende formar profesionales para asistentes de peluquería y cosmetología que puedan desarrollar eficazmente tareas de lavado e higienes del cabello, peinados y cortes de cabello sencillos, aplicación de tintes y auxiliar en tareas más complejas de este oficio.

Especialidad de computación: Está compuesta por los cursos de Iniciación a la Informática e Internet Fácil, ambos impartidos en la modalidad a distancia por Aula Mentor. Con esta especialidad se

pretende una amplia aproximación al manejo de computadoras en dos aspectos básicos: la comunicación escrita a través del procesador de textos y el acceso a la información a través de la navegación por Internet.

Niveles:

Primer nivel de capacitación laboral:

Dirigido (prioritariamente): Egresados del Primer Ciclo de E.B.A.
Duración: 40 horas presenciales
Certificación: Constancia expedida por el PAEBA-Perú

Segundo nivel de capacitación laboral:

Dirigido (prioritariamente): Egresados del Segundo Ciclo de E.B.A.
Duración: 40 horas presenciales.
Certificación: Constancia expedida por el PAEBA-Perú

Tercer nivel de capacitación laboral:

Dirigido (prioritariamente): Estudiantes del tercer Ciclo de E.B.A.
Duración: 80 horas (60 presenciales y 20 para un proyecto de trabajo).
Certificación: Diploma del Ministerio de Educación.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación se entiende como un proceso de valoración que se realiza a partir del recojo de información respecto de las posibilidades y necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos con el propósito de formular juicios de valor y tomar las decisiones más pertinentes para el accionar educativo.

Los supuestos básicos de esta Propuesta son:

- Nuestra práctica y tradición evaluadoras, así como otros procesos educativos, son el producto de convenciones sociales históricamente creadas e incorporadas a la práctica pedagógica. Al haberlas creado socialmente, son productos culturales y por lo tanto modificables.
- Toda modificación se da en función al enfoque curricular vigente, a los cambios de paradigmas, a los aportes de las distintas ciencias que aportan a la pedagogía, a los adelantos tecnológicos que llevan a nuevas formas de entender el proceso evaluativo.
- La existencia de una estrecha relación entre los procesos de enseñar, aprender y evaluar las variaciones que se dan en los dos primeros procesos lleva a modificar la concepción sobre el proceso de evaluación.
- Siendo el aprendizaje un proceso de construcción individual, en donde cada persona avanza con un ritmo y estilo propio, el sentido “homogeneizador” de tratamiento del aula pierde fuerza y gana vigencia la atención a la “diversidad”.
- El enfoque curricular “transmisionista de conocimientos” deja paso a una evaluación basada en criterios con un enfoque de corte cognitivo contextual, el cual supone el protagonismo de los estudiantes que aprenden construyendo sus conocimientos, lo que va acompañado de una evaluación diferenciada, formativa y procesual.
- Los criterios de valoración también van cambiando; así por ejemplo, se le atribuye “menos valor” a la acumulación de información, hay un distanciamiento de la lógica “competitiva” y “sancionadora” para dar paso a una valoración democrática, integral, oportuna, al ofrecer a cada participante la oportunidad de desarrollar en el mejor nivel posible todas sus capacidades y competencias. La evaluación deja por ello de centrarse en los resultados o productos ubicándose en el proceso del que aprende.
- Ninguna propuesta evaluativa puede asegurar su éxito si no compromete a los agentes educativos que la llevarán a la práctica. Ello implica:
 - un cambio de paradigma sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es decir un cambio en su “cultura evaluativa”.
 - un manejo de los procesos pedagógicos, que permita realizar un proceso de acompañamiento y

monitoreo que refuerce el trabajo evaluativo.

Un nuevo modelo de evaluación debe reunir las siguientes características:

- Permitir autocorregir la acción educativa de forma continua.
- Extenderse a lo largo de todo el proceso educativo.
- Implicar a todos los agentes que intervienen en la acción educativa.
- Permitir orientar y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de una evaluación formativa y continua.
- Articular en un marco de valores más plurales que los exclusivamente académicos.
- Debe tener un carácter integrado y coherente acentuando, al lado de lo intelectual y académico, la adquisición de actitudes y valores.
- La evaluación de los procesos educativos debe ser responsabilidad de los facilitadores y participantes como agentes de esos procesos.
- Orientarse a capacidades y no sólo a conductas o rendimientos observables.
- Debe estar orientada tanto al participante como al proceso.

Por todas estas consideraciones, pensamos que la búsqueda de aprendizajes de calidad nos obliga al mismo tiempo a pensar en una evaluación

que sirva a los participantes realmente para aprender, es decir, les proporcione procesos de dirección autónoma (autoevaluación y coevaluación), con los que aprendan a ser más críticos de sus trabajos, a modificar su conducta basados en la retroalimentación y a hacerse responsables por lo que están haciendo, y se creen condiciones en las cuales se interesen en la calidad de sus esfuerzos.

Lo que se debe evaluar en el proceso educativo es:

- El **logro** de las competencias.
- Las **dificultades** en el logro de las competencias.
- El **desarrollo** de las capacidades, actitudes y valores.
- Los **conocimientos y experiencias** previas.
- Los **nuevos conocimientos**.

Se evalúa para:

- **Conocer el desarrollo** de las competencias y las necesidades de aprendizaje del participante.
- **Retornar la información** al participante durante y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Consolidar** los logros alcanzados.
- **Atender las necesidades y dificultades** detectadas.
- **Acreditar y certificar** al participante.

Reflexiones finales

Teniendo en mente estos criterios, en referencia al Currículo, podemos ya decir que hemos aprendido algunas lecciones:

- El Currículo es una obra inconclusa, abierta a nuevas incorporaciones surgidas de la práctica y de una revisión crítica. Por lo tanto, está determinado, pero no acabado.
- El Currículo recoge el espíritu e intenciones educativas de la Ley General de Educación N° 28044 y el Reglamento de la Educación Básica Alternativa.
- El Currículo presenta lineamientos generales y orientadores. No está totalmente preestablecido todo el quehacer educativo. Ello contribuye a que pueda ser adecuado a las diversas realidades y necesidades de los estudiantes.
- El Currículo prescribe el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes. Está centrado en la persona. En tal sentido, las prácticas educativas llevadas a cabo en los Círculos de Aprendizaje generan cambios de conducta y actitud en los estudiantes.
- Las áreas prescritas en el Currículo no desarrollan secuencias de conocimiento de tipo cronológico, sino que presentan múltiples focos de interés desde donde se provoca y se posibilita recrear la acción educativa.
- El Currículo prescribe contenidos transversales acordes a la necesidad de los participantes, lo que permite recrear, en los materiales educativos, situaciones de vida y problemas cercanos a su realidad. Esto genera un aprendizaje significativo.
- La teoría propuesta en el Currículo se hace visible a través de la acción e interacción de supervisores, facilitadores y estudiantes.
- El Currículo ha sido un material destinado sólo al conocimiento de los especialistas y supervisores. Los facilitadores, que son los que ejecutan directamente la práctica pedagógica, tienen referencias de él a través de los materiales educativos, las capacitaciones y las jornadas de reforzamiento. Sin embargo, cabría plantearse que sea un documento de lectura obligatoria, sujeto a discusión y comprensión en espacios de interaprendizaje.

Bibliografía consultada

BRASLAUSKY, B. *La lecto-escritura inicial en una escuela para la democracia*. Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, 1989.

BYRAM, M. y FLEMING, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. España, 1998.

CALM, J, COROMINAS, D. y otros *Escribir y leer*. Ministerio de Educación y Ciencia - Edelvives.

CARRETERO, M. *Constructivismo y educación*. Edit. Aique.

DELORS, J. y otros *La educación encierra un tesoro*. Santillana - UNESCO. Madrid, 1996.

FOMENTO A LA VIDA - ESCUELA PARA DIRIGENTES POPULARES *Educación una propuesta para el cambio*. Lima, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid, 1992.

GARCÍA CARRASCO, J. *Educación de adultos*. Edit. Ariel - Educación. Barcelona, 1997.

GARCÍA ORBEGOSO, R. y SERNA PURIZACA, A. *Técnicas Participativas en la promoción del desarrollo*. Escuela para el Desarrollo. Lima, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GOMES, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Edit. Morata. Madrid, 1993.

GONZÁLEZ LUCINI, F. *Temas transversales y áreas curriculares. Hacer reforma*. Grupo Anaya S.A. España, 1999.

JOLIBERT, J. y JACOB J. *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Dolmen - Estudio. Chile, 1998.

LERNER, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.

LUYKX, A., QUIROGA, N. y otros *Estudio nacional sobre educación de adultos indígenas*. Instituto de Investigaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UMSS, Cochabamba. Bolivia, 1996.

MENDOZA GARCÍA, R., MELGAR PAZ, W. y otros *Aprendizaje autónomo y pensamiento estratégico en la promoción del desarrollo*. Escuela para el Desarrollo. Lima, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN *Propuesta nueva docencia en el Perú*. Lima, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE MECD - DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN CONTINUA DE JÓVENES Y ADULTOS *Transformación curricular de la educación continua para personas jóvenes y adultas con una cultura hacia el trabajo (Propuesta preliminar)*. Nicaragua, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - DIRECCIÓN NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS *Currículo básico de educación secundaria de jóvenes y adultos*. Propuesta curricular experimental (Documento de trabajo) Lima, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS *Estructura curricular para la educación primaria de jóvenes y adultos*. Lima, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - MINISTERIO DE SALUD *Red de escuelas promotoras de la salud*. Organización Panamericana de la Salud. Lima, 2002.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - PROYECTO REFORMA DE FORMACIÓN MAGISTERIAL (PROFORMA) *Lectura comprensiva temprana. Antología*. Lima, 2001.

PEÑA BORRERO, L. y MEJÍA BOTERO, W. *Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto*. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. Colombia, 1995.

PIAGET, J. *Psicología y pedagogía*. Editorial Ariel. Barcelona, 1973.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ *Tratamiento curricular Diploma de estudio en educación intercultural*. Facultad de Educación. Lima, 1999.

PROMUDEH - PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN *Alfabetización es desarrollo humano integral*. Serie: Propuestas iniciales (Documento de trabajo). Lima, 2001.

QUINTANA SÁNCHEZ, A. e HIDALGO HENRÍQUEZ, C. *La comunidad en acción. Herramientas para el diagnóstico participativo comunitario en salud*. Serie: Estrategias y metodologías innovadoras. Fundación Ford - Instituto de Educación Sexual y Salud. IES. Lima, 2003.

RIBERA, P. *Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista*. Cuadernos de Educación 1.

SANZ FERNÁNDEZ, F. *La educación de personas adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2002.

SANZ FERNÁNDEZ, F. *La educación de personas adultas entre dos siglos: Historia pasada y desafíos de futuro*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España, 2002.

SCHROEDER, J. *¿Cómo podemos acercarnos a las diferentes etnomatemáticas?* Ministerio de Educación-GTZ, Perú.

SCHROEDER, J. *¿Cuántas perspectivas hay?* MED-GTZ, Perú.

SEPÚLVEDA, G. *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica*. Serie: Métodos y Técnicas. Ministerio de Educación GTZ-KfW. Perú, 2000.

TRILLA BERNET, J. *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Editorial Ariel S.A. España, 1998.

UNESCO *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos (CONFITEA). Instituto de la UNESCO para la Educación. Alemania, 1997.

UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA - INSTITUTO SUPERIOR LA SALLE – URUBAMBA *Guía del participante*. Programa de Complementación Académica. Perú, 1998.

USHER, R. y BRYANT, I. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Ediciones Morata - Fundación Paideia, España, 1992.

VÁSQUEZ QUISPE, L. *Módulo autoinstructivo de diversificación curricular en salud*. Kallpa. Lima, 2004.

VIGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade. Buenos Aires, 1975.

VIRNA, V. y FORNS, S. *Escuelas promotoras de la salud desde una gestión participativa. Unidades de aprendizaje*. Kallpa, Editora Amarilys. Lima, 2002.

YEP CALDERÓN, E. y VÁSQUEZ QUISPE, L. *Plan de formación: Autogobierno y participación democrática en la gestión educativa*. Escuela para el Desarrollo - DIFID. Perú, 2003.



UNA PROPUESTA DE MATERIALES
EDUCATIVOS

Uno de los objetivos asumidos por el Proyecto fue **la elaboración de materiales educativos** con el propósito de concretar la propuesta curricular y facilitar los procesos de aprendizaje en los jóvenes y adultos.

El Proyecto ha elaborado diversos materiales educativos, entre los que destacan sustantivamente dos de ellos: los *Cuadernos de Trabajo*, material para el participante, y las *Guías Metodológicas*, material para el facilitador. Asimismo, se han elaborado otros materiales complementarios que permiten la autocapacitación y formación de los facilitadores y supervisores: manuales de capacitación, manual de GIA, carpetas de seguimiento y monitoreo, entre otros.

Los Cuadernos de Trabajo han permitido la concreción de la Propuesta Curricular del PAEBA-Perú. Creímos, y la experiencia nos ha demostrado, que ambos materiales sirven para la práctica educativa del facilitador y del participante, para el desarrollo de las competencias, capacidades y actitudes del currículo, así como para incrementar los resultados en los aprendizajes, facilitar el trabajo individual y grupal, facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias de vida.

El presente trabajo, sin desvalorar los otros materiales producidos en el Proyecto, pretende dar cuenta del proceso de elaboración de los cuadernos de trabajo y guías metodológicas que corresponden al Ciclo Inicial e Intermedio. Para ello, haremos un recuento del proceso seguido, haciendo énfasis en los propósitos, características de los materiales, así como en los avances y retrocesos dados durante su aplicación. Al final, ofrecemos los resultados de las validaciones realizadas.

Reseñando la historia de los materiales educativos

Antecedentes

La existencia de materiales educativos para la educación de jóvenes y adultos era una realidad inexistente. Lo existente era el uso de materiales de la Educación Básica Regular de Menores; por tanto, la producción de materiales para esta población era una necesidad del mismo Ministerio de Educación.

En la línea de atención para la población joven y adulta, lo que se encontró fue suficiente y variado material con el que se trabajaba o se había trabajado en los programas de alfabetización. Por ejemplo, se encontraron materiales que bajo una misma versión habían sido adecuados para las tres grandes regiones costa, sierra y selva.

Una revisión más exhaustiva de estos materiales nos llevó a tener algunas caracterizaciones como:

- Los materiales sólo abordan los temas desde los títulos porque en el desarrollo de los mismos no se encuentra mayor profundización; lo que prima es el desarrollo de la secuencia lingüística y la repetición silábica de las palabras.
- No se explicita ni se advierte qué capacidades se pretende desarrollar, sino que presentan un aprendizaje por repetición y memorístico.
- Las actividades que presentan son ejercicios aplicativos para leer y

escribir pero no de reflexión de los temas presentados.

- Los temas se tratan con expresiones de valoración subliminal y no se abordan desde una perspectiva de las relaciones, del acceso o de la misma problemática; por ejemplo, se encontraron expresiones como: Nuestra madre es nuestro tesoro, La salud es nuestro derecho, y otras similares.

Cabe señalar que también fueron consultados los materiales producidos en otros países: República Dominicana, Nicaragua, Paraguay, Honduras, entre otros. El aporte de estos materiales fue que estaban pensados para el uso de una población joven o adulta, había correspondencia entre el material y su propuesta curricular; sin embargo, había una fuerte tendencia a desarrollar contenidos y fueron pocos los materiales que relacionaban el conocimiento del participante con los nuevos conocimientos.

Lo anterior, llevó al Equipo de Materiales a repensar la propuesta de elaboración de los materiales teniendo en cuenta la experiencia personal y el recorrido existente en la producción de materiales. El propósito fue, y lo sigue siendo, superar las ausencias y proponer innovaciones en la producción de materiales pertinentes y adecuados a la población de jóvenes y adultos del país.

La estrategia empleada para la producción de materiales

El Proyecto, desde su inicio, consideró que uno de los componentes sustantivos y estratégicos para desarrollar la propuesta educativa del PAEBA-Perú era constituir un Equipo de Materiales Educativos.

La primera función y responsabilidad que se pensó para este Equipo fue la elaboración de materiales para los participantes, facilitadores, supervisores y coordinadoras; es decir, la producción de materiales educativos para todos los actores educativos.

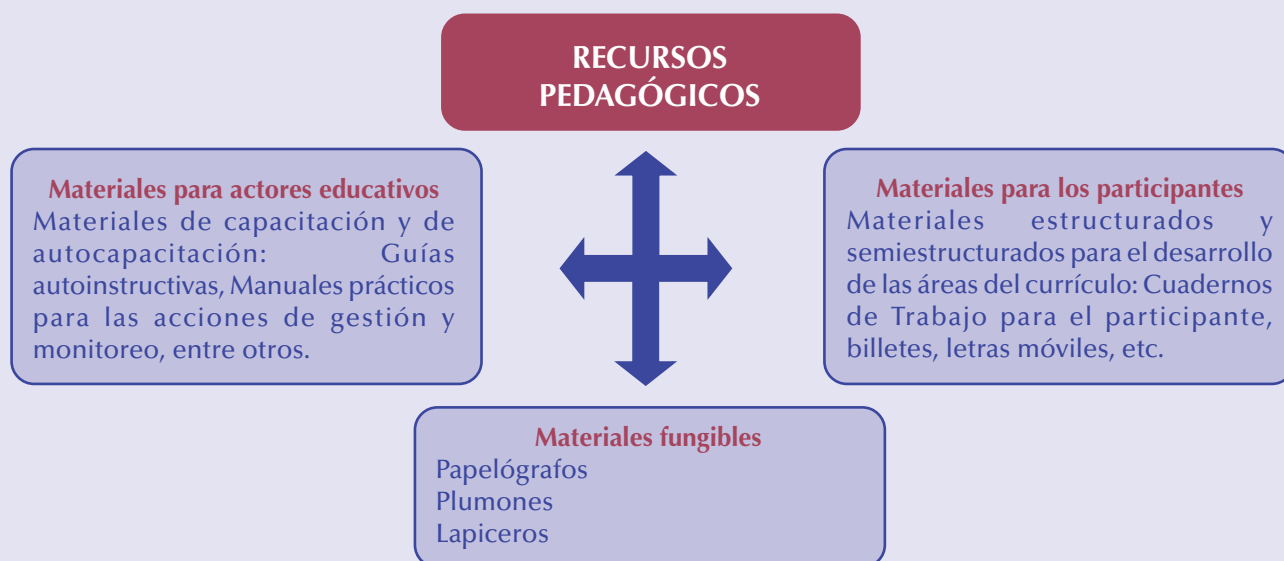
En la medida que el Proyecto avanzó, se vio la necesidad de que el Equipo centrara su atención en la elaboración de los Cuadernos de Trabajo de los participantes, las Guías Metodológicas y la elaboración de la Propuesta Curricular. Al componente de capacitación se le encargó la elaboración de los materiales necesarios para los procesos de capacitación. Para ello, el Equipo de Materiales prestó asesoría técnica para su diseño y elaboración.

La práctica en la producción de los cuadernos de trabajo fue una constante lectura de las incidencias de éstos en el

trabajo de campo. En algunos casos, fueron directamente los facilitadores o participantes y, en otros, a través de los supervisores, quienes dieron sus impresiones y valoraciones acerca del material. Por ejemplo, el personaje de Filomena surge de la necesidad de identificarse con un personaje femenino con características positivas desde el punto de vista social y personal. Más del 85% de la población atendida del Ciclo inicial eran mujeres.

Cabe señalar que la elaboración de las Guías Metodológicas se produjo a la demanda de los facilitadores y supervisores. Ellos, por un lado, requerían una orientación más cercana en el uso de los materiales; por otro lado, la propuesta recién se iniciaba y, por tanto, las capacitaciones eran insuficientes para que tanto facilitadores como supervisores se apropiaran de la propuesta pedagógica y metodológica.

Esta práctica continua entre la elaboración de escritorio y la observación de campo, estableció –de manera inconsciente– que el equipo elaborara los materiales desde un enfoque de investigación-acción, de modo que se incorporen y validen la eficacia y pertinencia de las innovaciones pedagógicas a la luz de la práctica educativa.



Los materiales educativos: Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas

Los Cuadernos de Trabajo

Los Cuadernos de Trabajo fueron concebidos como materiales educativos que sirvieran de recurso pedagógico, concretizaran la programación curricular y como materiales estructurados para que los participantes interactúen en ellos y a partir de ellos. Asimismo, los Cuadernos fueron diseñados respondiendo a las necesidades educativas de los jóvenes y adultos de las zonas urbano-marginales, aun cuando en el diseño se buscó utilizar un lenguaje, personajes y actividades neutras que permitieran su adecuación a distintas realidades.

La organización de las capacidades se distribuyó por niveles de aprendizajes, de modo que respetara los ritmos de aprendizaje y, al mismo tiempo, respondiera a las exigencias que se establecían en el currículo. En ese sentido, la organización de las capacidades fluye de manera consecutiva a los ciclos y módulos de la propuesta curricular. Lo anterior es debido a que la propuesta de educación de jóvenes y adultos se corresponde a una práctica de escuela *desgraduada*, donde las capacidades se expresan en niveles de aprendizajes, y no por años o meses de estudio. Cada cuaderno concretiza la distribución de esas capacidades, de tal manera que se correspondan con el nivel del aprendizaje en el que se encuentra el participante. Un

participante habrá de utilizar el cuaderno que corresponda al nivel de aprendizaje en el que se encuentra. Cabe señalar que su paso por éste podrá hacerse en mayor o menor tiempo dependiendo de la dedicación que preste al desarrollo del mismo.

Se partió del supuesto que la distribución de los Cuadernos por niveles permitiría que los participantes que en algún momento tuvieran la necesidad de ausentarse retomaran sus aprendizajes en donde se habían quedado y, asimismo, se respetaran sus ritmos de aprendizaje.

Otro punto importante en el diseño de los Cuadernos de Trabajo fue la designación del tiempo que habría que consignarle a cada uno de estos materiales. La hipótesis planteada fue que los Cuadernos por niveles implicaran que el tiempo fuera fijado por *la dedicación al material* y no por la asistencia a los Círculos. Por ejemplo, para el trabajo de un cuaderno del Ciclo Inicial, un participante requiere dedicar 120 horas de trabajo, mientras que para el Ciclo Intermedio requiere 90 horas aproximadamente.

Organización del diseño pedagógico:

- a) Las actividades presentadas en los Cuadernos del Ciclo Inicial permiten que los participantes puedan trabajar paulatinamente y con relativa autonomía frente al facilitador. Por un lado, las actividades tienen el propósito de ser el punto de partida conducente a que los participantes busquen información y profundicen más acerca de un tema; por otro lado, para seguir las indicaciones en el Cuaderno, se han utilizado pictogramas, iconos de acciones, con

el propósito de que el participante pueda guiarse e intuir la acción que tiene que realizar de manera independiente, permitiendo que el participante pueda interactuar con el Cuaderno por sí solo o con la participación mínima del facilitador. Esto debido a su carácter autoinstructivo.

Asimismo, las actividades están pensadas básicamente para que se desarrollen de manera personal e individual. Esto permite que el facilitador tenga un rol de facilitador de aprendizajes, al mismo tiempo que induce al respeto de los ritmos y procesos de aprendizajes de los participantes. Cabe señalar que al término de las actividades hay momentos de socialización de las mismas, que pueden ser trabajados con el conjunto de los participantes o en grupos diferenciados.

- b) En el Ciclo Intermedio, los Cuadernos de Trabajo de cada módulo se complementan con un Cuaderno de Formación Laboral. Es decir, los participantes en este ciclo trabajarán un cuaderno que desarrolla capacidades en torno a las áreas del currículo: Lógico-matemática, Comunicación, Desarrollo humano y Proyección y análisis social. Los contenidos desarrollados están vinculados a contenidos temáticos, tales como: interculturalidad e historia, ecosistema, cuerpo humano, ciudadanía y derechos.

Los Cuadernos de Formación Laboral desarrollan capacidades para el desempeño ocupacional, centrándose la atención en desarrollar competencias y capacidades

vinculadas al mundo laboral. Esto se hará básicamente a través de reflexiones y análisis de situaciones cotidianas y de las experiencias directas de los participantes, con el fin de que transformen malas prácticas o refuercen capacidades que los conduzcan a mejorar su desempeño laboral para insertarse o reinsertarse en el mundo del trabajo.

Estos Cuadernos están diseñados dentro de una metodología de investigación-acción, en la que la persona joven o adulta desarrolla capacidades que le permitirán desenvolverse autónomamente y con asertividad en diversos contextos: sociales, laborales, académicos. Esto explica el énfasis en desarrollar capacidades relacionadas con la búsqueda de información, el análisis, la reflexión, el planteamiento de soluciones concretas.

Las Guías Metodológicas

El propósito que se proyectó en la elaboración de las Guías fue la creación de un material orientador que pudiera servir tanto a los supervisores como a los facilitadores en el uso los Cuadernos de Trabajo. En ese sentido, el pretendido de las Guías Metodológicas tenía que responder a la necesidad del personal técnico y docente, quienes demandaban un documento que les brindara orientaciones didácticas y metodológicas acerca de las actividades y ejercicios que se presentaban en los cuadernos.

Es así que las orientaciones didácticas y metodológicas que presenta la Guía intentan responder a la necesidad de organizar y desarrollar actividades que de manera específica desarrollen las capacidades de las áreas del currículo establecidas para el módulo al que corresponden. En ese sentido, pretenden ser un documento orientador

para las acciones de los facilitadores y supervisores en el aula; por tanto, las acciones que se plantean son presentadas como sugerencias para el desarrollo de las actividades de los Cuadernos de Trabajo.

Cabe señalar que las actividades pueden ser modificadas, adaptadas, cambiadas o reemplazadas, según el criterio del facilitador y de acuerdo a las características particulares de sus participantes.

Fases de elaboración de los materiales

La elaboración de los materiales educativos conllevó un esfuerzo por innovarse en cada cuaderno y guía, para tratar en lo posible de no repetir contenidos ni actividades y, por el contrario, presentar actividades que los participantes encontrasen novedosas y motivadoras a seguir aprendiendo. En suma, significó un avanzar, un detenerse a pensar y repensar y en muchas ocasiones un paso atrás para modificar algo. En esa búsqueda, se dieron varias etapas que a continuación se detallan.

■ Fase I - Primeros ensayos del material

Uno de los primeros caminos intentados para la elaboración de los materiales educativos fue el de contratar a empresas editoras de materiales. Para ello, se revisaron diversos libros, y se determinó que en los enfoques didácticos y metodológicos de lectura y escritura y cálculo matemático seguían patrones repetitivos y memorísticos. Ante el hecho de que el MED traía toda una experiencia acumulada de nuevos enfoques desde la Básica Regular, se tomó la decisión de que el E.T.C. (Equipo Técnico Central) elaborara los materiales.

Lo más cercano a la idea inicial sobre cómo debían ser los materiales fueron los cuadernos de trabajo del PAEBA de Nicaragua. Cuando llegaron estos

materiales se determinó hacer uso de ellos adecuándolos al contexto de los círculos. En este proceso, se advirtió que había diferencia en la concepción del diseño y enfoque metodológico de los materiales; sin embargo, había la urgencia de implementar los Círculos con materiales educativos, por ello se modificaron pequeñas cosas y se incorporaron dos unidades nuestras como experimentales.

Al aplicarse estos Cuadernos en los Círculos de Aprendizaje se pudieron observar básicamente aspectos como:

- La actividad pedagógica se centró en el desarrollo de las actividades del Cuaderno, mas no en el desarrollo de capacidades.
- Las unidades correspondientes al PAEBA- Nicaragua confundieron a los facilitadores, ya que presentaban el método silábico mientras que las unidades validadas estaban concebidas desde el enfoque comunicativo.
- Los participantes tenían que realizar planas y planas para aprender a leer y escribir, privilegiando un aprendizaje memorístico y repetitivo más que reflexivo.

En esta etapa se contrató a la ONG Calandria con el fin de que realizara la validación de los Cuadernos 1 y 2. De modo que se cuenta con la descripción y valoración de los

participantes acerca de los materiales, los mismos que sirvieron de base para el diseño de los nuevos materiales.

También entonces surgió la necesidad de elaborar las Guías Metodológicas, por lo que se empezó a definir su intención y cuál sería su diseño. En este proceso se concibió que las Guías tuvieran como objetivo presentar sugerencias metodológicas para desarrollar cada una de las páginas de cada Cuaderno, tratando de presentar las estrategias necesarias para desencadenar procesos de aprendizaje y el desarrollo de capacidades.

Al igual que los cuadernos la guía, fueron motivos de algunas capacitaciones para orientar en su uso y explicar sus aspectos claves: concepción, metodología, etc.

■ Fase II - Nueva concepción de los materiales

Para la continuidad en la elaboración de materiales, se contrató a una consultora externa para que, junto con el Equipo de Materiales, elaborara los Cuadernos N° 3 y 4 del Módulo 2.

El material fue redefinido a partir de la elaboración del Cuaderno N° 3, *Organización y participación en la comunidad*. Surgió la idea de desarrollar dos unidades temáticas con cuatro ejes de reflexión: el primer eje llevaría el nombre de la primera unidad temática, dependiendo del contenido trasversal que desarrolla; el segundo eje, *Reflexionando sobre nuestra producción*; el tercero, *Razonamos y calculamos*; el cuarto, *Reflexionando sobre nuestros escritos*.

Se pensaba que esta forma de organizar el Cuaderno daría la oportunidad de presentar un mejor tratamiento de los temas a

desarrollar. Cabe señalar que la unidad temática estaba relacionada o traducía los contenidos transversales señalados en la propuesta curricular, mientras que los otros ejes profundizan en el desarrollo de capacidades de comunicación y matemática, siendo su propósito el de reforzar a través de ejercicios prácticos los procesos de lectura y escritura y de cálculo matemático que se desprenden de las unidades temáticas. En esa misma línea se elabora el Cuaderno N° 4, *Mujeres y hombres en la promoción de la salud*.

En ese sentido, los Cuadernos de Trabajo se organizarían a partir de dos grandes temas, que centrarían el desarrollo de cada Cuaderno y al mismo tiempo se corresponderían con la programación del proceso educativo que se quiere desarrollar en el Proyecto. Con todo, el uso de estos Cuadernos y de la programación misma puede ser adecuada a las realidades y condiciones de aprendizaje de los círculos.

Como hemos dicho, las dos grandes unidades desarrollarían tópicos de reflexión y análisis de los contenidos transversales y acerca de la actuación o práctica de la vida personal o grupal que tiene el adulto, varón o mujer, en los procesos de interacción e intercambio con el entorno familiar y social. Es decir, los cuadernos presentan situaciones o acciones que llevan al participante a situarse como individuo social en un aquí y un ahora. En ese sentido, las valoraciones acerca del conocimiento y prácticas de vida que se recojan a partir de las actividades planteadas en los Cuadernos son producto de una confrontación del actuar del adulto consigo mismo, con el otro o del otro con él.

En el material se presentan situaciones o acciones que llevan al participante a reconocer sus saberes previos y a situarse

como individuo social. Por ello, las valoraciones acerca del conocimiento y prácticas de vida que se recogen mediante las actividades planteadas en los Cuadernos son producto de una confrontación del actuar de las personas jóvenes o adultas consigo mismas y con otros.

No obstante, en estos materiales hay ejercicios tipo que sirven de modelo para que, en otro momento de la práctica pedagógica, los participantes se ejerciten y fijen de manera constructiva algunas prácticas instructivas.

■ Fase III - Reelaboración de los primeros Cuadernos del Ciclo Inicial

Al haberse elaborado los Cuadernos N° 3 y 4 desde una nueva concepción, y debido a que los dos primeros Cuadernos no respondían a las capacidades enmarcadas en la Propuesta curricular ni al enfoque comunicativo, se vio la necesidad de reelaborarlos. Para esto, se tomó como punto de partida la organización interna de dichos Cuadernos y las unidades validadas anteriormente.

En estos nuevos Cuadernos, la metodología utilizada para la lectura y escritura fue pensada desde un *enfoque comunicativo*, que se caracteriza por desarrollar de manera contextualizada las cuatro competencias básicas de una lengua: por un lado, la producción y comprensión oral; por otro lado, la producción y comprensión escrita. Este método asume que el participante desarrollará nuevos aprendizajes en contextos de interacción comunicativa que sean significativos y en los que sus actitudes hacia el proceso mismo sean positivas.

Para el contexto de alfabetización con personas adultas, este método permite y

fomenta la interacción de los participantes, aun cuando en los Círculos de alfabetización el dominio oral y escrito de los mismos sea distinto. Asimismo, el enfoque permite desarrollar, mediante la interacción en actividades contextualizadas y significativas, la expresión y comprensión oral que servirá de base para el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción escrita.

Socialmente, el método es apropiado porque privilegia la interacción de grupos y el trabajo cooperativo entre los participantes. En ese sentido, además de considerar que en las poblaciones urbano-marginales y rurales el trabajo comunitario es privilegiado, el enfoque comunicativo fortalecerá dicha situación.

Igualmente, en esta etapa se vio la necesidad de modificar las Guías Metodológicas, dado que se percibió que la manera de presentar las actividades, página por página, no permitía una utilización creativa del material y limitaba mucho su uso; asimismo, los facilitadores se limitaban al desarrollo de las páginas y no al desarrollo de las capacidades. En ese sentido, se pensó en una Guía más dinámica e integradora, donde se presentara un conjunto integrado y concatenado de actividades. Así pues, cada Guía del Ciclo Inicial presenta una nueva estructura y tiene cuatro capítulos:

- El primer capítulo desarrolla los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se basa la elaboración de los Cuadernos de Trabajo.
- El segundo capítulo da alcances sobre la utilización de la Guía y del Cuaderno de Trabajo. Asimismo, brinda orientaciones para la organización y planificación de las sesiones de aprendizaje.

- El tercer capítulo desarrolla aspectos generales, como aspectos del trabajo de la lectura y escritura con personas jóvenes y adultas, comprensión lectora, etc.
- El cuarto capítulo da cuenta de las dos unidades temáticas que contiene el Cuaderno, así como de las competencias, capacidades y actitudes que desarrollan las mismas. Igualmente presenta las sugerencias didácticas para la organización y desarrollo de las actividades del Cuaderno.

En ese sentido, presenta bloques de actividades como un conjunto integrador de los ejes de reflexión del Cuaderno, y sugiere actividades organizadas a manera de unidades de aprendizaje, que guiarán al facilitador en un proceso de aprendizaje más continuo y permitirán el desarrollo de capacidades en las distintas áreas.

Esta nueva concepción de las Guías Metodológicas causó extrañeza tanto en los participantes como en los facilitadores. Los primeros no entendían por qué debían desarrollar páginas saltadas del Cuaderno; los segundos no llegaban a interiorizar el porqué de la mezcla de las distintas unidades, si el Cuaderno en sí presentaba una organización que podía ser lineal.

Coordinando con el Equipo de Capacitación se realizaron jornadas de reflexión que permitieron, primero a los supervisores y, luego, a los facilitadores, comprender la dinámica de la Guía. Tiempo después, los mismos facilitadores ya se encontraban en capacidad de reordenar nuevamente las páginas de los Cuadernos según lo creían conveniente y según las necesidades de su grupo de participantes.

Cabe señalar que fue preciso reelaborar las Guías correspondientes a los Cuadernos N°

1, 2 y 3 a partir de esta nueva dinámica, y paralelamente se empezaron a diseñar los Cuadernos del Ciclo Intermedio.

En esta etapa se concluyó la elaboración y reelaboración tanto de los Cuadernos del Ciclo Inicial como de sus respectivas Guías Metodológicas.

■ Fase IV - Elaboración de los Cuadernos del Ciclo Intermedio

Para este nuevo Ciclo, hubo un retraso considerable en la elaboración de los materiales, debido a que se modificó el diseño y la concepción de los Cuadernos. En adelante cada módulo constaría de dos volúmenes. En un primer volumen se abordarían contenidos temáticos más universales: historia, interculturalidad, cuerpo humano, ecosistema, ciudadanía y derechos. Por lo tanto, se desarrollarían las competencias y capacidades de las cuatro áreas del currículo: Comunicación, Lógico-matemática, Análisis y proyección social y Desarrollo humano.

El segundo volumen respondería directamente al área de Formación para el desempeño ocupacional, cuyo propósito sería desarrollar capacidades generales sobre el desempeño laboral. Por tanto, cada módulo estaría compuesto por tres Cuadernos, dos que respondieran a las 4 áreas del Currículo y, otro, al área de Formación para el desempeño ocupacional.

Los Cuadernos de este Ciclo serían autoinstructivos y pensados a partir de una metodología de investigación-acción. Se pretendía que los participantes fueran los protagonistas de la conducción y construcción de sus propios aprendizajes. También se sugerían a lo largo de los Cuadernos actividades dirigidas a pequeños grupos, lo que permitiría que los

jóvenes y adultos intercambien, dialoguen, confronten distintos puntos de vista, trabajen cooperativamente y surjan necesidades, obstáculos y dificultades, los cuales, mediante la orientación del facilitador y reflexión grupal, podrán ser superados. De este modo, los Cuadernos de Trabajo ofrecen la oportunidad para mediar entre los conocimientos y saberes de los participantes y el conocimiento más universal.

El material invitaría a buscar información, analizarla, sistematizarla y presentar los hallazgos con las valoraciones de los participantes.

Los Cuadernos correspondientes a los primeros volúmenes constaban de tres componentes:

- El primero, Diálogo y reflexión participativa, tenía por objeto recoger saberes y conocimientos previos de los participantes sobre la temática a tratar en el Cuaderno. Para ello, se diseñaron actividades que motivaran a los jóvenes o adultos a expresar lo que opinaban y conocían del tema, involucrándolos directamente con su experiencia de vida.
- El segundo componente, Confrontación de saberes, tenía como propósito brindar nueva información al participante para que pudiera

profundizar y ampliar el tema que estaba tratando. Así se presentaban diversas lecturas, que servían como punto de partida para la reflexión y el intercambio y que en muchos casos invitaban a los alumnos a la búsqueda de mayor información.

- El tercer componente, Retos para la investigación, estaba dirigido a que el participante emitiera una valoración a través de la recogida de información mediante entrevistas, encuestas, testimonios, pudiendo contrastar la información recogida en el componente anterior con la opinión de las personas entrevistadas y encuestadas y así poder emitir finalmente su valoración.

Al final de cada componente se presentaba un desafío, que eran trabajos prácticos y de sistematización de lo aprendido a lo largo del componente.

Los volúmenes correspondientes al área de Formación del desempeño ocupacional tenían otro diseño si bien respetaban la metodología de investigación - acción. Dichos Cuadernos estaban divididos en tres grandes unidades. Cada una complementaría a uno de los Cuadernos de Trabajo que conforman el módulo. En su interior, se subdividían en unidades, dependiendo su número de las capacidades a desarrollar en cada parte.

La validación de los materiales¹

1. Marco teórico

La validación de los materiales curriculares surge en respuesta a la necesidad de contar con materiales adecuados que aseguren la funcionalidad y construcción de aprendizajes en el marco de la propuesta PAEBA-Perú. El objetivo es evaluar la calidad de los materiales a través de un proceso de adecuación y perfeccionamiento.

2. La investigación realizada

2.1. Objetivos de la validación de materiales

Los objetivos de esta validación son:

1. Determinar si los materiales corresponden a la propuesta metodológica de educación de jóvenes y adultos PAEBA-Perú.
2. Probar la pertinencia de los materiales en los distintos contextos en los que se desarrolla la Propuesta y en relación a la diversidad de poblaciones beneficiarias.
3. Verificar la comprensibilidad de los materiales en el uso de éstos por parte de facilitadores y participantes.

¹ Lo que se presenta es un breve resumen del resultado del proceso de validación de materiales que se viene realizando.

4. Recoger las valoraciones, opiniones, consensos y disensos por parte de los usuarios (supervisores, facilitadores y participantes) y el grado de satisfacción que los materiales generan.
5. Comprobar que los materiales ayudan a desarrollar las capacidades previstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Advertir la funcionalidad de los materiales como recurso pedagógico en el desempeño docente.

De esta manera, se busca verificar las siguientes hipótesis:

- El uso apropiado de los materiales educativos PAEBA-Perú favorece el desarrollo de competencias y capacidades para una formación integral en jóvenes y adultos.
- El uso de los materiales por parte de los docentes facilita el desempeño de éstos.

2.2. Clarificación y delimitación del objeto de estudio

2.2.1. Materiales curriculares de la propuesta experimental PAEBA

Se evaluarán y analizarán los Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas N° 1 y 2, versiones nuevas. Éstos se caracterizan por:

CUADERNOS DE TRABAJO

- Recurso pedagógico para el desarrollo de actividades centradas en conocimientos y prácticas propias de las personas jóvenes y adultas.
- Soporte educativo, organizado en Unidades Temáticas, cuyos ejes son los contenidos transversales.
- Elemento propiciador del intercambio y reflexión de la vida y experiencia de los participantes a través de las áreas curriculares.
- Soporte educativo que apuesta por el desarrollo de las capacidades de cada área de una forma contextualizada y significativa a través de una metodología interdisciplinar.

GUÍAS METODOLÓGICAS

- Recurso pedagógico que orienta al docente en su práctica y ofrece secuencias didácticas para el desarrollo de actividades.
- Recurso pedagógico que facilita la planificación y organización de la acción educativa, así como la programación de las sesiones de aprendizaje.
- Soporte educativo que ofrece una secuencia de capacidades y actitudes referentes a las cuatro áreas curriculares y contenidos transversales a los que apuntan los Cuadernos a través de sus bloques temáticos.
- Herramienta didáctica y metodológica que ofrece orientaciones, procedimientos y estrategias para el desarrollo de competencias, capacidades y actitudes a través de actividades.

- Herramienta que presenta sugerencias para el desarrollo de las actividades del Cuaderno. Éstas son modificables y adaptables según las necesidades, requerimientos y nivel de conocimientos de los participantes.

2.2.2. Determinación de criterios

Los criterios planteados responden a la consistencia, pertinencia, comprensión, satisfacción e impacto de los materiales.

1. Consistencia.

La consistencia de los materiales responde a la lógica interna de los materiales sin necesidad de ser aplicados. Es la coherencia de los materiales en sí mismos y entre los materiales en relación con la propuesta PAEBA-Perú.

2. Pertinencia.

La pertinencia de los materiales curriculares representa el grado de adecuación entre el propósito e intencionalidad del diseño del material y sus destinatarios (participantes, facilitadores y supervisores).

3. Comprensión.

Grado de entendimiento del uso del material por parte de los destinatarios con respecto a las capacidades y estrategias planteadas en cada uno de los Cuadernos y Guías.

4. Satisfacción.

Grado de aceptación y contentamiento que generan los materiales en sus destinatarios.

5. Impacto.

Cualidad del material para producir los efectos esperados en los procesos y resultados de aprendizaje en participantes y facilitadores.

2.3. Diseño y metodología

Se ha realizado el análisis y experimentación de los materiales y, para ello, se valoran aspectos internos y externos desde metodologías básicamente de tipo cualitativas y, en un segundo orden, cuantitativas.

Primero, una validación interna está centrada en la consistencia de los materiales; posteriormente, una validación externa atiende a la pertinencia, comprensión, satisfacción e impacto que generan los materiales en su aplicación práctica.

2.3.1. Validación interna

a) Objetivos.

Valorar la calidad de los materiales en

sí mismos y con referencia a la Propuesta pedagógica PAEBA-Perú.

b) Determinación de criterios.

El criterio es la consistencia de los materiales, es decir, la lógica interna de los materiales en sí mismos y en relación con la Propuesta de educación integral PAEBA-Perú.

c) Diseño.

La validación se proyectó bajo el análisis de contenido y contó con la colaboración de 3 especialistas.

d) Selección de técnicas e instrumentos.

Escalas de estimación: responden a las escalas de valoración Likert de tipo descriptivo y, a la vez, a las argumentaciones de las elecciones hechas por los especialistas.

Las dimensiones en torno a la que se agruparon los distintos indicadores/variables son:

DIMENSIONES

Diseño			Lingüística	Respeto a las diferencias	
Formato	Texto	Ilustración			
Estructura interna			Propuesta metodológica	Objetivos específicos	
				Apoyo docente	Desarrollo de capacidades y actitudes

Los distintos indicadores/variables formulados por cada dimensión hacen referencia a aspectos que se consideran primordiales para valorar dichas dimensiones. Estos indicadores están enunciados según el grado óptimo deseado de los materiales en relación al referente de cada indicador o variable.

e) Selección de la muestra.

La muestra fue conformada por 3 especialistas peruanos que acreditan una larga trayectoria en la educación de personas jóvenes y adultas y alguno con experiencia en la elaboración de materiales.

f) **Análisis de datos.**

El análisis sistemático de las valoraciones estimadas de los expertos se realizó a través de matrices y gráficos que recogen promedios según variables, categorías, dimensiones y especialistas.

Según el corte, contenido y orientación de las apreciaciones, éstas se han clasificado de la siguiente forma:

Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
------------------------------------	------------------------------

Los datos cualitativos y cuantitativos analizados nos permitieron verificar las hipótesis formuladas y valorar la consistencia de los Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas.

Finalmente, se recogen las conclusiones del análisis de calidad de los materiales en sí mismos y con relación a la Propuesta pedagógica. El informe incluye recomendaciones para la mejora y enriquecimiento de los Cuadernos y Guías Metodológicas.

2.3.2. **Diseño y metodología.****Validación externa**a) **Objetivos.**

Valorar la funcionalidad de los materiales elaborados por el PAEBA-

Perú como recursos pedagógicos en el logro del desarrollo de capacidades en los participantes y en el apoyo a la función docente.

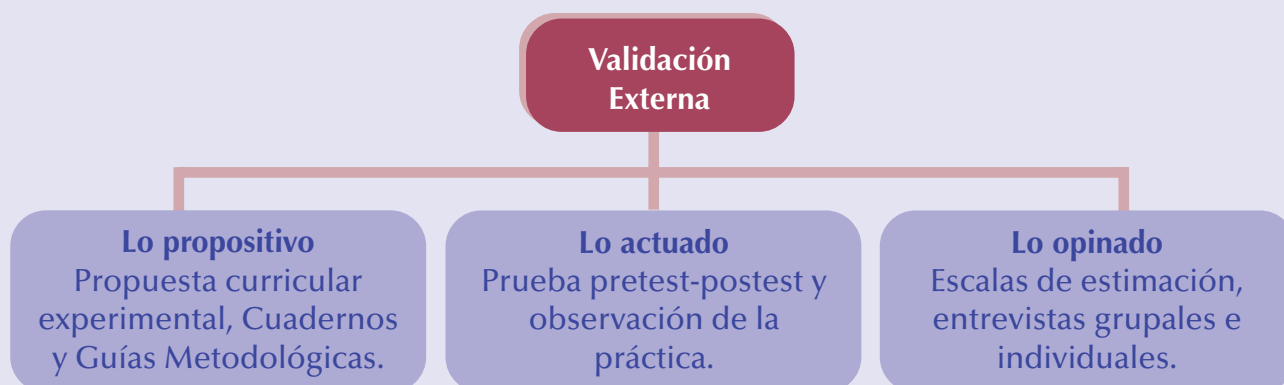
b) **Determinación de criterios.**

Los criterios, objetos y referencia de la validación externa son la pertinencia o adecuación entre el propósito e intencionalidad del diseño del material y sus destinatarios, la comprensión o grado de entendimiento del uso del material por parte de sus destinatarios en relación a las capacidades y estrategias planteadas, el grado de satisfacción que genera en sus destinatarios y el impacto de los cuadernos y guías metodológicas tanto en facilitadores como participantes/alumnos.

Estos criterios se definen con mayor precisión en el anterior apartado "2.2.2. Determinación de criterios".

c) **Diseño.**

El diseño se basa en un tipo de investigación cuasi-experimental apoyado en el método científico. La validación externa se ha enfocado en relación a la valoración de los cuadernos de trabajo y guías metodológicas desde las siguientes visiones o posicionamientos:



Se generan las siguientes hipótesis:

- a. El uso apropiado de los materiales educativos PAEBA-Perú favorece el desarrollo de competencias y capacidades para una formación integral en jóvenes y adultos.
- b. El uso de los materiales por parte de los docentes facilita el desempeño de éstos.

La metodología elegida responde a una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.

d) Selección de técnicas e instrumentos.

Escala de estimación.

Se agruparon los distintos indicadores/variables en el siguiente cuadro:

Pertinencia	Comprensión	Satisfacción	Impacto
Lingüística			Apoyo docente
Cultural			Desarrollo de capacidades y actitudes en los participantes
Diseño			
Pedagógica			

Las capacidades y actitudes valoradas en estos cuatro ámbitos corresponden a capacidades y actitudes que los participantes han de lograr una vez superen adecuadamente el Cuaderno de Trabajo N° 2.

Los distintos indicadores/variables están formulados con el mismo sentido que en las escalas de estimación que valoran la consistencia de los cuadernos o guías. Igualmente plantean el mismo rango de posibles respuestas por variable, desde “Totalmente de acuerdo” a “Nada de acuerdo”.

La escala presenta 62 ítems y adicionalmente presenta dos ítems finales más que permiten las observaciones y sugerencias de los informantes.

Entrevistas grupales.

Se llevaron a cabo nueve entrevistas grupales: una con supervisores, cuatro con facilitadores y cuatro con participantes.

Se buscó recoger los juicios críticos, valoraciones y opiniones acerca de la funcionalidad de los Cuadernos y Guías Metodológicas. Las Guías sólo fueron valoradas por supervisores y facilitadores. Fueron recogidas, además, sugerencias que puedan enriquecer y mejorar las Guías y Cuadernos N° 1 y 2 en sus versiones nuevas.

Se crearon dos guías de entrevista, una para grupos de supervisores y facilitadores y otra para participantes. Estas guías de entrevista están integradas por un conjunto de preguntas que tratan de valorar la pertinencia educativa de los materiales curriculares según sus distintos beneficiarios.

Prueba pretest-postest.

Con el objeto de analizar el impacto del uso de los materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se crearon dos pruebas pretest-postest: una destinada a participantes que comienzan el Cuaderno N° 1 y otra para participantes

que recién inician el Cuaderno N° 2 y superaron el Cuaderno 1.

Estas pruebas pretest-postest tratan de evidenciar el desarrollo de capacidades y actitudes que facilitan el uso de guías y cuadernos.

Observaciones y entrevistas individuales.

Se han utilizado técnicas de observación y entrevistas individuales. La observación de sesiones completas en los Círculos de Aprendizaje recogió información en relación al uso y funcionalidad de los Cuadernos y sus Guías en los Círculos de Aprendizaje.

Igualmente se han realizado entrevistas individuales a los facilitadores de los distintos círculos observados, para obtener los juicios críticos de los facilitadores en relación a lo que destacan de estos cuadernos de trabajo y guías metodológicas y qué

modificaciones sugieren.

e) Selección de la muestra

Las muestras están integradas por participantes, facilitadores y supervisores.

f) Análisis de datos

De modo general, el análisis de los datos recogidos se realiza en base a la triangulación diagnóstica y confirmatoria de datos, métodos de análisis y de diferentes informantes e instrumentos, así como de los resultados descriptivos y contrastes estadísticos expresados en gráficas y matrices.

3. Análisis de los datos

Cuadernos de Trabajo

I. Validación interna

a. Pertinencia

Diseño y Formato	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> El formato físico de los cuadernos facilita el manejo o uso de éstos. Como recurso pedagógico dirigido al uso de los participantes, el formato físico de los cuadernos es acertado en relación a su resistencia y duración. 	<ul style="list-style-type: none"> Ha sido considerado como muy acertado en relación a su facilidad de manejo, resistencia y duración. 	<ul style="list-style-type: none"> Sería oportuno utilizar un material más resistente para las herramientas desglósables suministradas. Se sugiere incluir colores en gráficos y dibujos para atraer la atención del participante y facilitar de este modo la visibilidad.
Texto	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> Los espacios entre letras, entre palabras e interlineado facilitan la lectura del texto. Presenta acertadamente una jerarquización en los tamaños y tipos de letras según su función: títulos, subtítulos, textos, imágenes, ilustraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Se aprecia la cómoda visualización, favorecida por la elección de tipos y tamaños de letras, así como su presentación, espaciado y densidad de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> La presentación del texto es recargada en algunas páginas del Cuaderno N° 2, lo cual puede dificultar la fácil visualización y comprensión de los participantes.

<p>3. La densidad o tamaño de los textos presentados en cada cuaderno se consideran adecuados.</p>		
Ilustración	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los cuadernos presentan equilibrio entre ilustraciones y textos. 2. Se presentan suficientes ilustraciones: dibujos, fotografías, gráficos, viñetas y otras. 3. Las ilustraciones están ambientadas en la realidad de la población urbana marginal de Lima. 4. El diseño de las páginas resulta atractivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Encuentran bastante equilibrio entre ilustraciones y texto, diversidad y suficiencia de ilustraciones, contextualización adecuada y, en definitiva, un diseño de páginas muy atractivo para el lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se sugiere incorporar fotografías para mayor realismo y cotidianidad. ■ Los dibujos de los rostros guardan poca relación con los grupos étnicos peruanos.
Lingüística	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje empleado es ortográficamente correcto. 2. Los textos presentan corrección sintáctico-gramatical. 3. Los iconos están cargados de sentido comunicativo de fácil interpretación. 4. El lenguaje es claro y preciso. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El tratamiento lingüístico de los textos ha sido valorado como muy acertado. ■ Existe corrección sintáctico-gramatical, puntuación y corrección ortográfica, indicativas de la calidad del texto en relación a estos aspectos. ■ Los iconos tienen una alta funcionalidad comunicativa y son de fácil interpretación como soporte visual. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Algunas fallas, como las ausencias de algunas letras o signos de puntuación, que pudieron deberse a fallos de imprenta. ■ Se sugiere realizar ciertas modificaciones en los enunciados para facilitar la comprensión del texto al participante: “¿Por qué para qué de una partida de nacimiento?” (Se sugiere “¿por qué y para qué es útil...?”); “¿qué conversas con?” (Se sugiere “¿sobre qué conversas con?”).
Respeto a las diferencias	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades se muestran respetuosas con las diferentes creencias. 2. Las actividades plantean las relaciones desde la equidad de género. 3. Las actividades muestran respeto hacia los distintos grupos étnicos. 4. Las actividades muestran respeto hacia los distintos grupos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los cuadernos de trabajo tratan las diferentes creencias y relaciones de género. Son respetuosos con las diferencias sin hacer mención de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Uno de los puntos débiles es el respeto a las diferencias de los distintos grupos étnicos y sociales: se podría complementar con ejemplos de cultura o concepciones de los grupos étnicos, considerar la potencialidad educativa de la comunidad referida a sus tradiciones culturales como fuente de aprendizaje. ■ En los dibujos, excepto Filomena, se percibe la carencia de estos rasgos étnicos.

b. Estructura interna

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se advierte coherencia y secuencialidad entre los dos cuadernos. 2. Las dos unidades que presenta cada Cuaderno facilitan el desarrollo de las distintas áreas curriculares a través de sus cuatro ejes de reflexión. 3. La organización de actividades presentadas responde al desarrollo de las capacidades y actitudes a lograr. 4. Las actividades atienden el desarrollo de las áreas curriculares y contenidos transversales. 5. Las actividades presentan un grado de dificultad continuo y progresivo. 6. Los iconos constituyen un soporte visual para el participante que indica a éste la naturaleza de las acciones a realizar. 7. Las ilustraciones guardan correspondencia con los textos, apoyando, ratificando o complementándose mutuamente. 8. Adjuntan un juego de letras móviles, monedas y billetes como herramientas pedagógicas a utilizar en el desarrollo de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se reconocen las bondades de éstos en cuanto a su organización, secuencialidad, coherencia; así como entre sus distintos componentes: áreas, ejes de reflexión, contenidos transversales, actividades y herramientas suministradas. ■ Se valora la fundamentación de los cuadernos en el diseño curricular y las competencias, capacidades y actitudes a desarrollar. ■ Se reconoce alto grado de concordancia entre ilustraciones y textos. ■ Se valora que las letras, monedas y billetes móviles permiten a los usuarios ser protagonistas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se sugiere crear el material de apoyo (monedas, billetes, etc.) con un material más resistente dado su uso constante. ■ Se sugiere enfatizar el propósito de cada uno de los bloques de actividades, tanto a participantes como a facilitadores, debido a que las características lúdicas que poseen las actividades no deben distraer ni desvincular a los participantes y a los facilitadores. ■ Se sugiere que los iconos sean sustituidos, en el Cuaderno N° 2 por palabras como muestra del grado de evolución del participante.

c. Propuesta metodológica

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las estrategias recogen los saberes y experiencias previas de los participantes. 2. Plantean interrogantes que facilitan el desarrollo de aprendizajes por descubrimiento y confrontación en los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Las actividades son funcionales y se destaca la vivencialidad del proceso. ■ Existe una íntima relación entre Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas en el desarrollo de procesos de reflexión. ■ Se evidencia que los autores tienen buen conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se sugiere fortalecer la lectura por pares después de la lectura individual para que los participantes tengan la oportunidad de corregir errores propios y ajenos. ■ Se sugiere hacer explícito que será el facilitador muy prudente al formular las

<ol style="list-style-type: none"> 3. Favorecen procesos de reflexión a través de la interacción grupal participativa. 4. Plantean actividades que facilitan el trabajo individual del participante. 5. Ofrecen estrategias y actividades para el desarrollo de la lectura y escritura desde un enfoque global comunicativo. 6. Ofrecen estrategias para el desarrollo de la lógica matemática desde los saberes previos de los participantes (ej: transacciones monetarias). 	<p>de las situaciones, saberes, vivencias y experiencias del mundo de los participantes.</p>	<p>preguntas y no demostrar una actitud censuradora ante lo expuesto por los participantes, especialmente al recoger información sobre algunos temas delicados como el de violencia familiar.</p>
---	--	---

II. Validación externa

Fuente: Escalas de Estimación Supervisores EES
Escalas de Estimación Facilitadores EEF

a. Pertinencia

Lingüística	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje empleado es sencillo y cercano para los participantes. 2. El vocabulario empleado es significativo para los participantes. 3. Los textos contienen palabras que enriquecen el vocabulario de los participantes. 4. Las consignas de los cuadernos son claras para los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El lenguaje empleado, tal y como se evidencia en las gráficas, muestra sencillez y cercanía. (EES) ■ Las consignas son bastante claras para sus destinatarios. (EES) (EEF) ■ El vocabulario que aparece en los Cuadernos guarda bastante equilibrio: inteligible para los participantes y con palabras nuevas que puedan enriquecer sus registros vocabulares. (EES) ■ Se evidencia una riqueza vocabular. (EEF). 	
Cultural	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las temáticas planteadas atienden a las distintas problemáticas de los participantes. 2. Los personajes de los textos representan a los distintos 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sus imágenes, así como las temáticas planteadas son bastante adecuadas a la realidad y contexto del tipo de participantes al que van dirigidos, incidiendo en las 	

<p>miembros de la comunidad y familia.</p> <p>3. Las imágenes son cercanas a las vivencias de los participantes.</p>	<p>vivencias y problemáticas de la población urbano-marginal de Lima. (EES)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Se valora que los personajes de los textos representan en gran medida, en relación a la realidad de los participantes, a los distintos actores de la comunidad, así como a los miembros de su grupo familiar. (EES) 	
Diseño	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. La encuadernación (formato) de los cuadernos facilita a los participantes el manejo de éstos. 2. El tamaño y tipo de letra empleada son adecuados a las características de los participantes. 3. Los textos que presentan los cuadernos son suficientes en relación al desarrollo de capacidades instrumentales (lectura y escritura). 4. Los iconos introductorios a las actividades permiten a los participantes entender el tipo de actividad de manera autónoma. 5. Las imágenes son elementos que favorecen la comunicación entre los participantes. 6. El banco de letras móviles, monedas y billetes representa un gran apoyo a los participantes en el desarrollo de sus capacidades. 7. El diseño de las páginas resulta motivador y atractivo al participante. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Su encuadernación es adecuada para el manejo continuo. (EES) ■ Los iconos introductorios facilitan la autonomía de los participantes en el reconocimiento de la naturaleza de la actividad a realizar. (EES). ■ Las imágenes son elementos que facilitan la interacción comunicativa en los participantes, debido básicamente a la cercanía de éstas a sus propias vivencias y problemáticas. (EES) (EEF) ■ Los materiales desglosables, letras móviles, billetes y monedas son considerados como instrumentos de apoyo muy útiles para el participante en el desarrollo de capacidades. (EES) (EEF) ■ Sus páginas ofrecen una presentación atractiva y motivadora para los participantes. (EES) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El tamaño de las letras debería ser más grande y en viñetas, recibos y textos en general; así como ampliar el formato de los cuadros de doble entrada y recibos o partidas de nacimiento presentados, para facilitar la visualización de los participantes con afecciones visuales. (EES) ■ Los recibos, partidas de nacimiento y algunos cuadros de doble entrada necesitan ser ampliados. (EES) (EEF) ■ Se evidencia confusión que provoca en los participantes la presencia de distintos tipos de letras en los cuadernos (EES) (EEF) ■ Se sugiere que para analfabetos absolutos se trabaje con textos más breves. Además, se solicita un grupo de textos complementarios. (EES) ■ Se sugiere que los dibujos sean más grandes y en colores. (EES)(EEF)
Pedagógica	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades generan aprendizajes vinculados a las experiencias previas de los participantes. 2. Las actividades propuestas son adecuadas en función del espacio físico disponible para su realización. 3. Las actividades presentan un 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El grado de contextualización de las actividades, según los espacios físicos donde se desarrollan los Círculos de Aprendizaje, es considerado, por los supervisores como adecuado, aunque existen excepciones si tenemos en 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Existe diversidad de apreciaciones, entre los supervisores, acerca del grado de dificultad continuo y progresivo que presentan las actividades y su adaptabilidad a los participantes. (EES) ■ Existen textos extensos (pág.

<p>grado de dificultad continua y progresiva adaptable a las posibilidades de los participantes.</p> <p>4. Las tareas que se presentan permiten la contextualización de las actividades según las características y entorno de los participantes.</p> <p>5. Los aprendizajes a lograr responden a los intereses y necesidades de los participantes.</p>	<p>cuenta las diferencias que existen entre unos espacios y otros. (EES)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valoran que los aprendizajes logran responder a los intereses y necesidades de los participantes. (EES) ■ De manera acertada se da la contextualización de las actividades conforme a las características de los participantes y su entorno. (EES) 	<p>26) del Cuaderno N° 2. (EEF)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Debido al perfil de beneficiarios, padres y/o abuelos, madres y/o abuelas, sería conveniente incorporar las adaptaciones pertinentes que satisfagan a los participantes en su deseo de aprender para apoyar a sus pequeños descendientes. (EES) ■ Se requieren más actividades de lógico-matemática. Algunas no responden totalmente a las necesidades de los participantes. (EES) (EEF) ■ Se plantea que las diferencias entre este enfoque metodológico y otro que pudieron experimentar los participantes en periodos anteriores puede resultar una dificultad. (EES)
---	--	--

b. Comprensión

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<p>1. Las orientaciones dadas para el desarrollo de las actividades son fáciles de entender.</p> <p>2. Se entiende el objetivo de cada tarea de acuerdo al desarrollo de las capacidades y actitudes previamente establecidas en las Guías Metodológicas.</p> <p>3. El enfoque global comunicativo es fácilmente inteligible y aplicable siguiendo las estrategias metodológicas de Guías y Cuadernos.</p> <p>4. Se entiende el rol del docente como asesor de procesos de reflexión y construcción de aprendizajes que se desprenden de las orientaciones y estrategias de Guías y Cuadernos.</p> <p>5. Se entiende el rol protagónico de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Son comprensibles para participantes y facilitadores respectivamente. (EES) ■ Presentan facilidad de uso para sus destinatarios debido a que los distintos elementos y propósitos que los conforman son fácilmente comprensibles. (EES). ■ Las indicaciones son fáciles de entender para los participantes, así como los iconos introductorios de la naturaleza de las tareas a realizar son comprensibles para los participantes. (EES) 	

<p>participantes en la construcción de aprendizajes que se desprende de las orientaciones y estrategias de Guías y Cuadernos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Se comprende la lógica organizativa lineal de las unidades y ejes de reflexión de los Cuadernos. 7. Las indicaciones de los Cuadernos para la realización de las actividades son entendidas por los participantes. 8. La naturaleza de las actividades a realizar es fácilmente entendida por los participantes a través de los iconos de introducción. 9. Las imágenes presentadas en los Cuadernos son fáciles de entender para los participantes. 		
--	--	--

c. Satisfacción

Aspectos positivos y Fortalezas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy satisfecho con los avances que Cuadernos y Guías generan en el desarrollo de las competencias de los participantes. 2. Estoy satisfecho con el grado de implicación de los participantes que generan las actividades de Guías y Cuadernos. 3. Estoy satisfecho con la funcionalidad de las estrategias de aprendizaje facilitadas para el desarrollo de competencias en grupos heterogéneos. 4. Estoy satisfecho con el grado de contextualización en la realidad de los participantes que facilitan los materiales curriculares. 5. Estoy satisfecho con la facilidad de uso generada por la lógica interna que guardan cada Cuaderno con su Guía. 6. Estoy satisfecho con la capacitación recibida en relación al uso adecuado de Guías y Cuadernos.

Fuentes: Grupos Focales Supervisores (GFS)
 Grupos Focales Facilitadores (GFF)
 Grupos Focales Participantes (GFP)
 Entrevistas Individuales Facilitadores (EIF)

a. Pertinencia

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Lingüística		

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ■ La presencia continua y los rasgos étnicos del personaje Filomena es tema de debate: para algunos, debería cambiarse ya que satura al lector; para otros, es parte de la identidad del PAEBA. (GFS) ■ Pertinencia de las imágenes y cercanía de los temas a las problemáticas, vivencias de los participantes y su trascendencia en la construcción de las habilidades instrumentales básicas. (GFF) ■ Las imágenes y problemas son cercanos a vivencias de participantes. (GFF) ■ Los temas planteados son apropiados por la cercanía y cotidianidad de los participantes y por su posibilidad de ser extendidas y contextualizables, pero en algunos casos son repetitivos. (GFS) ■ Se han presentado temas que guardan una estrecha relación con las vivencias y problemáticas de los participantes. (GFF) ■ Se resaltan: tratamiento concedido a la identidad personal, familiar y comunal; la mujer; el desarrollo de la identidad; relación positiva hacia los esposos; derechos como personas y ciudadanos. (GFF) ■ Las imágenes son pertinentes. (GFF) ■ Los participantes valoran muy positivamente los temas presentados. Se destaca la contextualización en las vivencias y problemas de ellos. (GFF) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La figura de Filomena es vista de manera positiva, pero es deseable que haya más personajes con los que ella comparta protagonismo. (GFF)
	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se aprecia la utilidad e implicación que las monedas y billetes adjuntados generan. Además, se destacan los iconos como soportes en la comprensión. (GFS) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se cuestiona la lógica en la que se presentan las actividades (con saltos entre ellas); se sugiere que se siga con la tradicional secuencia. (GFS)

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se destaca la comprensión y atracción de las viñetas, así como la pertinencia de las imágenes mostradas logrando la fácil adaptación y contextualización de éstas. (GFS) ■ Son resaltados por la facilidad de adaptarse a los distintos niveles que presentan los participantes, y su apertura a ser complementados por otras estrategias que se adecuen a las necesidades y ritmos de los participantes. Los materiales son valorados como innovadores. (GFS) ■ Cercanía a la realidad de los participantes de los temas tratados, imágenes y personajes. (EIF) ■ Se destaca el valor de las imágenes en el apoyo a la construcción de aprendizajes en lecto-escritura. (GFF) ■ Los iconos son valorados como elementos funcionales y comprensibles. (GFP) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ No hay acuerdo sobre si resulta más conveniente usar letra de imprenta o ligada. (GFS) ■ Se observa que el uso de los distintos tipos de fuentes confunde a los participantes, pues generan dificultad y confusión. (GFF) ■ Se sugiere ampliar determinadas páginas de los Cuadernos por la escasa visibilidad de los contenidos (DNI, Acta de nacimiento, Recibo de luz). (GFF) ■ En algunos casos, por la edad del participante, las letras resultan pequeñas: Acta de nacimiento, Recibo, DNI. (GFS) (GFP) (EIF) ■ Se sugiere que el orden de las actividades en los Cuadernos sea el propuesto en las Guías Metodológicas. (GFF) ■ Se requiere que los textos sean más cortos, o con párrafos más breves. (GFF) ■ Se considera que la presentación a colores de determinadas páginas volvería más atractivo el cuaderno. (EIF) (GFF) ■ Si bien las letras móviles son una gran ayuda, deberían ser un poco más grandes. Así como se sugiere ampliar un poco más las páginas adjuntas a las guías. Se debe aumentar tamaño y grosor. (GFF) ■ Se deben corregir errores ortográficos e incluir la Yupana. (GFF) ■ Se sugiere incluir más imágenes. También problemas de las distintas instituciones con su resolución. (GFF) ■ Se sugiere se incluyan más imágenes; a ser posible, viñetas en forma de historias. (GFP) ■ Los espacios reservados a la escritura de los participantes parecen pequeños en otras páginas, por ejemplo páginas 17, 32, 48 del Cuaderno N° 2. (GFP)

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se ha generado la necesidad de utilizar materiales complementarios (diccionarios, hojas de aplicación, planas de aprestamiento, fotocopias). (GFF) ■ Es un acierto incluir textos funcionales y relevantes que despiertan el interés de los participantes. Además se fomentan procesos de reflexión debido a la cercanía a las problemáticas de los participantes. (EIF) ■ Las actividades de páginas 16-17 de Cuaderno N° 2 son muy buenas. (GFP) ■ Se reconoce el valor de los aprendizajes grupales experimentados. (GFP) ■ Se reconoce la cercanía a la realidad de los participantes en los temas tratados, imágenes y personajes que se presentan en los textos, convirtiéndose en medios para lograr procesos vivenciales de aprendizaje. (EIF) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se requiere dar mayor tratamiento al área Lógico-matemática, fomentar estrategias para el reforzamiento y fijación de los aprendizajes, así como a la evaluación. (GFS) ■ Se requiere ampliar el número de ejercicios de Lógico-matemática e incrementar el grado de éstos. (GFF) (GFP). ■ Es necesario profundizar e introducir decimales. Es difícil manejar cuadros estadísticos en este nivel. (EIF) ■ Se requiere una gradualidad secuencial en los textos en extensión y dificultad. Se cuestiona la extensión de los textos de las páginas 76-77 del Cuaderno N° 1 y el texto de la p. 36 del Cuaderno N° 2. (GFF) ■ Hay dificultades en Cuaderno N° 2, páginas 26, 36, 40 y 43. (GFP) ■ En algunos casos la dificultad de los textos se debe a la presentación reducida de sus datos. (GFP) ■ Se requieren estrategias de evaluación y desafíos para evaluar el progreso de los participantes al final de cada Unidad. (GFF) ■ Se requieren ejercicios y actividades para mejorar la escritura. (GFP) ■ Se sugiere incorporar temas de historia y geografía. (GFP) ■ Se reconoce cierta dificultad en algunas actividades en relación al trabajo con analfabetos absolutos. (EIF) ■ Hay dificultades en cuanto al espacio reservado para la escritura de los participantes o ciertas imágenes en alguna de las páginas de los Cuadernos de Trabajo; así como en el tamaño de las letras. Los participantes hacen referencia a las páginas 86 y 87 del Cuaderno N° 1 y las páginas 20, 30, 31, 32, 55, 56 del Cuaderno N° 2. (EIP)

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Son necesarias más estrategias y dinámicas que complementen las ya ofrecidas. (GFF)
--	--	---

b. Comprensión

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
	<ul style="list-style-type: none"> ■ En los cuadernos, los ejercicios son fáciles de entender. (GFF) ■ Se destacan las imágenes y los iconos presentados. Es necesario a menudo el apoyo de los facilitadores para entender las actividades a realizar. (GFF) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Principales problemas de comprensión se dan con bilingües y muy adultos. (GFF)

c. Satisfacción

Aspectos positivos y Fortalezas
<ul style="list-style-type: none"> ■ Los documentos funcionales (DNI, Acta de nacimiento, Recibo de luz) despiertan la satisfacción de participantes. (GFF) ■ Igualmente las ilustraciones y temáticas presentadas son motivo de satisfacción para los facilitadores. (GFF) ■ Las actividades de ordenamiento de viñetas son elementos que provocan satisfacción ya que incitan al análisis y concentración de los participantes. (GFF) ■ Se cuestiona y debate sobre si presentar temas de violencia hacia la mujer. (GFF)

d. Impacto

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Apoyo Docente		
Desarrollo de capacidades y actitudes en los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Son funcionales. (GFS) ■ Generan avance de habilidades comunicativas en participantes. (GFS) ■ Ayudan a la implicación participativa y superación de temores, así como al desenvolvimiento y desarrollo de una autoestima positiva. (GFS) ■ Destacan aprendizajes integrales en los 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Necesitan de mayor tiempo del otorgado para el desarrollo de los cuadernos, 6 meses cronológicos para ambos. (GFS) ■ El Cuaderno N° 1 no es adecuado para analfabetos absolutos. (GFF) ■ Es necesario presentar actividades de refuerzo para algunos de los participantes.

	<p>participantes y aprendizajes prácticos para su vida cotidiana, desde una autoestima más positiva para la consecución de un trabajo. (GFF)</p> <ul style="list-style-type: none">■ Los participantes se vuelven más propositivos en entornos familiares y el ámbito comunal. Son analíticos y críticos de su situación. Se vuelven más sociables y menos cohibidos, conocen sus derechos y mejoran su convivencia familiar, participan en asociaciones e incluso son puente para adquirir un puesto laboral. (GFF)■ Los aprendizajes desarrollados afectan positivamente a la autoestima de los participantes y contribuyen a la mejora de su entorno familiar y condiciones de vida. (GFF)■ Se desarrollan habilidades para la toma de decisiones, la expresión de opiniones, la participación, la no discriminación, el desarrollo de un espíritu solidario, la actitud positiva hacia el trabajo en equipo. Se valoran sus derechos, el estudio, el leer y escribir, se promueve el conocer y hacer uso de sus instituciones y gestionar sus tienditas. (GFF) (GFP)■ Se fomentan aprendizajes lentos pero seguros. (GFF)■ Los Cuadernos favorecen el desarrollo de la lecto-escritura, la expresión, el diálogo y actitudes para la participación, colaboración, convivencia, solidaridad, higiene, respeto, conocimiento y defensa de los derechos. Asimismo, se valora el estudio, la unión familiar y el ser comprensivos. (GFP)■ Se desarrollan actitudes y capacidades para expresarse, opinar, dialogar, mejorar su lectura y escritura, avanzar en las matemáticas, reconocer y desarrollar conductas higiénicas y de reciclaje, valorar el estudio. (GFP)	
--	---	--

Guías Metodológicas

I. Validación interna

a. Pertinencia

Diseño y Formato	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. El formato físico de las Guías facilita el uso o manejo de éstas. 2. Como herramientas de consulta continua, el formato físico de las guías es acertado en relación a su resistencia y duración. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se da un alto acierto en la elección del formato por su facilidad de manejo y, de igual modo, en la resistencia y duración de los materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ En relación a las láminas se sugiere que estas sean presentadas en un formato de mayor durabilidad.
Texto	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los espacios entre letras, entre palabras e interlineado facilitan la lectura del texto. 2. Presenta acertadamente una jerarquización en los tamaños y tipos de letras según su función: títulos, subtítulos, imágenes, ilustraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El espaciado y el tamaño y tipos de letras facilitan la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se observa poca claridad visual y de correspondencias en la delimitación de los componentes o apartados que conforman el capítulo 4 "Organización de las unidades temáticas". ■ Se sugiere que la sección "Reflexionan sobre sus aprendizajes", presentada al final de cada unidad temática, sea resaltada. ■ Se observan limitaciones en relación al espacio para realizar anotaciones por parte de futuros usuarios de las Guías Metodológicas.
Ilustración	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las guías presentan equilibrio entre ilustraciones y textos. 2. El diseño de las páginas resulta atractivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hay equilibrio entre ilustraciones y textos. Los textos resultan atractivos para la lectura. ■ Se valora positivamente la inclusión de las hojas de los Cuadernos de Trabajo en las Guías Metodológicas; pero, al mismo tiempo, se considera que éstas saturan y pueden confundir al docente, además de restarle espacio para realizar anotaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se sugieren gráficos o esquemas que resuman lo esencial de los 3 primeros capítulos.

Lingüística	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje empleado es ortográficamente correcto. 2. Los textos presentan corrección sintáctico-gramatical. 3. El lenguaje es claro y preciso. 4. El estilo de redacción es sencillo para su lectura y comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se reconoce que el tratamiento lingüístico es bastante adecuado. ■ Se aprecia una redacción simple, con corrección sintáctica, gramatical, ortográfica y con un lenguaje claro y preciso que facilita la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se evidencian algunos errores ortográficos, uso incorrecto de preposiciones, omisiones o posibles mejoras sugeridos en la construcción de los enunciados.
Respeto a las diferencias	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades se muestran respetuosas a las diferentes creencias 2. Las actividades plantean las relaciones desde la equidad de género. 3. Las actividades muestran respeto hacia los distintos grupos étnicos. 4. Las actividades muestran respeto hacia los distintos grupos sociales. 5. Ofrecen orientaciones para la atención a las diferencias individuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es muy positivo el respeto a las diferentes creencias, grupos étnicos, grupos sociales, diferencias individuales o las perspectivas de género. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se sugiere explicitar que el facilitador debe tener una actitud positiva, de tolerancia y aceptación de los distintos grupos.

b. Estructura interna

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Brindan orientaciones suficientes al facilitador para la organización y planificación de las sesiones de aprendizaje. 2. Definen claramente las competencias y capacidades a desarrollar en los participantes. 3. Las capacidades y actitudes previstas que se intentan lograr corresponden a las competencias a desarrollar que recoge la Propuesta curricular. 4. Articulan e integran el desarrollo de las distintas áreas curriculares a través de los bloques de actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se reconoce la existencia de una correspondencia entre las actividades, estrategias, competencias, capacidades y actitudes a desarrollar y de éstas con las competencias, capacidades y actitudes planteadas en la propuesta curricular. ■ Se valora la secuencia y gradualidad de los bloques de actividades, así como éstos integran y articulan las distintas áreas curriculares y contenidos transversales. ■ Se reconoce como suficientes las orientaciones 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se remarca la falta del contenido transversal "Promoción de la salud". ■ Se sugiere responder a la necesidad de complementar el material en relación a la adecuación de actividades, capacidades y actitudes que se mencionan en las guías metodológicas. ■ Se sugiere que se señalen los criterios para determinar los niveles de aprendizaje. ■ Se sugiere resaltar el objetivo de las actividades y no su parte lúdica. Así, se sugiere resaltar el propósito

<ol style="list-style-type: none"> 5. La presentación por bloques facilita la programación de las sesiones de aprendizaje. 6. Los bloques de actividades guardan una gradualidad y secuencia lógica. 7. Las actividades sugeridas corresponden al desarrollo de las capacidades y actitudes a lograr. 8. Las actividades desarrollan los contenidos transversales desde las distintas áreas curriculares. 	<p>para la organización y planificación de las sesiones de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Las láminas adjuntadas y las hojas ilustradas de los Cuadernos son un soporte visual de apoyo. ■ Se reconoce que los bloques de actividades son elementos que facilitan la programación de las sesiones. ■ Se expresa el tipo de evaluación que promueven. ■ Se reconoce la pertinencia de las orientaciones para la organización y planificación de las sesiones de aprendizaje. ■ Encuentran un soporte visual de apoyo en las láminas adjuntadas y en las hojas de los Cuadernos ilustradas en las Guías Metodológicas. 	<p>de cada bloque de actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Hay desacuerdo con los saltos de página en los Cuadernos que contienen los bloques de actividades. ■ Es conveniente que especifiquen estrategias y actividades que faciliten a los docentes valorar los procesos de aprendizaje, así como los logros de sus participantes.
---	--	---

c. Propuesta metodológica

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ofrecen actividades que facilitan la interacción grupal cooperativa de los participantes. 2. Las estrategias recogen los saberes y experiencias previas de los participantes. 3. Ofrecen diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje atendiendo a ritmos y estilos de aprendizaje distintos. 4. Sugieren orientaciones que facilitan la contextualización de las actividades. 5. Sugieren orientaciones para una evaluación procesual y formativa. 6. Plantean estrategias de aprendizaje por error para el desarrollo de competencias y capacidades en los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Las Guías Metodológicas son valoradas en óptimo grado como facilitadoras de técnicas participativas cooperativas, favorecedoras del análisis, reflexión y cambio de actitudes. ■ Las experiencias y saberes previos de los participantes son recogidos en las estrategias que se promueven en las guías metodológicas. ■ Se proporcionan estrategias para atender a ritmos y estilos de aprendizaje diferentes. ■ Se aprecian orientaciones que facilitan la contextualización de los aprendizajes, así como el desarrollo de aprendizajes por descubrimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hay que resaltar la actitud que los facilitadores deben tener en relación con las formas de trabajar de cada individuo. Entre los destinatarios de los Cuadernos, se encontrarán quienes se sienten más cómodos realizando acciones individuales y quienes prefieren actividades grupales. ■ Se sugiere destacar el rol de los participantes que presentan mayor desarrollo en sus capacidades o habilidades. ■ Se evidencia la ausencia de indicadores de evaluación, mientras que hay quien encuentra insuficientes las orientaciones ofrecidas para llevar a cabo la evaluación de sus participantes.

<p>7. Plantean interrogantes que facilitan el desarrollo de aprendizajes por descubrimiento o confrontación entre los participantes.</p> <p>8. Ofrecen estrategias y actividades para el desarrollo de la lectura y escritura desde un enfoque global comunicativo.</p> <p>9. Ofrecen estrategias para el desarrollo de la lógica matemática desde los saberes previos de los participantes (ej: transacciones monetarias).</p> <p>10. Ofrecen técnicas participativas que promueven el análisis, reflexión y cambios de actitudes de los participantes.</p>		
--	--	--

d. Objetivos específicos

Apoyo docente

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<p>Respecto al facilitador:</p> <ol style="list-style-type: none"> Las Guías proporcionan una síntesis del marco teórico y metodológico de la Propuesta PAEBA. Las Guías proporcionan orientaciones didácticas y metodológicas para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Facilitan la planificación y desarrollo de unidades didácticas. Ofrecen estrategias participativas para el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Se reconoce que el marco teórico y metodológico ofrecido, las orientaciones didácticas y metodológicas presentadas, las sugerencias en la planificación y desarrollo de unidades didácticas, así como las estrategias participativas dirigidas al desarrollo de competencias en los participantes, que muestran las Guías Metodológicas son herramientas pedagógicas facilitadoras del desempeño del docente en el marco de la Propuesta educativa PAEBA-Perú. 	<ul style="list-style-type: none"> Se sugiere enfatizar que el facilitador puede variar y/o cambiar parte o toda la actividad con el fin de promover el desarrollo de una determinada habilidad o actitud. Se sugiere plantear que el facilitador demuestre dominio de la situación, como para que sus actitudes frente a la intervención de algunos participantes no se vea afectada o sancionada de alguna manera. Se podría fundamentar y profundizar aún más en el marco teórico y metodológico. Se sugiere incluir de manera explícita en el marco teórico, numeral 3.1. de la Guía N° 1: "La importancia en la aplicación de la lectura y escritura comunicativa y global radica en que el

		<p>adulto y joven con experiencia de vida interactuará con sus propias vivencias, de tal manera que no sea un receptor pasivo, sino protagonista activo que asuma una posición ante la información recibida (analiza e interpreta los mensajes).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comunicativo: el participante expresará en forma oral y escrita directamente a su público objetivo una intención, sentir, etc, de su experiencia de vida. Asimismo, conocerá en forma oral y escrita experiencias de sus pares o interlocutores. Ejemplo: una carta, una solicitud, etc. ● Globalmente: el participante, al leer y escribir, conocerá conjuntamente su entorno, hechos, fenómenos, descripciones, que son genéricos y no tienen una direccionalidad específica. Ejemplo: descripción de un fenómeno natural, tradición, mito, etc."
--	--	---

e. Desarrollo de capacidades y actitudes

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<p>Respecto a los participantes: Ofrecen orientaciones al docente que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitan el desarrollo de capacidades y actitudes en los participantes para su intervención en la familia y la comunidad. 2. Facilitan el desarrollo de capacidades para la convivencia, responsabilidad y respeto en los participantes como miembros de una sociedad democrática. 3. Facilitan en los participantes el desarrollo de capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Las Guías Metodológicas constituyen un recurso pedagógico que ofrecen estrategias que apuntan al desarrollo de las capacidades y actitudes que se promueven en la Propuesta curricular experimental PAEBA. ■ Las orientaciones de las Guías promueven el desarrollo de las habilidades instrumentales, la comprensión y expresión oral y escrita de la lectura y escritura, así como el desarrollo de las competencias matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Debido a la naturaleza reflexiva, interactiva y participativa de las actividades, se sugiere aclarar al facilitador que los tiempos de discusión y diálogo necesarios no son el único fin en sí mismo de toda la preparación.

<p>y actitudes que promueven estilos y entornos de vida saludables.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Favorecen el desarrollo en los participantes de capacidades y actitudes de respeto y tolerancia hacia otras personas. 5. Facilitan el desarrollo de competencias matemáticas de los participantes para la resolución de problemas relacionados con su práctica cotidiana. 6. Facilitan el desarrollo de capacidades en los participantes en relación a la expresión y comprensión oral. 7. Facilitan el desarrollo de capacidades en los participantes en relación a la expresión y comprensión escrita. 8. Facilitan el desarrollo de una autoestima positiva y el reconocimiento de la identidad personal de los participantes. 9. Contribuyen a la participación social y a la toma de decisiones de los participantes como miembros activos de su comunidad. 10. Favorecen el desarrollo en los participantes de relaciones sociales asertivas. 		
--	--	--

II. Validación externa

Fuente : Escalas de Estimación Supervisores EES
Escalas de Estimación Facilitadores EEF

a. Pertinencia

Lingüística	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. El lenguaje empleado es sencillo y cercano a los facilitadores. 2. Las consignas de las Guías son claras para los facilitadores. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ El lenguaje empleado tal y como se evidencia en las gráficas muestra sencillez y cercanía. (EES) ■ Las consignas son bastante claras para sus destinatarios. (EES) (EEF) 	

Cultural	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> Las temáticas planteadas atienden a las distintas problemáticas de los participantes. Los personajes de los textos representan a los distintos miembros de la comunidad y familia. Las imágenes son cercanas a las vivencias de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Las temáticas desarrolladas en las guías metodológicas son bastante adecuadas a la realidad y contexto del tipo de participantes a los que van dirigidos, incidiendo en las vivencias y problemáticas de la población urbano-marginal de Lima. (EES) 	
Diseño	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> La encuadernación (formato) de las Guías facilitan al docente su manejo. Las Guías presentan láminas de apoyo que por su tamaño facilitan la comprensión de las tareas. Las ilustraciones reducidas de las páginas de los cuadernos sirven de apoyo referencial al facilitador en relación a las sugerencias didácticas (indicaciones) propuestas en las Guías. 	<ul style="list-style-type: none"> Su encuadernación es adecuada para el manejo continuo. (EES) Las ilustraciones de los cuadernos en las guías son muy útiles, sirven como soporte visual referencial de las estrategias propuestas en las Guías. (EES) Las láminas, tamaño A3, que se adjuntan son consideradas adecuadas para facilitar la comprensión de las tareas. (EES) 	<ul style="list-style-type: none"> Se sugiere incrementar el tamaño de las láminas A3, y añadirles color. (EES) Se sugiere que se dejen espacios en blanco para complementar con algunas estrategias metodológicas que refuercen el proceso de la lecto-escritura, y ahí mismo poder programar (después de las actividades) tiempo y capacidades. "Ahí ya sería completo." (EES) Se sugiere anillar la Guía. (EEF)
Pedagógica	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> Las actividades generan aprendizajes vinculados a las experiencias previas de los participantes. Las actividades propuestas son adecuadas en función del espacio físico disponible para su realización. Las actividades presentan un grado de dificultad continuo y progresivo adaptable a las posibilidades de los participantes. Las tareas que se presentan permiten la contextualización de las actividades según las características y entorno de los participantes. Los aprendizajes a lograr responden a los intereses y necesidades de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> El grado de contextualización de las actividades con respecto a los espacios físicos donde se desarrollan los círculos de aprendizaje es considerado por los supervisores como adecuado, aunque existen excepciones si tenemos en cuenta las diferencias que existen entre unos espacios y otros. (EES) Los aprendizajes logran responder a los intereses y necesidades de los participantes. (EES) Se brindan suficientes orientaciones para el desarrollo de actividades. (EES) Toman atención a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. (EES) 	<ul style="list-style-type: none"> Existe diversidad de apreciaciones, entre los supervisores, acerca del grado de dificultad continuo y progresivo que presentan las actividades y su adaptabilidad a los participantes. (EES) Debido al perfil de beneficiarios, padres y/o abuelos, madres y/o abuelas, sería conveniente incorporar las adaptaciones pertinentes que satisfagan a los participantes en su deseo de aprender para apoyar a sus pequeños descendientes. (EES) Se requieren más actividades de Lógico-matemática: algunas de las presentes no responden totalmente a las

<p>6. Las Guías presentan suficientes indicaciones para el desarrollo de las actividades.</p> <p>7. Las Guías ofrecen estrategias que contemplan distintos ritmos y estilos de aprendizaje.</p> <p>8. El desarrollo de las capacidades y actitudes indicadas en las Guías se ajustan a los tiempos previstos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ De manera acertada se da la contextualización de las actividades de acuerdo a las características de los participantes y su entorno. (EES) 	<p>necesidades de los participantes. (EES)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Las diferencias de este enfoque metodológico respecto a otros que tal vez experimentaron los participantes en periodos anteriores puede resultar una dificultad. (EES) ■ Existe disconformidad en los tiempos previstos para el desarrollo de las capacidades y actitudes en los participantes. Los 3 meses son insuficientes, sobre todo cuando los participantes son analfabetos absolutos. (EES)
---	--	---

b. Comprensión

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<p>1. Las orientaciones dadas para el desarrollo de las actividades son fáciles de entender.</p> <p>2. Se entiende el objetivo de cada tarea de acuerdo al desarrollo de las capacidades y actitudes previamente establecidas en las guías metodológicas.</p> <p>3. El enfoque global comunicativo es fácilmente comprensible y aplicable siguiendo las estrategias metodológicas de Guías y Cuadernos.</p> <p>4. Se entiende el rol del docente como asesor de procesos de reflexión y construcción de los aprendizajes que se desprenden de las orientaciones y estrategias de Guías y Cuadernos.</p> <p>5. Se entiende el rol protagónico de los participantes en la construcción de aprendizajes, lo que se desprende de las orientaciones y estrategias de Guías y Cuadernos.</p> <p>10. Se facilita la comprensión del desarrollo de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Son comprensibles para participantes y facilitadores. (EES) ■ Son aptos para el uso de sus destinatarios debido a que los distintos elementos y propósitos que los conforman son fácilmente inteligibles. (EES) ■ Se entiende el propósito de cada actividad en relación a las correspondientes capacidades y actitudes a desarrollar que aparecen en las Guías Metodológicas. (EES) ■ Se entiende la organización de los cuadernos de trabajo en unidades y ejes de reflexión, así como se entiende la lógica secuencial de los bloques de actividades en su integración de las áreas curriculares. (EES) ■ La propuesta metodológica y más específicamente el enfoque global comunicativo son entendidos a través de los fundamentos y estrategias que ofrecen los materiales. (EES) ■ A través de las orientaciones y estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> ■ En el C.T. N° 1 se deben incrementar ejercicios de escritura, sobre todo para los estudiantes que son analfabetos absolutos. (EES) ■ Las lecturas deben ser de pequeños párrafos para que los estudiantes no se traben al querer leer dicho texto. (EES) ■ Para la fijación de palabras no bastan las ilustraciones sino hacer pequeñas planas; esto ayudaría también a mejorar su coordinación motora fina. (EES) ■ Muestran su desacuerdo con la organización de los cuadernos en relación a los saltos de páginas que se producen al seguir los bloques de actividades planteados en las Guías Metodológicas. (EEF)

<p>propuesta metodológica a través del fundamento teórico presentado en las Guías.</p> <p>11. Se comprende la lógica secuencial de los bloques de actividades a partir de su intención de integrar las distintas áreas curriculares.</p>	<p>planteadas queda claro el rol de facilitador del formador y el papel protagónico del participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (EES)</p>	
--	--	--

c. Satisfacción

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy satisfecho con los avances que Cuadernos y Guías generan en el desarrollo de las competencias de los participantes. 2. Estoy satisfecho con el grado de implicación de los participantes que generan las actividades de Guías y Cuadernos. 3. Estoy satisfecho con la funcionalidad de las estrategias de aprendizaje facilitadas para el desarrollo de competencias en grupos heterogéneos. 4. Estoy satisfecho con el grado de contextualización en la realidad de los participantes que facilitan los materiales curriculares. 5. Estoy satisfecho con la facilidad de uso generada por la lógica interna que guarda cada Cuaderno con su Guía. 6. Estoy satisfecho con la capacitación recibida en relación al uso adecuado de Guías y Cuadernos. 7. Estoy satisfecho con las estrategias que las Guías presentan en su facilitación de aprendizajes grupales e individuales. 8. Estoy satisfecho con las orientaciones que las Guías ofrecen en la planificación y desarrollo de unidades/sesiones de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Encuentran contextualizadas las estrategias y actividades conforme a la realidad de los participantes, así como su funcionalidad para lograr la implicación de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (EES) ■ Presentan estrategias, las mismas que en algunos casos requieren ser complementadas para el desarrollo de capacidades. (EES) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Existe diversidad de opiniones en relación con la satisfacción que sienten los supervisores respecto a las capacitaciones recibidas para el manejo adecuado de Cuadernos y Guías a la vez. Éstos se encuentran ante una trayectoria docente alejada del enfoque metodológico de esta Propuesta. (EES)

e. Impacto

Apoyo docente	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizo y desarrollo actividades de acuerdo a las estrategias sugeridas en las Guías y Cuadernos. 2. Planifico y desarrollo unidades de aprendizaje de acuerdo a las orientaciones didácticas y metodológicas de las Guías. 3. Integro y articulo las distintas áreas curriculares a través de los bloques de actividades que las Guías facilitan. 4. Organizo la práctica educativa siguiendo las pautas sugeridas en las Guías. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Denotan funcionalidad, especialmente las Guías Metodológicas, como recursos pedagógicos que facilitan el desempeño del docente. (EES) ■ Las estrategias y actividades planteadas, así como las orientaciones didácticas y metodológicas, son sumamente útiles y aplicables para organizar, planificar y desarrollar la práctica educativa. (EES) 	

Fuentes: Grupos Focales Supervisores (GFS)
 Grupos Focales Facilitadores (GFF)
 Grupos Focales Participantes (GFP)
 Entrevistas Individuales Facilitadores (EIF)

a. Pertinencia

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se resalta la sencillez de su lenguaje, así como el acercamiento comprensivo de los materiales. (FGS) 	
	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Cultural		<ul style="list-style-type: none"> ■ Se sugiere ofrecer otras actividades complementarias que se acerquen al interés de participantes jóvenes con motivaciones o intereses distintos. (GFS)
	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se resalta el acierto en incorporar marco y propósito. Además, se comenta la pertinencia de la estructura. (GFS) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se expresa la necesidad de espacios en blanco en el capítulo 4 para comentarios propios. (GFS) ■ Se debe hacer explícita una reflexión sobre las secuencias necesarias para asegurar el desarrollo de aprendizajes significativos. (GFS)

		<ul style="list-style-type: none"> ■ Es necesario incorporar una conceptualización ejemplificada de las secuencias de aprendizaje por las que ha de transitar cualquier práctica educativa que trate de asegurar aprendizajes significativos y relevantes y desarrollen en los participantes destrezas para aprender a aprender. (GFS) ■ Se sugiere el anillado de las Guías para facilitar su uso. (GFF)
	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ■ Son adecuadas y presentan una fácil contextualización de las actividades. (EIF) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es necesario un mayor tratamiento del desarrollo de la lecto-escritura. (GFF) ■ Escaso tratamiento de la lógica matemática. (EIF) ■ Algunos consideran pertinentes las planas para el desarrollo de la psicomotricidad fina. ¿Por qué no incluirlas? (GFF) ■ Se mencionan algunos puntos gramaticales que sería conveniente discutir: verbos, sílabas. (GFF) ■ Es necesario presentar el estudio de las sílabas trabadas en los Cuadernos. (GFF) ■ Se necesita más tiempo del otorgado para el desarrollo de los Cuadernos, 6 meses cronológicos. (GFS). Los tiempos asignados para el desarrollo de capacidades y actitudes son cortos. (GFF) ■ Son necesarias más estrategias y dinámicas que complementen las ya ofrecidas. (GFF)

b. Comprensión

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Comprensión	<ul style="list-style-type: none"> ■ Son de fácil uso. (GFS) ■ Presentan actividades y estrategias bien definidas. (GFS) ■ Se resalta su lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Existe cierta renuencia al uso de una nueva Propuesta metodológica. Hay una resistencia al uso de una nueva metodología. (GFF)

	<p>sencillo, la coherencia en su organización. (GFS) (EIF)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ En general, son comprensibles después de familiarizarse con ellas. (GFF) ■ No hay dificultad. (EIF) ■ Es muy importante la presencia de los propósitos antes de los bloques de actividades como aspecto que centra al facilitador frente a las capacidades y actitudes a desarrollar. (EIF) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aun con la lectura, se evidencia incomprensión en cuanto al uso del enfoque global comunicativo y su relación con el enfoque silábico. (GFF) ■ Es necesario enfatizar en las Guías que existe cierta autonomía de los facilitadores a la hora de crear sus programaciones. (GFF) ■ Se reconoce que el facilitador tendrá problemas a la hora de desarrollar el nuevo enfoque si no se ha leído antes la guía. Por ello, es importante leerla para el buen entendimiento de la Propuesta. (GFF) ■ Es necesario reforzar los procesos de lecto-escritura y explicar cómo puede usarse el método silábico, en qué condiciones; y aclarar que éste no es del todo contrario al enfoque global comunicativo. (GFS) ■ No se entiende el porqué la secuencia de páginas, por lo que sería conveniente replantearla. (GFF) ■ Es necesario imbuir en los supervisores la necesidad de brindar autonomía a los facilitadores en la adaptación de los materiales a sus participantes y fomentar adecuadas estrategias. (GFF) ■ Es necesario que algunos de los facilitadores y participantes tomen conciencia del objeto de esta Propuesta educativa, e incidir en la razón de este enfoque metodológico que permita a los facilitadores y participantes romper con enfoques tradicionales. (EIF) ■ Sería conveniente que se admitiera en el Programa a las personas que encajan en los ciclos ofrecidos. (GFF)
--	--	---

c. Satisfacción

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se valoran la practicidad, el lenguaje sencillo, la facilidad de uso y riqueza, la planificación de las sesiones de aprendizaje. (GFS) ■ Sobre la metodología planteada, se resalta el papel protagónico dado a los participantes y el de asesor conductor a los facilitadores. Así se ha reconocido en la metodología participativa, activa, reflexiva, comunicativa, fomentando la construcción propia de los aprendizajes. (GFS) ■ Se destaca la diversidad de actividades participativas ofrecidas. (GFF) ■ Son consideradas muy útiles; presentan estrategias muy detalladas y flexibles que facilitan el quehacer del docente. (GFF) ■ Son muy funcionales para orientar la acción docente. (EIF) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se carece de estrategias de reforzamiento en el desarrollo de la lecto-escritura, así como de estrategias complementarias para el desarrollo de dichas habilidades instrumentales básicas. Además, se evidencia cierta insatisfacción por la prohibición del uso del silabeo. (GFS) ■ Es necesaria una complementación de estrategias. El facilitador debe desarrollar actividades a su criterio y creatividad. (GFF) (EIF)

d. Impacto

	Aspectos positivos y Fortalezas	Debilidades y Sugerencias
Apoyo Docente	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se destacan la funcionalidad y riqueza de las estrategias ofrecidas, las secuencias de aprendizaje sugeridas en las Guías y el valor de éstas como herramientas que facilitan y habitúan al docente a programar y planificar sus sesiones de aprendizaje. (GFS) ■ Son de gran apoyo en el desarrollo de las sesiones. (GFS) ■ Poseen un valor creativo e innovador. (GFS) ■ Son consideradas como un recurso de apoyo muy importante para los facilitadores. (GFF) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es necesario incorporar estrategias y actividades de Logico-matemática. (EIF) ■ Se sugiere reforzar los aprendizajes con más actividades de producción de textos. (EIF)

	<ul style="list-style-type: none">■ Las capacidades explicitadas son básicas en la creación de indicadores de logro. (GFF)■ Se alaba la presentación de estrategias en bloques que facilitan la organización y planificación de la acción. (GFF)■ Se destaca cómo éstas rescatan saberes previos y el diálogo, y provocan el intercambio constante de opiniones. (GFF)	
--	--	--

4. Conclusiones y sugerencias finales

La **estructura interna** de los Cuadernos y Guías denota la correspondencia entre Cuadernos y de éstos con sus Guías Metodológicas. Los Cuadernos son coherentes y corresponden con los propósitos expresados (en forma de competencias, capacidades y actitudes) en el diseño curricular experimental de la Propuesta PAEBA-Perú.

Los **planteamientos metodológicos** de la Propuesta curricular corresponden a los expuestos en las Guías Metodológicas y son desarrollados a través de éstas y de los Cuadernos de Trabajo. Sería adecuado fundamentar más ampliamente el aprendizaje por error y fomentar más actividades que desarrollen este tipo de aprendizaje.

Una sugerencia a incluir en el capítulo 3 de las Guías es que el docente ha de descubrir, solo o conjuntamente con los participantes, los espacios y ámbitos donde la lecto-escritura es necesaria y útil en su distrito o grupo con el fin de incidir en la relevancia y significatividad de los procesos de lecto-escritura.

Igualmente, hacer referencia en este capítulo de las Guías Metodológicas a la

riqueza de fortalecer la lectura por pares después de la lectura individual, para que los participantes tengan la oportunidad de corregir errores propios y ajenos, a la vez que se facilita la heteroevaluación.

En lo referente a la **adecuación del diseño** de los materiales curriculares valorados, el análisis de las apreciaciones ofrecidas permite concluir que fue acertada la elección y presentación de los aspectos técnicos, tipográficos, textuales e ilustrativos que facilitan el acercamiento de sus destinatarios a la información contenida en Cuadernos y Guías Metodológicas. Algunos de los aspectos a tener en cuenta en la optimización de los materiales son los siguientes:

- La organización de los Cuadernos y la atención a sus áreas a través de los ejes de reflexión conllevan saltos de páginas sugeridos para la integración de las áreas curriculares por medio de los bloques de actividades. Si bien se trata de un planteamiento exitoso en su propósito, a la vez obliga al facilitador y participante a sucesivos saltos en el desarrollo de los Cuadernos. Sería conveniente que está lógica secuencial quedara explicitada para mayor comprensión de los beneficiarios o reconsiderar

la pertinencia de la misma ante la confusión que causan en los participantes los saltos de página provocados al seguir la secuencia de actividades sugeridas en los bloques de actividades. La petición es presentar las páginas de los Cuadernos según la secuencia de actividades que sugieren los bloques de actividades.

- Los distintos tipos de letras que se muestran en los Cuadernos (ligada y de imprenta) son un obstáculo para algunos participantes que recién comienzan a leer y escribir, por lo que sería conveniente analizar la conveniencia de presentar en estos primeros momentos un solo tipo de letra al participante.
- Sería adecuado elaborar con un material más resistente y aumentar el formato de presentación de las láminas ampliadas que se adjuntan con las Guías Metodológicas. De igual modo se aconseja que las herramientas suministradas en las últimas páginas de los Cuadernos (letras móviles, billetes y monedas) sean confeccionadas con un material de mayor resistencia.
- Aunque los especialistas valoran los textos presentados en los Cuadernos como adecuados en su tamaño o densidad, el resto de beneficiarios juzgan algunos de los textos presentados, por ejemplo las páginas 26 y 32 del Cuaderno N° 1, como demasiado pretenciosos en su extensión para los participantes y el grado de dificultad que éstos pueden afrontar, máxime si presentan analfabetismo absoluto. Se sugiere que esos textos sean introducidos posteriormente y se presenten oraciones y párrafos más cortos en los primeros compases de los Cuadernos.
- Sería conveniente acompañar con imágenes o ilustraciones algunos de los textos que carecen de ellas para apoyar la lectura comprensiva de los textos.
- Se estima conveniente descargar o desdoblarse en dos algunas de las páginas de los Cuadernos, ya que provocan saturación a la vista, lo que dificulta el acercamiento visual y motivador del participante al contenido de éstas. Es el caso de las Partidas de nacimiento, el escaso tamaño de la letra en Recibos o los cuadros de doble entrada.
- Es requerida la ampliación en los Cuadernos de Trabajo de los tamaños de algunas imágenes, letras y espacios reservados para la escritura de los participantes. Esta petición es debida a las limitaciones que presentan participantes de avanzada edad.
- Corregir algunos errores ortográficos que parecen más bien responder a fallas de impresión.
- En relación al capítulo 4 de las Guías Metodológicas, sería conveniente resaltar de distinto modo los componentes organizadores, en este caso los “bloques de actividades”, y sus elementos integradores mediante la numeración de las viñetas, tamaños distintos de letras, uso de negritas o fondo para capítulos, de tal modo que quede claro qué apartado corresponde o integra a otro.
- A la vez, como elemento clarificador y reforzador, sería interesante presentar la información más relevante de los 3

primeros capítulos de las Guías Metodológicas en esquemas o cuadros.

- La estructura de las Guías es apropiada, aunque sería óptimo si se contara con más espacios en blanco en el capítulo 4 para facilitar las anotaciones de los facilitadores en éstas.

Los materiales desglosables incluidos en las últimas páginas de los Cuadernos son considerados como herramientas muy útiles en los procesos de aprendizaje.

En lo referente al **tratamiento lingüístico** desarrollado en los materiales curriculares, podemos concluir que resulta adecuado a la población destinataria.

En relación a la **pertinencia cultural**, se destacan las temáticas e imágenes presentadas por su cercanía con las realidades de los participantes, sus vivencias y problemáticas. Se valoran positivamente el tratamiento a la identidad personal, familiar, comunal, así como al papel de la mujer y el reconocimiento de los derechos de las personas.

En lo referente al tratamiento dado por los Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas al respeto a las diferencias, se considera acertado el respeto de los textos hacia las diferentes creencias, diferentes grupos étnicos o sociales, así como la consideración en los textos de la perspectiva de género desde las relaciones varón-mujer que se plantean.

Los rasgos étnicos de Filomena y su continuidad a lo largo de los Cuadernos han recibido un juicio ambivalente entre los participantes. Sería conveniente que ésta compartiera protagonismo con otros personajes.

Igualmente, los especialistas inciden en la pertinencia de presentar mayores matices

étnicos en los rostros de las personas representadas en los dibujos.

Sería adecuado analizar la conveniencia de presentar temáticas alternativas o secuenciar éstas de tal modo que se desarrollen en una periodicidad de tiempo más corta, para que los participantes no interesados en determinada temática no queden agotados de ella y puedan tratar otra más cercana a sus intereses.

En relación a la **adecuación pedagógica** de los materiales curriculares, es notable la insistencia en la necesidad de que se incremente o amplíe el nivel de dificultad y contenidos en el área de Lógico-matemática. Se requiere mayor número de estrategias, ejercicios y hojas de aplicación.

Sería adecuada la inclusión en estos Cuadernos de la yupana como estrategia para el desarrollo de habilidades en el área de Lógico-matemática.

Es necesaria la inclusión de más estrategias y actividades que ayuden a los docentes a evaluar los procesos de aprendizaje, los logros de sus participantes y sirvan de motivadores a los participantes en el desarrollo de sus aprendizajes. Hay quienes pidieron una evaluación al final de cada uno de los bloques de actividades.

Igualmente, sería de gran ayuda para los facilitadores la presentación de algunos indicadores generales que sirvan de orientación a los docentes para formular otros.

Es necesario ofrecer mayor número de estrategias que faciliten el desarrollo de habilidades en lecto-escritura, ya sea mediante los materiales curriculares o mediante capacitación, para atender la necesidad que exponen los facilitadores de contar con recursos o estrategias de

complementación y refuerzo de los ya existentes.

La dificultad de las actividades de modo general es valorada como adecuada, excepto las dificultades derivadas por la excesiva extensión de algunos textos y algunas páginas: 76 y 77 del Cuaderno Primero y 36, 40, 43 del Cuaderno Segundo.

Se ha considerado desproporcionada la dificultad que entraña resolver la actividad de la página 26 del Cuaderno N° 2. Ésta se ha de trasladar a posteriores Cuadernos.

Los tiempos previstos en esta experiencia para el desarrollo de capacidades que se contemplan por Cuaderno y Guía es considerado insuficiente, si tomamos el tiempo de forma cronológico y no real, 3 meses por Cuaderno. Es insuficiente, debido a que no se considera la irregularidad e impuntualidad en la asistencia de los participantes, máxime cuando gran cantidad de éstos son de elevada edad. Tal y como se especifica en las Guías Metodológicas, los tiempos se flexibilizarán en función del logro de los propósitos. En la Propuesta curricular se habla de unas 120 horas efectivas por Cuaderno.

Conviene explicitar –en las Guías, en un anexo o en capacitaciones a los docentes– los criterios para crear y atender distintos grupos en un “aula” o los criterios y pautas específicas para desarrollar ciertas adaptaciones por las que se apuesta en las Guías pero que no quedan explícitas. Por ejemplo, sería conveniente mencionar el papel de los educandos “monitores o tutores” que, al dar muestras de mayor desarrollo en ciertas habilidades, capacidades o actitudes, pueden implicarse en mayor medida en el progreso de sus compañeros.

Se han utilizado materiales complementarios como rompecabezas, pupiletras, diccionarios, hojas de aplicación para el desarrollo de ejercicios de lógico-matemática, planas para el aprestamiento, fotocopias, trípticos de los puestos de salud, un libro de primaria, así como otras dinámicas de motivación.

Los materiales curriculares son de fácil **comprensión** para sus destinatarios en relación a su uso y con respecto a las capacidades y estrategias planteadas en cada uno de los cuadernos y guías.

Esta última afirmación, que se deriva de las respuestas de los distintos informantes tras preguntar directamente sobre aspectos que hacen referencia a la comprensión de estos materiales, está sesgada tal y como se desarrolla a continuación y fundamentalmente en relación al entendimiento del enfoque global comunicativo y está influenciada por las competencias pedagógicas de algunos de los facilitadores.

Un aspecto resaltado a la hora de valorar los materiales curriculares en relación al manejo comprensivo de éstos es la limitación provocada por la resistencia por parte de algunos formadores a integrar un nuevo enfoque metodológico. Esto se hace patente cuando algunos de ellos casi son “perseguidos” por sus supervisores para que lean las guías metodológicas. Es evidente la dificultad que encuentran en un primer momento los facilitadores para familiarizarse con este novedoso enfoque metodológico.

Creo necesario aclarar e incidir con supervisores y facilitadores sobre el uso del enfoque global comunicativo, y especialmente sobre el uso de sílabas desde este enfoque, destacando las diferencias en cómo y en qué momento se aborda dicho uso desde el enfoque

global comunicativo y el silábico. Entiendo que la “no autorización” del uso del método silábico desde el Equipo Técnico Central se hizo expresa de modo verbal en capacitaciones, ya que no aparecen referencias de ella en las Guías y, por ello, pienso que se deberían crear espacios de capacitación para revertir la supuestas desviaciones o deficiencias en la interpretación del uso de sílabas en los procesos de desarrollo de la lectura y escritura. En las Guías, en el capítulo dirigido al marco metodológico, sería adecuado detallar con mayor precisión las secuencias y estrategias a seguir en el desarrollo de las habilidades en lecto-escritura desde el enfoque global comunicativo.

Debido a la presentación detallada de las secuencias didácticas ofrecidas, es conveniente resaltar en las Guías Metodológicas la posibilidad de flexibilizar o modificar las sugerencias didácticas presentadas con el fin de contextualizarlas conforme a las características de los participantes, tal y como ya se plantea en los capítulos anteriores en las Guías Metodológicas.

Asumido y entendido correctamente el aspecto anterior, es adecuado recoger en las Guías Metodológicas la pertinencia del uso de otros textos, a criterio del facilitador, que mejor se adapten a los intereses y necesidades de su grupo de participantes.

Es conveniente asegurar la formación de los docentes en relación a temas tratados en los textos y que pueden herir la sensibilidad de los participantes, si el docente no muestra una actitud y dominio apropiado del tema y manejo de grupos; por ejemplo, el de la violencia familiar.

La comprensión de los materiales curriculares por parte de los facilitadores

juega un papel esencial en el éxito de dichos materiales y de la Propuesta educativa en sí. El rol del facilitador, el entendimiento de éste de la Propuesta metodológica y el uso adecuado de los Cuadernos y Guías Metodológicas son esenciales para una buena puesta en práctica del enfoque metodológico y, por consiguiente, de los efectos en el proceso y desarrollo de aprendizajes. La constitución de Círculos con grupos de distintos niveles es otro de los factores influyentes.

En relación a las estrategias sugeridas en las Guías Metodológicas, existen indicios para pensar que hay facilitadores que han asumido y comprenden el enfoque global comunicativo y, otros, no.

El rol de los participantes como protagonistas de sus aprendizajes es variable, y depende en gran medida de los facilitadores y la capacidad de dirección en su desempeño.

Algunos facilitadores suelen obviar en las sesiones momentos importantes, como la recogida de saberes previos, la reflexión, confrontación o socialización de lo desarrollado.

Por ello sería conveniente profundizar en las bases teóricas, metodológicas y organizativas, bien sea en las Guías Metodológicas, algún documento anexo o en capacitaciones.

Los distintos informantes en este estudio muestran su **satisfacción** y contentamiento con los materiales en su conjunto. Los describen como materiales creativos, innovadores, basados en el entorno cercano de los participantes, y desarrollan aprendizajes ligados a los saberes previos, en los que se potencia la vivencialidad de los procesos de aprendizaje desde una metodología activa y reflexiva de los participantes.

Los materiales son valorados por los formadores como recursos de un alto valor formativo, tanto para la educación de jóvenes y adultos como para la práctica en Educación Básica Regular en la que se desempeñan parte de los facilitadores en las mañanas.

Podemos concluir que los aprendizajes a lograr responden a los intereses de los participantes aunque se advierte su deseo, no respondido por los materiales curriculares, de realizar mayor número y aumentar el nivel en las actividades de Lógico-matemática. De igual modo, cabe destacar la petición de los participantes de desarrollar aprendizajes que les permitan apoyar a sus descendientes en la escuela. Las peticiones más “sonoras” giran en torno a abordar la conceptualización y reconocimiento de categorías gramaticales, elementos de la oración, una mayor atención al área de Lógico-matemática y la inclusión de conocimientos históricos.

La metodología empleada constituye en algunos casos una dificultad para participantes que esperan un enfoque metodológico relacionado con el escolar tradicional. Otro motivo para que los facilitadores dominen esta propuesta metodológica.

Los participantes mostraron valoraciones muy positivas acerca de los cuadernos de trabajo y de la oportunidad de estudiar en este programa educativo, alabando la labor de los facilitadores.

La admisión en círculos de participantes que no corresponden al grado de complejidad ofrecida, normalmente inferior a las competencias que presenta el participante, es uno de los factores que influye en las insatisfacciones de alguno de los participantes y de los facilitadores que han de atenderles.

En relación al **impacto** de los materiales curriculares podemos concluir, según las valoraciones de los supervisores, que los Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas constituyen recursos pedagógicos funcionales para producir los efectos esperados en los procesos y resultados de aprendizaje en participantes y facilitadores.

En cuanto al **apoyo al desempeño docente** que ofrecen Cuadernos y Guías, podemos afirmar la sencillez y riqueza de estos materiales curriculares, en cuanto constituyen recursos pedagógicos que marcan toda una secuencia de pautas didácticas y metodológicas que orientan y guían al docente en su práctica diaria. A la vez, las Guías Metodológicas ofrecen al docente un referente teórico y metodológico donde fundamentar las orientaciones sugeridas posteriormente, así como orientaciones explícitas para la planificación y desarrollo de unidades didácticas.

En relación al **desarrollo de competencias, capacidades y actitudes** en los participantes a las que apuntan los materiales curriculares, podemos concluir que son coherentes y corresponden con las fijadas en la Propuesta curricular experimental PAEBA-Perú.

Los materiales son adecuados para el desarrollo de las competencias, **capacidades** y actitudes que se enmarcan en una educación humana integral.

Se valoran muy positivamente el tratamiento que los materiales curriculares ofrecen en el desarrollo de la autoestima de los participantes desde el reconocimiento de la propia identidad, el desarrollo de habilidades comunicativas, el desarrollo de capacidades y actitudes que permitan una intervención participativa y responsable en

la familia y comunidad, así como en el desarrollo de valores para la convivencia y el respeto que configuren una sociedad democrática.

Los participantes son más expresivos, analíticos, críticos, participativos, sociables, responsables y solidarios.

A la vez, los participantes reconocen y estiman el valor de estudiar, pues les

permite ser más responsables para acompañar a sus descendientes en su progreso escolar.

Aunque los participantes se sienten satisfechos con sus progresos en lectura y escritura, sólo algunos mencionan explícitamente desarrollos importantes en lecto-escritura. La mayoría de los facilitadores indica que sus participantes aprenden a escribir sus datos personales, a firmar y a leer con dificultad.



CAPACITACIÓN LABORAL AL
INTERIOR DE LA
PROPUESTA EDUCATIVA

Antecedentes

La capacitación laboral es parte integrante de la propuesta curricular para la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos del PAEBA-Perú, de acuerdo a la nueva Ley General de Educación 28044 de julio de 2003 (artículo 35°) actualmente vigente. Así, el Proyecto Aulas Móviles forma parte de la propuesta educativa integral que el PAEBA está validando para poder ser extendida al resto del país.

En el plano internacional se ha formulado una serie de compromisos y declaraciones de intenciones en la década pasada, todos ellos tendientes a promover la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje. Entre ellos, cabe resaltar la *V Conferencia Internacional de Educación de Adultos*, celebrada el año 1997 en Hamburgo que realiza un balance de los avances desde la IV Conferencia en 1984 y diseña los parámetros por los que sus miembros se comprometen a transitar en los siguientes años; la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, formulada en Jomtiem en Abril del año 2000, que promueve la puesta en marcha de una educación básica orientada a lograr los conocimientos, capacidades y valores que todas las personas necesitan para su desarrollo humano integral; el *Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe*, que es el producto de un trabajo conjunto ejecutado por instituciones y profesionales de todos los países de la región que se reunieron para realizar tareas de preparación de la CONFITEA V, de participación colectiva en ella y de socialización de sus resultados, que comenzó en Brasilia en enero 97 y culminó

en agosto 2000 en Santiago de Chile con la elaboración del Marco de Acción Regional; el *Foro Mundial sobre Educación*, realizado en Dakar, Abril-2000, que establece el autodenominado “Marco de Dakar”, en el cual los gobiernos manifiestan su determinación para actuar conjuntamente hasta lograr que “*las metas y objetivos de la Educación para Todos sean alcanzados y sostenibles*” concretando su compromiso en torno a estos dos objetivos:

- Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar en un 50%, de aquí al año 2015, el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

También el Foro reconoce y deja escrito que se trata de una “*responsabilidad que, para ser llevada a buen término con eficiencia, requiere amplias alianzas en los países, apoyados por la cooperación con las*

instituciones y los organismos regionales e internacionales”.

Cabe también citar la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación (1993), donde se aborda la formación para el mundo del trabajo como uno de los elementos definitorios del nuevo modelo de educación permanente de las personas adultas.

Asimismo, en la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Argentina 1995), de nuevo se aborda la educación para el trabajo y la urgente necesidad de revisar los modelos de formación profesional.

En el plano nacional, el Perú siempre ha estado activamente presente en los conciertos de países para trabajar el tema de la educación de adultos. Su población supera los 26 millones, de los cuales, pese a su vocación mayoritariamente agrícola hasta hace muy pocas décadas, un 72% está concentrado hoy en las áreas urbanas. Esto obliga al Sector Educativo a realizar esfuerzos por comprender a cabalidad lo que esta situación, relativamente nueva, exige en términos de capacitación de sus adultos para lograr de una manera digna su inserción en el mundo laboral y social, cargado de modernidad, y para revisar con seriedad los alcances de su sistema de educación de adultos, tanto por lo que atañe a sus carencias como a su metodología.

Con un 54% en situación de pobreza y 24% en pobreza extrema, las dificultades para cubrir la canasta básica de consumo son más agudas en las zonas rurales, pero esta situación afecta también a la población ubicada en las zonas urbano-marginales de las grandes ciudades. Esta población no tiene garantizada una alimentación mínimamente adecuada, lo que compromete su salud. Sus posibilidades de acceso a la educación, a una mejor vida y al trabajo son mínimas.

Debido a la peculiar manera de hacer mediciones, según las estadísticas oficiales, sólo 8% de la PEA es considerado desempleado en el Perú. Pero, en realidad, sabemos por la Encuesta de Hogares que sólo el 39.7% de la PEA se mantiene ocupado todo el año, que el 19 % está inactivo todo el año, que las mujeres ganan en promedio 41% menos que los hombres; y el Centro de Investigación y Desarrollo del mismo INEI manifiesta que el 41% de la PEA (¿a cuánto alcanzará la cifra con niños trabajadores?) cambia su estatus laboral a lo largo del año. Esto demuestra la naturaleza fundamentalmente dinámica del desempleo en el Perú”, pero también demuestra la necesidad de capacitación laboral abundante y actualizada para afrontar esta situación con mejores condiciones.

No obstante, hay una serie de parámetros que mantienen firmes las expectativas y deben servir como base para la promoción del desarrollo: con una tasa de crecimiento de su Producto Bruto Interno que alcanzó el 4.3 en el 2003, el Ingreso per Cápita es de US \$ 2 000 en Perú, que ocupa el puesto número 54 entre 212 países. Una parte muy importante de los ingresos de las familias peruanas está constituida por las remesas de sus miembros que trabajan en Europa y Estado Unidos. Éstas alcanzan los 1 700 millones de dólares y ocupan el segundo lugar de los ingresos “por exportaciones” después de la Minería.

Estas características, junto con las que le confiere su naturaleza de país andino y amazónico en lo que a biodiversidad se refiere, la riqueza del subsuelo en minerales y gas y las posibilidades de atraer capitales de inversión para el desarrollo, hacen que el Perú, pese a los altos índices de pobreza y pobreza

extrema, esté incluido dentro del grupo de países de desarrollo intermedio.

Por lo evidente que resulta, no es necesario detenerse a explicar la relación entre migración reciente, pobreza, carencias en la educación y falta de oportunidades en el mercado laboral para los/as pobladores/as de las áreas urbano marginales en el Perú.

La pobreza y el desempleo son los problemas más agudos que sufre el país. Señalar que la tasa de desempleo se encuentra permanentemente alrededor del 8% no es un buen referente para la realidad del trabajo ni de los ingresos de los/as peruanos/as en edad de trabajar, pues menos del 25% posee un trabajo considerado como de “pleno empleo”. La mayoría de los empleos son autogenerados en el sector informal.

En el Perú, como en tantos otros países de América Latina, la participación de las mujeres en el mercado laboral ha ido creciendo progresivamente. Sin embargo, también son ellas las que acceden a los puestos más precarios y, en su mayoría dentro de la economía informal. Una gran mayoría de mujeres, al igual que niños, niñas y adolescentes, integran grupos familiares de trabajadores sin remuneración. Pese al impulso y avance que tienen los movimientos de género y al espacio que algunas mujeres han logrado en todas las esferas económicas y sociales, la contribución del trabajo de muchas de ellas como parte del sistema económico no es reconocida en su justo valor. En términos generales, la diferencia de salario entre hombres y mujeres es de 3 a 1 en el Perú.

En el ámbito normativo nacional existe una tradición de capacitación para el trabajo ligada a la formación de jóvenes y adultos

que se remonta al siglo XIX, pero será a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando aparezca normada en distintas leyes educativas de carácter general. De entre ellas cabe destacar:

La Educación Básica Laboral (1972)

Según la opinión general de un buen número de docentes y otros miembros de la comunidad educativa, esta Ley General de 1972, conocida como la Reforma Educativa por antonomasia, es la mejor ley de educación hasta ahora promulgada en el Perú. En lo referente a la Educación de Adultos, rompe con los modelos escolarizantes e intenta desarrollar una propuesta específica para jóvenes y adultos y no una adecuación, en la mayoría de los casos de mala calidad, de la Básica Regular.

En la Ley General de Educación N° 19326, la Educación Básica Laboral se proponía como una modalidad no escolarizada destinada al desarrollo integral y a la calificación laboral (Art.102). Podía realizarse en “áreas funcionales de trabajo” (centros de trabajo existentes, talleres ad hoc, espacios laborales abiertos como los agrícolas) y se dirigía a las personas adolescentes y adultas que no hubieran seguido o terminado la Educación Regular. Era una educación básica gratuita.

Los objetivos propuestos en la Ley eran de alfabetización, de oferta de oportunidades educativas diversas con contenidos de formación científica, de proyección hacia la autoformación permanente y al desarrollo de la conciencia crítica, de capacitación para el trabajo, de desarrollo de valores familiares y sociales (Art.103).

Ley General de Educación (1982)

Con esta ley se establece de nuevo un modelo escolarizante de educación de adultos, se restablece la Educación Primaria y la Educación Secundaria de Adultos. Asimismo, se reemplaza la Calificación Profesional Extraordinaria por la Educación Ocupacional y la Extensión Educativa por la Educación Extraescolar. Se restringen las posibilidades de desarrollo de la educación de adultos.

La Educación Primaria de Adultos (EPA) es obligatoria para las personas mayores de 15 años que no cursaron o no concluyeron la educación primaria de menores. En su forma escolarizada, se imparte en centros educativos (escuelas o colegios) dentro de un año lectivo con una duración mínima de 38 semanas y en jornadas diarias en las que se desarrollan 5 sesiones de trabajo de 40 minutos cada una (horas pedagógicas). En su forma no escolarizada, se ofrece a través de programas no escolarizados o de programas de estudios independientes. La duración de los períodos promocionales es de 8 meses mínimo y exigen un trabajo semanal de 12 horas pedagógicas de trabajo con docentes.

En los programas de estudios independientes los estudiantes reciben orientación y sin la obligación de asistir a clases, se presentan a rendir exámenes de un grado determinado con la finalidad de lograr su certificación.

Tanto en la forma escolarizada como en la no escolarizada, sólo se puede aprobar un grado de estudios en un año cronológico.

Las personas que no han accedido al sistema regular o que han discontinuado sus estudios por dos o más años tienen la oportunidad de reinsertarse mediante las llamadas pruebas de ubicación (UBIPA), que por única vez permiten aprobar más de un grado en el caso de tener una evaluación

satisfactoria. Una vez ubicada la persona, podrá continuar sus estudios en el grado correspondiente, sea en la forma escolarizada o en la forma no escolarizada.

Los estudios de EPA son equivalentes a los de Educación Primaria de menores para todos sus efectos y se brindan en cinco grados de estudios. Los egresados acceden a la educación secundaria de adultos.

La Educación Secundaria de Adultos (ESA) atiende en sus formas escolarizada y no escolarizada a personas mayores de 16 años que no continuaron sus estudios en la secundaria de menores o los interrumpieron. Al igual que la Educación Primaria de Adultos, en su forma escolarizada se brinda en períodos de no menos de 38 semanas con 25 sesiones de trabajo semanal, cada una de 45 minutos. En su forma no escolarizada, los programas tienen una duración mínima de 8 meses con 12 horas de trabajo semanal con asistencia de docentes. Los programas de estudios independientes se administran de igual forma que en Educación Primaria. De igual modo, no se puede cursar más de un grado de estudios en un mismo año cronológico.

Al igual que la educación secundaria de menores, la ESA se imparte en cuatro variantes (Científico-humanista, Comercial, Industrial y Agropecuaria).

La Educación Ocupacional es una modalidad que integra el sistema educativo y forma para la capacitación laboral. Se imparte también en forma escolarizada en los Centros de Educación Ocupacional (CEO) o en programas no escolarizados.

En la práctica, la educación de adultos tanto primaria como secundaria es una aplicación exacta, aunque nocturna, de la Educación Básica Regular, con la misma duración, el mismo currículo y los mismos materiales.

Ley General de Educación (2003) y Reglamento de Educación Básica Alternativa (2004)

Establece la **Educación Básica Alternativa (EBA)** como una modalidad de la Educación Básica destinada a personas que no tuvieron acceso a la educación básica regular, en el marco de una educación permanente, para que adquieran o mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan. Tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales. Así, en el Artículo 35°, se establece la obligatoriedad de **incorporar en el diploma de egresado la mención de un área técnica que habilite para insertarse en el mercado laboral** y faculte para acceder a una institución de nivel superior.

Esta EBA tiene como opción preferente a los grupos actualmente vulnerables y excluidos, y responde a la diversidad de los sujetos educativos con una oferta específica, que tiene en cuenta la edad, género, idioma materno, niveles educativos, así como sus intereses y necesidades.

La organización de los servicios educativos es diversa, responde a la heterogeneidad de los estudiantes y a la peculiaridad de sus contextos.

La EBA se organiza en Programas, Ciclos y Grados:

- Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA)
- Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA)

■ Programa de Alfabetización

Para la población adulta se organiza en programas de alfabetización y en Programas de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos (PEBAJA). Comprende tres ciclos (inicial, intermedio y avanzado). El programa de alfabetización se desarrolla en 2 grados y equivale al ciclo inicial del PEBAJA. El acceso a la modalidad es a solicitud del estudiante, quien puede pedir convalidación, revalidación de estudios y la aplicación de pruebas de ubicación.

La atención educativa ofrecida por instituciones del Estado es gratuita.

El Programa PAEBA-Perú

La Propuesta curricular del PAEBA-Perú considera la atención en dos ámbitos de actuación claramente definidos y complementarios al desarrollo de la persona adulta, hombre o mujer:

- a) La educación básica, entendida como el desarrollo de todas las capacidades que la persona adulta deberá poseer para fortalecer su actuación como individuo activo en la vida familiar, social política; entre ellas, las capacidades que le habiliten para obtener las certificaciones mínimas obligatorias del Sistema Educativo.
- b) La formación para la actuación social, entendida como una atención alternativa al desenvolvimiento y actuación de las personas adultas en y para la interacción al sistema social y económico. En ese sentido, la propuesta oferta dos dimensiones de formación: La formación para el desempeño laboral y La formación para el desarrollo comunitario.

- La formación para el desempeño laboral: que facilite el acceso a un puesto de trabajo, el autoempleo, la promoción profesional o el mejor desempeño del trabajo que realizan.
- La formación para desarrollo comunitario: cuyo sentido es promocionar y fortalecer las capacidades de promotores sociales de los adultos, hombres o mujeres, en su rol de actores sociales y transformadores de cambio en su comunidad o para ella.

El Área de Formación para el desempeño ocupacional pretende fortalecer y desarrollar capacidades, habilidades y actitudes en los jóvenes y adultos que les permitan desempeñarse con eficiencia y eficacia en el mundo laboral.

La situación laboral cambia: por un lado, está la presencia cada vez más fuerte de las nuevas tecnologías que generan cambios continuos de los perfiles de las personas que postulan a puestos de trabajo; por otro lado, la demanda de trabajo hace que la competitividad en el mercado laboral sea más fuerte. Asimismo, se sabe que para alcanzar mayores niveles de desarrollo no es suficiente tener aspiraciones, confiar en las propias capacidades y tener voluntad y disposición para el trabajo, sino que se necesita estar debidamente calificado. En ese sentido, se hace necesario e imprescindible brindar a los jóvenes y adultos una formación para el trabajo que los habilite para acceder a un puesto de trabajo, promoverse y/o mejorar su desempeño ocupacional.

El propósito de esta Área es que los jóvenes y adultos desarrollen habilidades para comunicarse asertivamente, reconozcan sus capacidades y limitaciones, apliquen estrategias que les permitan solucionar problemas que surjan en el campo laboral, sepan planificar y trabajar en equipo, busquen y hagan uso de información, apliquen estrategias y técnicas para organizar el trabajo, sean emprendedores y asuman riesgos.

En suma, esta Área pretende brindar habilidades básicas teóricas y prácticas, que posibiliten la adquisición de hábitos, capacidades, destrezas que potencien aquellas cualidades, valores y actitudes que ayuden a los jóvenes y adultos a insertarse en el mundo del trabajo.

Los objetivos y contenidos del Área de Capacitación Laboral se integran tanto en los módulos para la educación básica como en los talleres de formación técnica, de tal manera que contenidos generales de tipo procedimental y actitudinal quedan recogidos en ambos programas, mientras que los contenidos expresamente técnicos son patrimonio exclusivo de la programación de las “Aulas Móviles”.

En cualquier caso, la formación técnica se desarrolla con los cursos impartidos en la modalidad de Aulas Móviles y algunos de los cursos del Aula Mentor, de tal manera que los créditos que avalen la certificación obligatoria a todo participante que concluya la E.B.A con éxito, esto es, que consiga el certificado equivalente a Secundaria Regular, se pueden obtener a través de ambas modalidades de capacitación laboral.

Sistematización de Aulas Móviles

Las Aulas Móviles de Capacitación Laboral son la interpretación que se hace en el PAEBA-Perú del Proyecto Vulcano. Se inscriben en las intenciones y la práctica de incluir el componente laboral en todas las experiencias de los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) que se han desarrollado en distintos países de Centroamérica y América del Sur.

Ya desde el año 1993, cuando comienza este programa en El Salvador, se venía solicitando "... la articulación y coordinación con la capacitación laboral, de manera que sirva como promotor del desarrollo social y económico de las comunidades en las que se lleve a cabo...".

En el 2001 se pone en marcha el proyecto Vulcano, que pretende reforzar el componente de capacitación laboral ligado a los PAEBA y que comenzará a dar sus primeros pasos en República Dominicana, Honduras y Nicaragua. Posteriormente se incorporará Paraguay y, en 2004, el Perú.

El proyecto de Aulas Móviles de capacitación laboral, que tiene su inicio en enero de 2004, es una propuesta innovadora de modalidad de talleres itinerantes que pretende, con un bajo costo por participante, acercar la oferta de formación en un oficio o especialidad técnica al entorno más próximo de los estudiantes, aprovechando los ambientes que puedan ofrecer los centros educativos, los locales comunales e incluso las mismas aulas

donde se desarrollan, en otros horarios, las actividades de los Círculos de Aprendizaje.

■ Objetivos

Objetivo general: Contribuir a la inclusión social y al desarrollo humano integral de jóvenes y adultos, mejorando sus niveles educativos y promoviendo su incorporación a la vida, social y política del país.

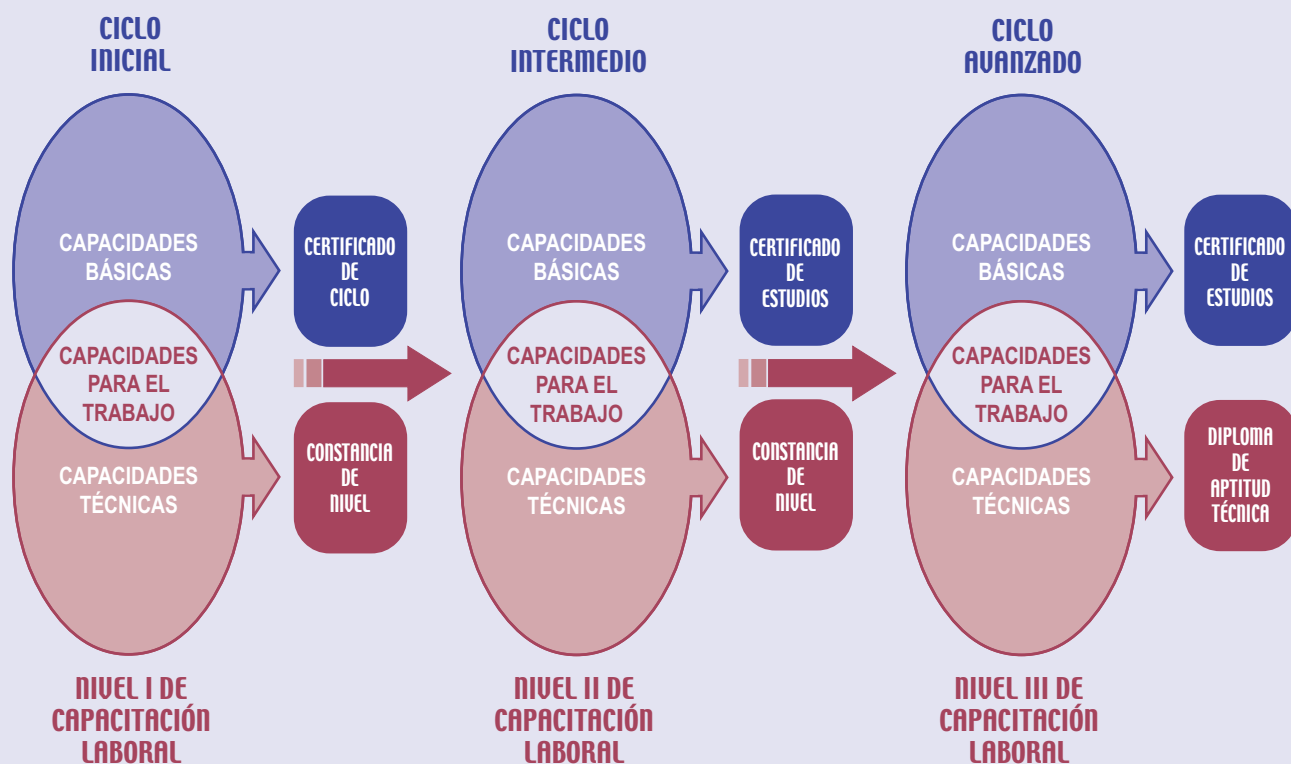
Objetivo específico: Capacitar para el trabajo a los jóvenes y adultos participantes en el PAEBA de los distritos de Villa el Salvador, Comas, San Juan de Lurigancho y Ventanilla mediante talleres móviles de formación técnica fortaleciendo el Sistema Oficial de Educación Básica de Adultos en el Perú con una metodología innovadora de capacitación laboral.

■ Organización y funcionamiento de las Aulas Móviles de Capacitación Laboral

Las Aulas Móviles de Capacitación Laboral son talleres itinerantes de formación para el trabajo que ofrecen capacitación técnica en distintas especialidades o familias profesionales. En la actualidad, en el PAEBA-Perú, existen tres especialidades técnicas: Electricidad, Gasfitería y Peluquería y estética.

Cada especialidad se organiza en tres niveles que forman un recorrido educativo paralelo a los Ciclos de Educación Básica Alternativa.

EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA EN EL PAEBA-PERÚ



Los dos primeros niveles de cada especialidad constan de un curso de 40 horas presenciales cada uno, contabilizando 80 horas en total para los Ciclos I y II de E.B.A. El tercer nivel estará formado por un curso de 60 horas presenciales más 20 horas que corresponden a la elaboración de un proyecto de trabajo. En total, sumarán 160 horas que permitirán certificar la adquisición de competencias correspondientes a una categoría equivalente a auxiliar de un oficio.

■ Características de la propuesta laboral

Primer nivel de capacitación laboral:

Dirigido (prioritariamente): Egresados del Primer Ciclo de E.B.A.
Duración: 40 horas presenciales

Certificación: Constancia expedida por el PAEBA-Perú

Segundo nivel de capacitación laboral:

Dirigido (prioritariamente): Egresados del Segundo Ciclo de E.B.A.
Duración: 40 horas presenciales.
Certificación: Constancia expedida por el PAEBA-Perú

Tercer nivel de capacitación laboral:

Dirigido (prioritariamente): Estudiantes del tercer Ciclo de E.B.A.
Duración: 80 horas (60 presenciales y 20 para un proyecto de trabajo).
Certificación: Diploma del Ministerio de Educación.

■ Especialidades:

Especialidad de electricidad: El curso que se imparte es de Instalaciones Eléctricas

Domiciliarias y Mantenimiento de Redes de Baja Tensión. Con este curso se pretende lograr la formación de un profesional en electricidad en el **grado de auxiliar o asistente de técnico electricista**, dotándole de capacidades para realizar instalaciones eléctricas sencillas en domicilios particulares, mantenimiento de estas instalaciones, así como para asistir a oficiales electricistas en instalaciones eléctricas más complejas.

Especialidad de gasfitería. Los cursos que se están impartiendo son Instalación de Agua Fría y Desagües para el nivel I e Instalación de Agua Caliente y Aparatos Sanitarios para el nivel II. Con esta especialidad se logrará la formación de profesionales que puedan llevar a cabo instalaciones sencillas de agua fría, caliente y desagües en domicilios, así como la reparación y mantenimiento de las ya existentes. **Grado de auxiliar o asistente de gasfitero.**

Especialidad de peluquería y estética. Se pretende formar profesionales para asistentes de peluquería y cosmetología que puedan desarrollar eficazmente tareas de lavado e higiene del cabello, peinados y cortes de cabello sencillos, aplicación de tintes y auxiliar en tareas más complejas de este oficio.

Ya al final de la Primera Fase, se juzgó oportuno incluir otra especialidad: **Atención de niños menores de 0 a 5 años.** Esta especialidad valdrá también para capacitarse como **Auxiliar de Educación Inicial** o profesional en el cuidado de niños pequeños. Su fuerte es la estimulación temprana.

■ Horarios y grupos:

Las **horas presenciales** se imparten dos días por semana de forma alterna y de lunes a sábado, con un total de 4 horas semanales hasta completar el número de créditos de cada nivel (aproximadamente 2 meses y medio). Esta distribución permite la atención de, al menos, 3 grupos por turno horario con un total de 9 grupos y 135 participantes por profesor cada 10 semanas aproximadamente.

■ Profesorado y dotación:

Cada especialidad está dotada de dos profesores (al menos uno de ellos con permiso de conducir para manejar la camioneta), y una camioneta, equipada con todo lo necesario para impartir la especialidad correspondiente, donde se traslada el material y el equipamiento, en su caso, para instalar el aula itinerante en el local que corresponda.

Una vez concluidas las clases, se recoge el material, se retira el equipamiento y se traslada al lugar donde se llevará a cabo el siguiente turno o grupo. Esto permite el máximo acercamiento de la oferta educativa de las Aulas Móviles al participante, facilitándole la asistencia a clase. Por otra parte, abarata considerablemente los costes de instalación, permitiendo la máxima flexibilidad para el traslado de la oferta formativa a otro distrito o localidad una vez que se considera que se han formado suficientes profesionales para las necesidades de la zona.

Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia con las Aulas Móviles

La recuperación, análisis e interpretación de la información fue un momento crucial del proceso de sistematización ya que, a través de él, se obtuvieron aprendizajes.

Se propusieron cuatro dimensiones: recopilación de la información (primaria y secundaria), ordenamiento de la misma, análisis e interpretación crítica de la experiencia y síntesis.

Para la recopilación de la información y ordenamiento de la misma, se dividió la experiencia de A. Móvil en diferentes etapas:

- **Primera etapa de preparación (febrero-junio 2004):** En el distrito de Villa El Salvador con la especialidad de Electricidad.
- **Segunda etapa de experimentación y validación (julio 2004-febrero 2005):** En los distritos de San Juan de Lurigancho, Comas y Villa El Salvador. Especialidades de Electricidad y Gasfitería.
- **Tercera etapa de funcionamiento (marzo-diciembre 2005):** En los distritos de San Juan de Lurigancho, Comas, Villa El Salvador y Ventanilla. Especialidades de Electricidad, Gasfitería y Peluquería.

En la recuperación de información se tuvo en cuenta a todos los actores involucrados en la experiencia, para establecer una lista de potenciales informantes. Los actores de

Aula Móvil fueron: gente de la comunidad, participantes, facilitadores, supervisores, instructores, coordinadoras de los CEBA y miembros del ETC responsables del proyecto de Aula Móvil.

La **información primaria** se recopiló de: la entrevista semiestructurada grupal a participantes, las líneas del tiempo realizadas por los instructores y la línea del tiempo realizada con los facilitadores, supervisores y coordinadoras.

La **información secundaria** abarca los siguientes documentos: Proyecto Aulas Móviles para la Capacitación Laboral (2004-2005), informes de Monitoreo y Seguimiento de Aulas Móviles (2004-2005), perfiles de Aulas Móviles, presentación en power point de A. Móvil para Cartagena de Indias, informes de reuniones de coordinación distritales e interdistritales, informes de los instructores y coordinadoras a mitad y final de periodo y consolidados de resultados de participación a fin de taller.

La *entrevista grupal a participantes* recogió las siguientes categorías: círculos, gestión-recursos, relaciones, contenidos, metodología, docencia, logros y dificultades.

Las diferentes *líneas del tiempo de los instructores* recogieron la experiencia desde su punto de vista en los diferentes distritos y los diversos momentos.

En la *línea del tiempo de supervisores y coordinadoras*, se realizó una reconstrucción cronológica de los acontecimientos en relación a la experiencia a sistematizar. Para la discusión se utilizaron una serie de preguntas clave:

1. ¿Qué entienden por Aula Móvil?

2. ¿Han incluido desde el principio esta modalidad de aprendizaje en el plan operativo del distrito? ¿Cómo?
 3. ¿Cómo se articula Aula Móvil/Círculos de Aprendizaje?
 4. ¿Cuáles piensan que son las tareas de Aula Móvil? ¿Y quiénes son los agentes responsables de estas tareas desde su conocimiento?
 5. ¿Qué impresiones tienen de los profesores de Aula Móvil?
 6. ¿Consideran suficiente la información recibida por ETC con respecto a esta modalidad de aprendizaje?
 7. ¿Cómo describirían el impacto que causa Aula Móvil en la comunidad?
 8. ¿Consideran que se está dando continuidad al Aula Móvil? ¿Por qué?
 9. ¿Cómo es la asistencia de los participantes al Aula Móvil?
 10. Logros de este periodo.
 11. Dificultades de este periodo.
 12. Comentarios.
- Dos profesionales con experiencia en “instalaciones y mantenimiento de redes eléctricas domiciliarias” son contratados para cumplir con la labor de Instructores de las A. Móviles.
 - El distrito elegido para dar inicio a la capacitación laboral es Villa El Salvador.
 - Se observa que no existe aún un grado de integración entre Aula Móvil y la Propuesta PAEBA. Un ejemplo de ello es lo que entienden por Aula Móvil: “talleres dirigidos sólo a los estudiantes del programa con el fin de motivar y garantizar la asistencia a los círculos”.
 - No existe un correcto reparto de tareas, ya que la responsabilidad recae directamente sobre los instructores teniendo el apoyo de la coordinadora sólo para ubicar locales.
 - La asistencia de los participantes fue de un 32%. Las causas de ello fueron: la ubicación de muy pocos locales (3 locales) en una gran extensión territorial y pocas estrategias de motivación.
 - A. Móvil en este periodo tiene un 75% de estudiantes de la comunidad.
 - No se da continuidad a A. Móvil porque se cambia de locales, lo que impide que los participantes del primer nivel puedan volver a inscribirse en el segundo por la lejanía entre uno y otro.

Síntesis

■ Primera etapa de preparación (febrero-junio 2004):

- Se le encarga a una consultora preparar los contenidos curriculares de aquellas materias que considera más recomendables para la capacitación laboral en Aulas Móviles.

■ Segunda etapa de experimentación y validación (julio 04-febrero 05):

- Una vez evaluada la experiencia de los primeros meses, A. Móvil es considerada como una actividad

completamente integrada al PAEBA, a tenor de la Ley General de Educación.

- El equipo de instructores se incrementa en dos profesionales de gasfitería para atender la demanda existente de participantes de los círculos de aprendizaje.
- La atención se extiende a los distritos de San Juan de Lurigancho y Comas, incluyendo estos talleres móviles en las actividades programadas del Plan Operativo.
- Los participantes se sienten satisfechos con los contenidos de las sesiones. La mayoría de ellos valoran el taller como satisfactorio en relación a sus expectativas e intereses. Destacan la funcionabilidad de lo aprendido en las diferentes especialidades.
- Mayor cantidad de locales que facilitan el acceso de los participantes.
- En los distritos de Villa el Salvador y San Juan de Lurigancho la asistencia de participantes es satisfactoria porque se alcanzaron los objetivos previstos; en Comas la asistencia es menor, ya que este distrito encuentra muchas dificultades en este periodo. Una de las dificultades más recurrentes señaladas por ellos es la discriminación de género en las opciones laborales que se ofrecen, aduciendo que las participantes mujeres de sus círculos se niegan a participar en Aula Móvil porque brindan especialidades de corte masculino.
- En dos distritos (Villa el Salvador y San Juan de Lurigancho) se observa continuidad modular. En el distrito de Comas no se observa la misma continuidad: aducen que esperan que

llegue la especialidad de Peluquería para atender a la población femenina.

- Estos talleres son acogidos favorablemente por participantes varones de la comunidad porque responden a sus intereses y necesidades laborales.
- La participación de personas de la comunidad ayuda a difundir el Programa PAEBA en la misma.
- Los participantes consideran oportuno contar con espacios más adecuados, privados y, en algunos casos, proponen que haya espacios fijos.
- Se acentúan las diferencias entre los tres distritos con respecto a la repartición de responsabilidades. En Villa el Salvador se está en camino de un trabajo coordinado, en San Juan de Lurigancho todavía no se hace un reparto adecuado de las responsabilidades y, en Comas, recaen las responsabilidades en los instructores y la Coordinadora.
- Tercera etapa de funcionamiento (marzo -diciembre 2005):
 - Se dispone de dos camionetas adecuadamente habilitadas y en uso permanente. Podemos decir que los 6 talleres están debidamente implementados.
 - El equipo de instructores se incrementa con dos profesionales de peluquería e imagen personal llegando a seis el número de Aulas con seis instructores contratados.
 - La atención se extiende al distrito de Ventanilla.
 - En este periodo se observa un mayor grado de integración y

correspondencia entre Aula Móvil y la Propuesta PAEBA.

- Instructores más comprometidos en el diseño y desarrollo de sus programaciones educativas acordes al currículo PAEBA. El ETC acompaña con un proceso de capacitación permanente.
- Los instructores son considerados como parte de los equipos técnicos locales. Se observa mayor integración entre ellos, y las responsabilidades son compartidas con un solo objetivo: lograr la continuidad y desarrollo curricular del Programa.
- La difusión se realiza mediante volantes y afiches. Se observa mayor fuerza en las coordinaciones con las dirigencias comunales. Los instructores asisten a los GIA de los

facilitadores y visitan Círculos con el fin de hacer difusión.

- Uno de los aspectos positivos es el incremento de participantes que forman parte de los Círculos de Aprendizaje. Juegan un papel importante para esto los supervisores y facilitadores de cada uno de los distritos, e influye también de manera significativa la especialidad de Peluquería.
- Los participantes se muestran motivados y con ganas de seguir aprendiendo. La comunidad se muestra identificada con el Programa PAEBA, y dirigentes comprometidos brindan las facilidades del caso.
- Nuevamente la continuidad modular se ve afectada por la distancia temporal y espacial entre el primer y segundo nivel de capacitación.

Lecciones aprendidas

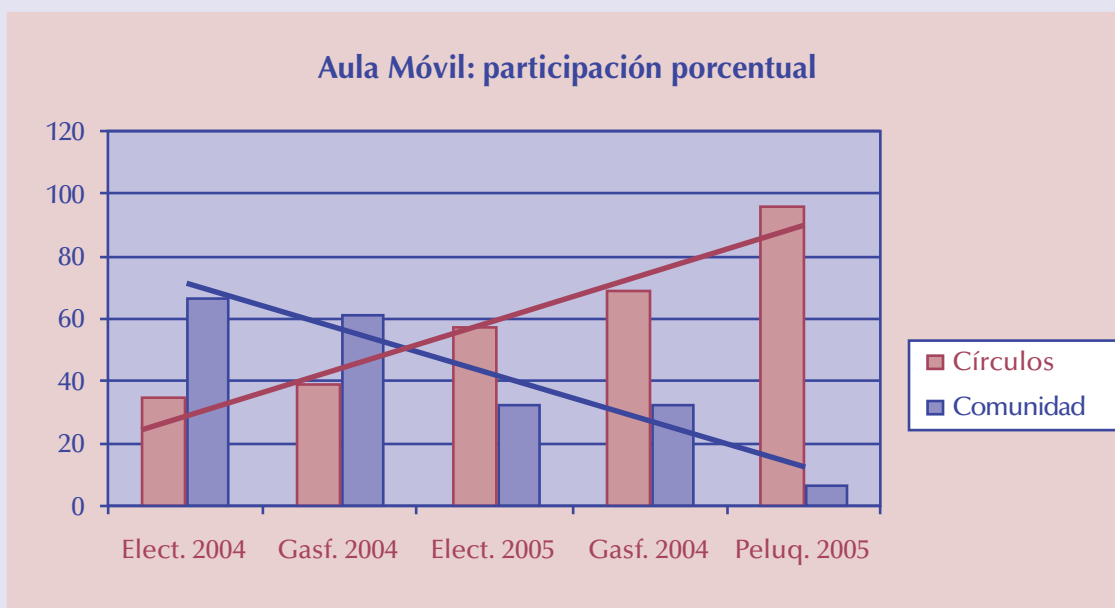
En un primer momento (2004), los grandes beneficiarios fueron los habitantes de la comunidad; sin embargo, en el 2005, se observa un crecimiento en la asistencia a los talleres de Aula Móvil por parte de los participantes de los Círculos de Aprendizaje del PAEBA. Esto es debido a una serie de causas:

- Integración del Proyecto Aula Móvil dentro de la Propuesta PAEBA.
- Participantes de los Círculos de Aprendizaje motivados para asistir a los talleres; juegan un papel importante en esto los supervisores y facilitadores de cada uno de los distritos.
- Instructores considerados como parte esencial de los equipos técnicos locales.

- Acompañamiento y asesoramiento continuo mediante talleres y jornadas de capacitación a los instructores.
- Incorporación de la especialidad de Peluquería con una aceptación favorable por parte de la población femenina.
- Dotación de dos camionetas equipadas con todo lo necesario para impartir las especialidades de Gasfitería y Electricidad.
- Se distribuyen equitativamente las responsabilidades en cada uno de los distritos con un solo objetivo: lograr la continuidad y desarrollo curricular del Programa.

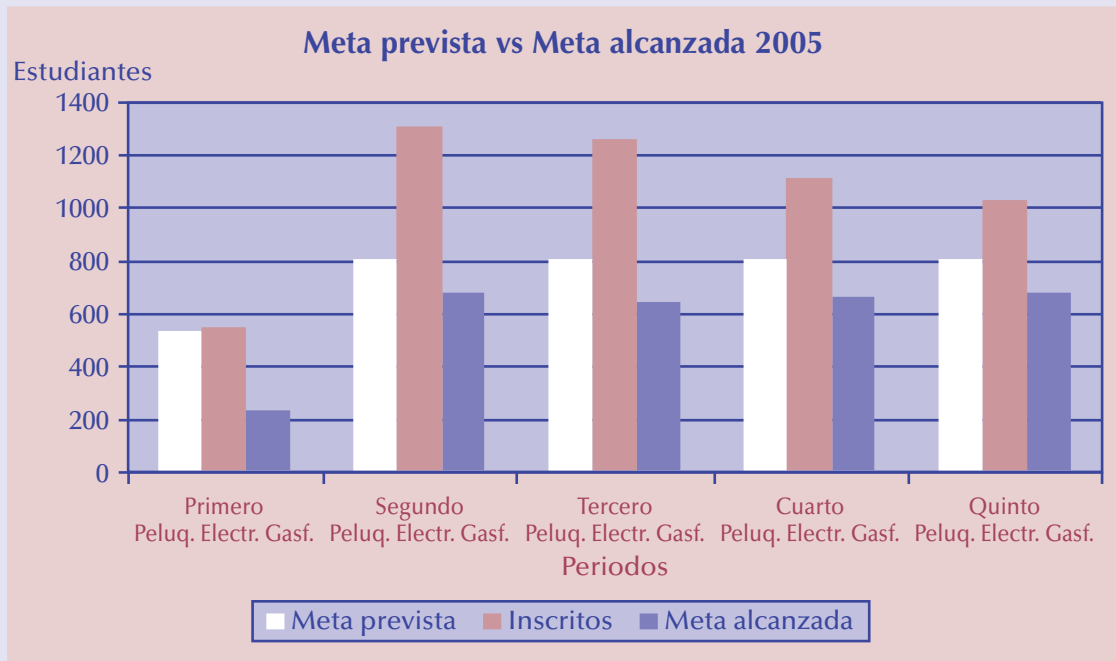
Aunque se observa un crecimiento de la población atendida, aún no se observa continuidad modular en las diferentes especialidades. Esto se debe a una serie de factores:

- Las distancias temporales y espaciales entre el primer y segundo nivel de capacitación laboral.



■ Los participantes de la comunidad no muestran continuidad modular en las especialidades en las que se inscriben: Gasfitería y Electricidad.

■ La eventualidad de trabajos temporales de los participantes del PAEBA genera deserción de los mismos.



Conclusiones

Existen importantes elementos de viabilidad en la Propuesta:

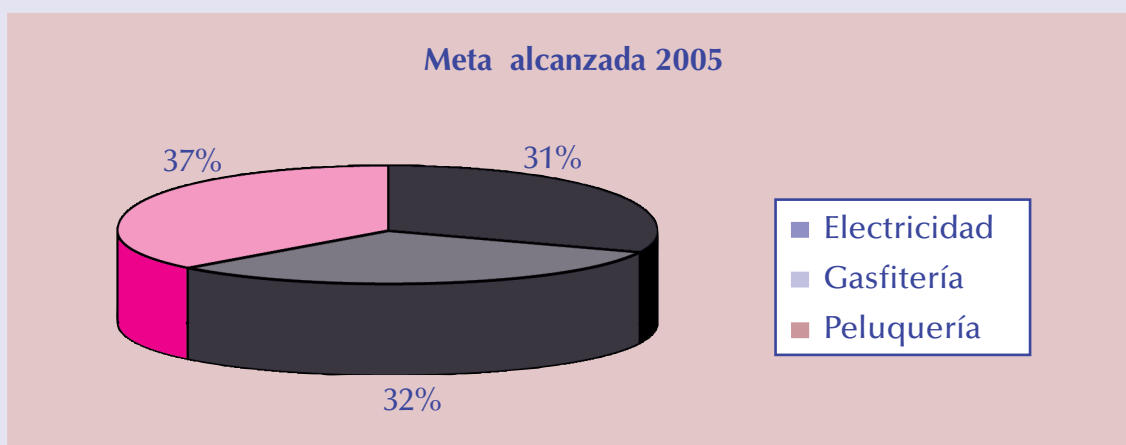
- Se observa una favorable aceptación de los distritos. En los dos años, la población atendida representa el 87.5 % de lo previsto. Un ejemplo de ello es que San Juan de Lurigancho, en el 2005, logra alcanzar el 100% de la meta prevista.
- Ha sido un logro notable que Electricidad y Gasfitería, teniendo la dificultad de la idiosincrasia de género, hayan logrado en el periodo 2005 un 31% y un 32% respectivamente.

Perspectiva de la Propuesta:

- Considerando que los participantes del PAEBA son mujeres en un 87.5 %, se ha proyectado para el año 2006 una cuarta especialidad, la de Atención de

niños menores de 0 a 5 años. De esta manera, logramos la atención permanente de los distritos en cada uno de los periodos de capacitación laboral acercándonos a una mayor cantidad de participantes.

- La necesidad de institucionalizar y fortalecer el Proyecto de Capacitación Laboral nos lleva a proponer un aula taller fija dentro del CEBA de cada distrito. Esta aula taller tendrá que reunir las condiciones básicas de sede principal, sin dejar de mantener las aulas móviles itinerantes que acercan este servicio a los participantes de los círculos de aprendizaje periféricos al CEBA distrital.
- El Aula Móvil debe reunir las condiciones necesarias para funcionar como tal, sirviendo de sede en los lugares donde no tengamos acceso a un local. Es importante sin embargo, asegurarse que la zona donde se ubique reúna condiciones básicas de seguridad.
- El acompañamiento y asesoramiento continuo a los instructores debe ser estrategia principal para afianzar, fortalecer y enriquecer los objetivos de la propuesta curricular de la Educación Básica Alternativa.



Sistematización del Aula Mentor

■ Objetivos

Objetivo general: Contribuir a la inclusión social y al desarrollo humano integral de jóvenes y adultos/as, mejorando sus niveles educativos y promoviendo su incorporación a la vida, social y política del país.

Objetivo específico: Capacitar para el trabajo a jóvenes y adultos peruanos, mediante tecnologías de educación a distancia vía Internet, fortaleciendo el ámbito de la Educación Básica Alternativa de Adultos en el Perú con una metodología innovadora de capacitación profesional.

■ Organización y funcionamiento del Aula Mentor

Aula Mentor es un sistema de formación abierta, libre y a distancia a través de Internet, promovido por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España en colaboración con el Ministerio de Educación del Perú, a través del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos PAEBA-Perú.

El sistema está basado en una plataforma de formación que incorpora los últimos desarrollos de Internet y ofrece una amplia gama de cursos en línea en continua actualización.

Este sistema se basa en dos infraestructuras básicas:

- Aula Mentor, centro de recursos con equipamiento informático y materiales de apoyo a la formación para el seguimiento de los cursos.
- Un entorno virtual de trabajo en Internet donde están disponibles las herramientas para el seguimiento de los cursos y donde se producen las interacciones del alumnado y se desarrolla la tutoría telemática.

Este modelo de formación está al servicio de la capacitación de supervisores, facilitadores y demás personal de la actuación educativa en los distritos de Villa El Salvador y Comas en Lima, y Alto Selva Alegre en Arequipa. Presta, además, servicios educativos a los ciudadanos y ciudadanas adultos de las zonas implicadas.

La flexibilidad de este Sistema de Formación se hace extensiva a todos los participantes. El alumno tiene la posibilidad de elegir su propio itinerario formativo, marcar su ritmo de trabajo, el lugar de realización del curso (su domicilio, cabinas de Internet o el Aula Mentor) y también el horario.

Los CEBA son los que adaptan la oferta formativa a sus propias necesidades. Asimismo, se ocupan del mantenimiento y mejora del equipamiento del Aula y planifican

los horarios de su funcionamiento teniendo en cuenta la demanda de los alumnos.

Existe un sistema de control, evaluación y análisis de la actividad del alumno, de los tutores, funcionamiento de las aulas y del mismo sistema.

El MECD certifica finalmente el curso a través de un único examen presencial que garantiza el nivel de conocimientos adquiridos.

■ **Aprendizaje:**

El aprendizaje a distancia en el Aula Mentor se caracteriza porque el apoyo externo, tanto presencial como virtual, que recibe el alumnado durante todo su proceso de formación, lo introduce en una auténtica dinámica de aula.

■ **Materiales didácticos:**

La creación de los materiales didácticos adecuándolos a la modalidad a distancia es uno de los aspectos más laboriosos. Se ha dedicado especial atención a la secuenciación de contenidos y a proporcionar un equilibrio en el trabajo del alumnado, combinando los contenidos teóricos con las aplicaciones prácticas, diversos tipos de actividades complementarias de ampliación de contenidos y refuerzo del aprendizaje así como ejercicios de autoevaluación y heteroevaluación.

■ **Entorno virtual:**

El entorno virtual de estudio de los cursos Mentor, denominado “mesa de trabajo”, es de acceso restringido a los alumnos matriculados. Consiste en una página Web con opciones de tres tipos: formación, con las guías de trabajo y orientaciones, contenidos complementarios, prácticas y

evaluación; comunicación, con acceso al correo del tutor, a los foros y tableros; ayuda sobre el uso de “la mesa” y la utilización de las distintas herramientas telemáticas. Los contenidos de las mesas de trabajo son actualizados continuamente por los coordinadores de los cursos.

Un elemento fundamental de la mesa de trabajo es la Agenda. Se trata de un documento guía que nos va a señalar qué es lo que tenemos que hacer en cada momento: cuándo tengo que estudiar un tema, cuándo debo enviar unos ejercicios, cuándo tengo que realizar una evaluación en línea, cuándo tengo que consultar materiales complementarios etc .

■ **El tutor:**

El tutor es una persona especializada en los contenidos de su curso, con experiencia docente y con dominio en las aplicaciones telemáticas a través de Internet. Su labor tutorial consiste en absolver las dudas y preguntas de los alumnos referente al curso, así como revisar y corregir los ejercicios correspondientes a cada una de las actividades programadas en su desarrollo.

■ **El administrador de aula:**

Es la persona responsable del funcionamiento del Aula, del asesoramiento y de la matriculación de los alumnos y las alumnas en los distintos cursos. También apoya el manejo de los equipos y conexiones telemáticas. En cuanto a la orientación sobre el curso, su labor es la de facilitar el aprendizaje y apoyar la comunicación con el tutor.

■ **El equipo de difusión:**

El equipo de difusión está conformado por facilitadores, supervisores,

coordinadores y administradores de Aula Mentor. Las tareas principales de este equipo de difusión son: coordinación con el equipo local, dirigentes de base y diversos actores; inscripción de supervisores, facilitadores, gente de la comunidad y organizaciones de base; y difusión a través de oficios.

■ **Cursos:**

Los cursos más demandados por los alumnos son:

Access 2000

Access 2002

Agricultura Ecológica

Comercio Exterior

Conflictos Internacionales

Corel 10

Corel 12

Dreamweaver 4 - Iniciación

Educ. Salud - Sexualidad

Educación Infantil

Excel 2000

Excel 2002

Excel 2003

Flash 5

Html (Nuevo)

Iniciación a Javascript Y Dhtml

Iniciación a La Programación

Iniciación a Office 2003

Iniciación a Office Xp

Internet Avanzado

Internet Para Todos - 2004

Introducción a la informática (Nuevo)

Introducción a la informática con Windows Xp

Mantenimiento de pequeñas redes-Actualización

Mantenimiento de equipos informáticos

Turismo rural

Windows Xp

Word 2000

Word 2003

Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia del Aula Mentor

La recuperación, análisis e interpretación de la información constituyó una etapa crucial del proceso de sistematización, ya que durante ella se obtuvieron aprendizajes.

Se propusieron cuatro dimensiones: recopilación de la información (primaria y secundaria), ordenamiento de la misma, análisis e interpretación crítica de la experiencia y síntesis.

Para la recopilación de la información y ordenamiento de la misma, se dividió la experiencia de A. Mentor en diferentes etapas, las cuales se corresponden con cuatro metas:

- Fase de preparación (junio - septiembre 04): implantar Aula Mentor en los distritos donde funcionaba el programa PAEBA con un máximo de 40 alumnos por Aula.
- Fase experimental o de validación (octubre 04 - diciembre 05): desarrollar los cursos de mayor demanda en nuestro medio.
- Fase de descentralización (julio 05 - junio 06): evaluar la posibilidad de instaurar el Aula Mentor en coordinación con otras instituciones locales y educativas.
- Fase de funcionamiento autónomo (a partir de julio 06): formar tutores

peruanos y ofertar cursos producidos en el país.

En la recuperación de información se tuvo en cuenta a todos los actores involucrados en la experiencia, para establecer una lista de potenciales informantes. Los actores de A. Mentor fueron: gente de la comunidad, participantes, facilitadores, supervisores, tutores, administradores, coordinadoras de los CEBA y responsable de A. Mentor del ETC.

La información secundaria abarca todo tipo de documentos: Proyecto Aula Mentor para la capacitación técnica a distancia y a través de Internet para Adultos, informes de Seguimiento de Aulas Mentor (2004-2005), presentación en power point de A. Mentor para Cartagena de Indias, actas de reuniones es de coordinación interdistritales y la página web www.mentor.mec.es.

Se recopiló información primaria de la segunda fase: experimental o de validación. Se realizaron líneas del tiempo de los administradores y de las coordinadoras. En ambas líneas del tiempo se realizó una reconstrucción cronológica de los acontecimientos en relación a la experiencia a sistematizar. Para la discusión se utilizó una serie de preguntas clave.

En la línea del tiempo de las coordinadoras las preguntas clave fueron:

1. ¿Qué entienden por Aula Mentor?
2. ¿Han incluido desde el principio esta modalidad de aprendizaje en el plan operativo del distrito? ¿Cómo?
3. ¿Cómo se articula Aula Mentor/ Círculos de Aprendizaje?
4. ¿Cuáles piensan que son las tareas de Aula Mentor? ¿Y quiénes son los

agentes responsables de estas tareas desde su conocimiento?

5. ¿Qué impresiones tienen de los administradores de Aula Mentor?
6. ¿Consideran suficiente la información recibida por ETC con respecto a esta modalidad de aprendizaje?
7. ¿Cómo describen el impacto que causa Aula Mentor en la comunidad?
8. ¿Consideran que se está dando continuidad al Aula Mentor? ¿Por qué?
9. ¿Cómo es la asistencia de los participantes al Aula Mentor?
10. Logros.
11. Dificultades.
12. Comentarios.

En la línea del tiempo de los administradores las preguntas clave fueron:

1. ¿Qué grado de integración y correspondencia existe entre los talleres de Aula Mentor y la Propuesta PAEBA?
2. ¿Existe adecuación del contenido del programa a las necesidades e intereses de los participantes?
3. ¿Qué grado de asistencia e implicación se está dando en los participantes?
4. ¿Cómo es el grado de impacto de Aula Mentor en la Comunidad?
5. ¿Se está dando continuidad a Aula Mentor?

6. ¿Cuáles son las tareas de Aula Mentor y quiénes son los responsables de estas tareas?
7. ¿Cuánto demora un alumno en certificarse?
8. ¿Cómo es el nivel de deserción? ¿Cuáles son los reportes de justificación? Desde su punto de vista, ¿cuáles son las sugerencias para disminuir la deserción?
9. ¿Cómo se dan de baja los alumnos en la web?
10. ¿Durante todo el tiempo de formación los alumnos pagan los 20 soles por mes? ¿Cómo se registra esto? (situación de pagos). ¿Cómo se administra este dinero?
11. ¿Qué instrumentos de recogida de información y seguimiento de los alumnos tienen?

Síntesis

■ Fase de preparación (junio-septiembre 04):

En esta fase se plantean como retos: la focalización, implantación de infraestructuras, selección de los administradores de A. Mentor y su capacitación.

Estos objetivos se cumplieron en Comas, Villa El Salvador y Alto Selva Alegre. (Cuando este artículo se escribía, ya había sido establecida el Aula Mentor también en San Juan de Lurigancho y Ventanilla.)

■ Fase experimental o de validación (octubre 04 - diciembre 05):

Esta fase comprende, desde la implantación de las Aulas Mentor en Perú por parte del

CNICE del MEC de España y la recepción de los materiales hasta la certificación de un número suficiente de egresados.

Con respecto a la adecuación del contenido del programa e intereses de los participantes, hay que señalar que, la participación se da por una necesidad en el aprendizaje de los cursos ofrecidos. No obstante, las características propias de los cursos a distancia y autoaprendizaje se hacen complicadas para estos estudiantes.

En un primer momento, las vacantes fueron limitadas para personal de la AECl, del MED, del ETC y altos funcionarios de las municipalidades; ninguno de ellos mostró interés en continuar el curso.

Actualmente, se abre la oferta para los actores de cada uno de los CEBA distritales, quienes son los principales beneficiarios.

Al principio no hubo impacto en la comunidad por la limitación en las vacantes. En la actualidad, se ha despertado el interés de Aula Mentor en la comunidad.

El promedio de culminación de los curso es de tres meses. Con respecto a las personas adultas (46-65 años), éstas finalizan pasando el sexto mes ya que el proceso de aprendizaje es un poco más lento.

El índice de deserción fue aproximadamente del 45 % entre los estudiantes. La justificación que indican los alumnos son: motivos económicos, motivos personales, dificultades con la metodología de aprendizaje a distancia (no organizan bien su tiempo, confunden el sistema de tutorías, creen que se van a comunicar en vivo con su tutores, etc). Según John Calcina (administrador del Aula Mentor de Arequipa), algunas de las sugerencias para disminuir la deserción son: “los administradores debemos tener una

capacitación en algunos cursos para poder ayudar a los alumnos cuando éstos lo requieren; complementar la ficha de datos de los alumnos que existen en el sistema Mentor, para tener la información necesaria y así tener un monitoreo constante a los alumnos con el fin de motivarles; y debería complementarse el sistema con el CHAT: esto facilitaría las dudas más rápidamente entre los alumnos”.

Todos los estudiante activos pagan 20 nuevos soles mensuales. A los alumnos que han logrado certificar el curso, se les hace una devolución del 50% del monto cancelado por las mensualidades y/o se les considera ese porcentaje como pago a cuenta para efectuar un nuevo curso de la oferta formativa de Aula Mentor. El registro se lleva a cabo mediante un libro de caja donde se registran los ingresos generados por las mensualidades y matrículas efectuados por los alumnos. A cada estudiante se le entrega una copia del recibo de ingresos por la cantidad que está abonando, y se registra un consolidado con las mensualidades del Aula Mentor. La coordinadora se encarga de hacer los depósitos al banco y de entregar al administrador un consolidado para tener conocimiento de la situación actual de cada estudiante.

Si el alumno se retrasa con su mensualidad, el sistema le da un periodo adicional de 15 días para regularizar el pago. Transcurrido este periodo y si el alumno no ha cancelado su mensualidad, automáticamente el sistema le da de baja.

Los instrumentos de información son los administrados por la base de datos del Proyecto Mentor. Allí se manejan alrededor de 12 variables; entre las más resaltantes tenemos: número de alumnos matriculados por mes, por edad, por nivel educativo, por género.

Asimismo, contamos con una calificación efectuada por los alumnos del Tutor, del Administrador del Aula y del curso. En cuanto al seguimiento de los alumnos, es personalizado para aquellos que siguen regularmente el desarrollo del curso. Se lleva un registro de la asistencia de los alumnos, como también de horarios, turnos y asignación de computadora para cada uno de los alumnos.

■ **Fase de descentralización (julio 05-junio 06):**

En esta fase se plantean como retos: seleccionar, capacitar y contratar tutores peruanos con lo finalidad de ampliar considerablemente el número de población

beneficiaria; y adaptar los contenidos de algunos de los cursos al contexto peruano.

Hasta la fecha siguen siendo retos.

■ **Fase de funcionamiento autónomo (a partir de julio 06):**

En esta fase, el Programa Aula Mentor generará sus propios materiales y contenidos para cursos a distancia ofertados por el MINEDU en el Perú, habrá un uso común de los materiales generados por ambos países y el funcionamiento de Aula Mentor será autónomo en ambos países.

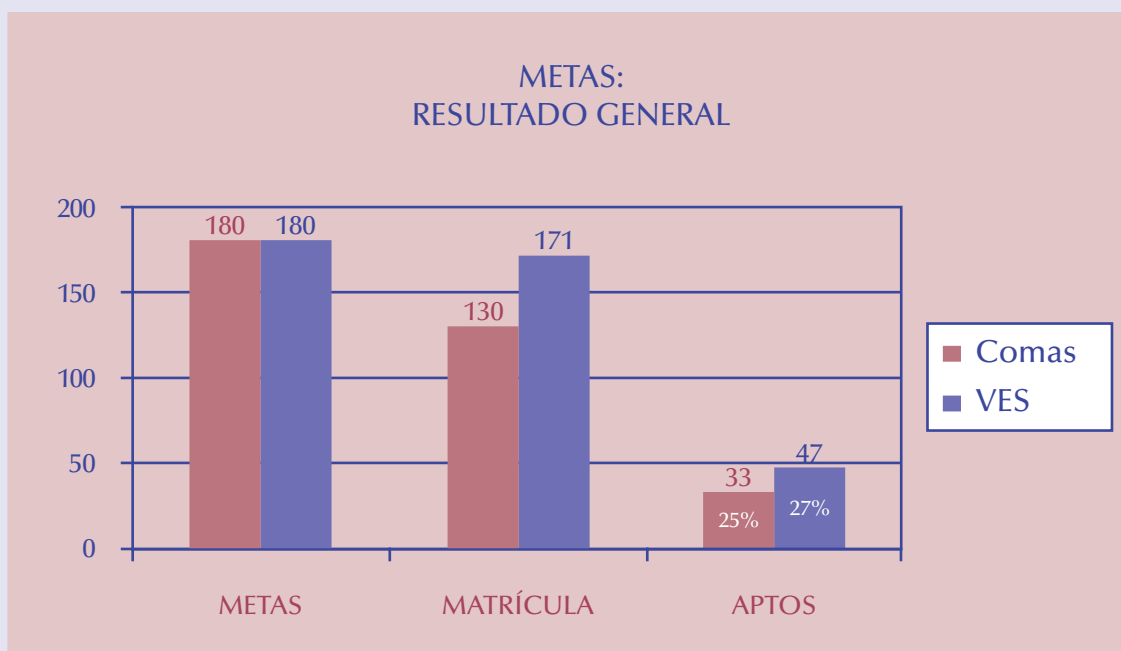
Conclusiones

Fortalezas:

- En el 2005 se observó un crecimiento paulatino en la asistencia de los actores de los CEBA distritales.
- El CEBA de Arequipa, Alto Selva Alegre, se incorporó posteriormente a la propuesta de A. Mentor. Sin embargo, se observaron grandes logros en un periodo corto (3 meses) de

capacitación laboral. El número de matriculados fue de 60 estudiantes, de los cuales 24 hombres y 36 mujeres.

- A continuación se capacitó laboralmente a supervisores y facilitadores en el manejo y uso de las nuevas tecnologías.
- Los cursos más solicitados fueron Introducción a la Informática, Word, Iniciación a OFFICE, Excel, Access, HTML, Mantenimiento de Equipos Informáticos.
- La estrategia novedosa de abonar mensualmente 20 soles, de los cuales 10 serán devueltos con la certificación del estudiante, significó todo un refuerzo. Los estudiantes valoran el curso y están motivados para terminarlo.



Debilidades y propuestas:

- Grado de integración y correspondencia entre las Aulas Mentor y la Propuesta PAEBA asegurada por la participación de

facilitadores o supervisores como alumnos. Ello, sin embargo, es insuficiente.

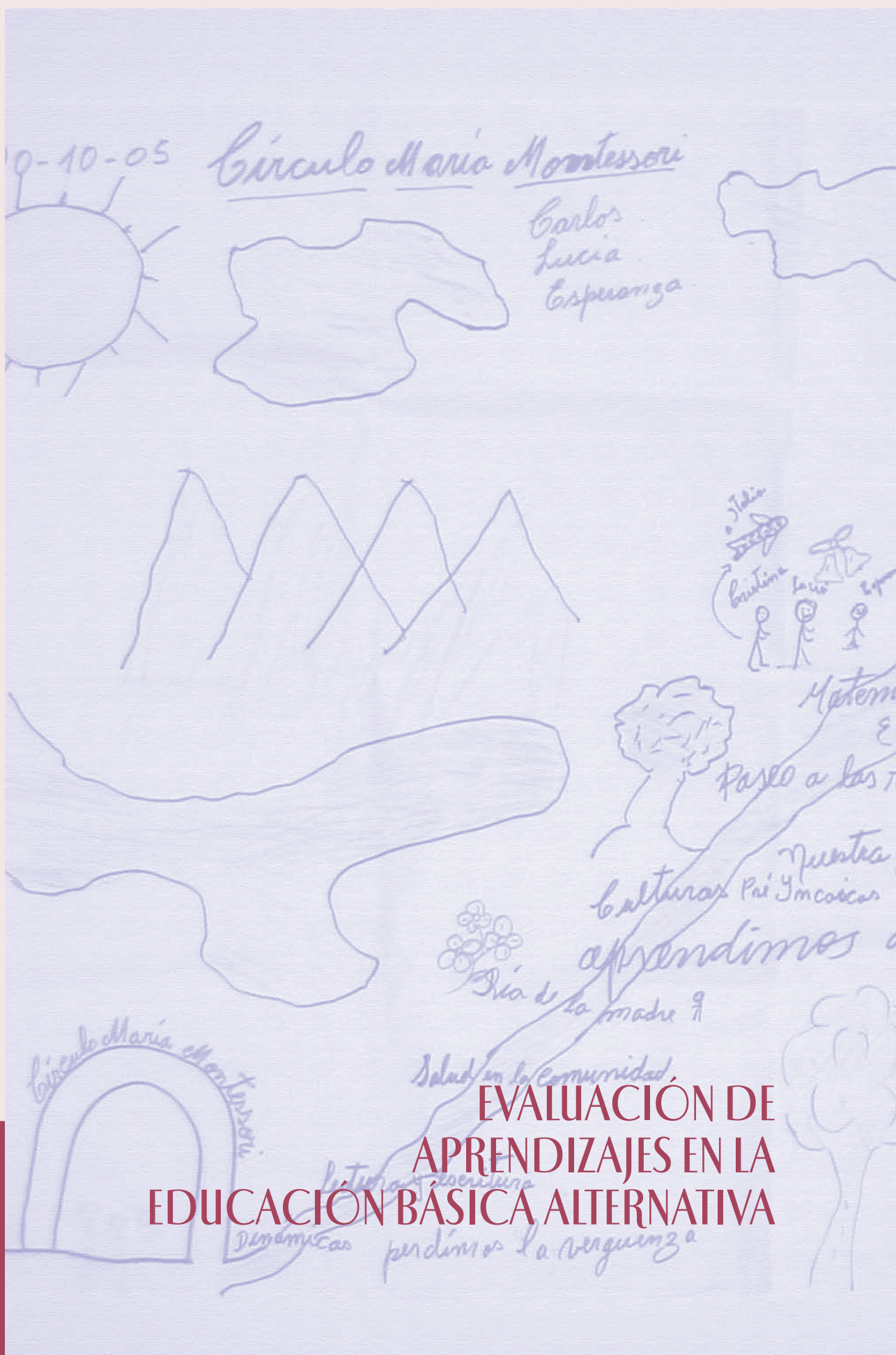
- La informática despierta mucho interés en la población. Sin embargo, se

requiere con urgencia un esfuerzo creativo para preparar nuevos cursos.

- Las características propias de los cursos a distancia y el autoaprendizaje se hacen complicadas para los participantes.
- El acompañamiento y asesoramiento continuo a los administradores debe ser estrategia principal para afianzar, fortalecer y enriquecer los objetivos de la propuesta curricular de la Educación Básica Alternativa.
- La necesidad de institucionalizar y fortalecer el Aula Mentor como modalidad de la capacitación laboral nos lleva a proponer convenios con

cabinas de Internet de los diferentes distritos para capacitar a los participantes del ámbito de los CEBA sin que tengan que asistir diariamente a su sede.

- En la actualidad, el margen de retorno de un alumno que tarda 3 meses en certificarse es de 14,55 soles. En el momento en que los tutores sean peruanos el margen de retorno por alumno será de 2,90 soles. Por lo tanto, se plantea como reto el seleccionar, capacitar y contratar tutores peruanos con la finalidad de ampliar considerablemente el número de población beneficiaria, y adaptar los contenidos de algunos de los cursos al contexto peruano.



EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA



Esta Guía se dirige a educadores de personas jóvenes y adultas dedicados a la Educación Básica Alternativa (EBA). El enfoque de evaluación y el modelo práctico que presenta se sustentan en las experiencias del Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA-Perú) y en lineamientos de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) del Perú.

Una primera formulación de la Guía fue presentada en julio de 2005 y discutida por los Equipos Técnicos Locales del PAEBA-Perú en Comas, San Juan de Lurigancho, Villa El Salvador (Lima) y Ventanilla (Callao). Entre septiembre y octubre 2005, las directoras de los Centros de Educación Básica (CEBA), en estos distritos, organizaron jornadas para revisar la segunda versión. Luego se sistematizaron algunas experiencias de evaluación en Círculos de Aprendizaje del distrito de Comas. Finalmente, se revisó y ordenó el material referido a los instrumentos de evaluación y se elaboró esta versión.

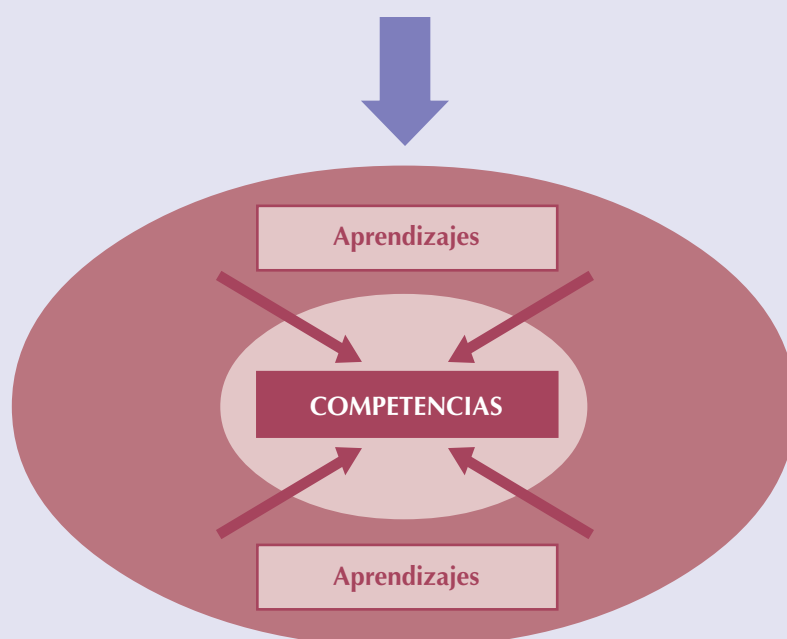
Ha sido muy útil para este trabajo consultar el documento *“Orientaciones generales para la Evaluación del Aprendizaje en Educación Básica Alternativa. Experimentación 2005”*.

Introducción

La evaluación educativa es un arma poderosa para elevar la calidad del aprendizaje. Con ella, el educador penetra en su práctica diaria y obtiene –observando y reflexionando– datos sobre cómo aprenden los estudiantes y sobre los resultados del aprendizaje. Es una

información útil para corregir, reforzar, descubrir necesidades e identificar barreras. Así se entiende que la Dirección Nacional de Educación de Adultos del Perú haya definido la evaluación como un *proceso continuo, permanente y sistemático de obtención y análisis de información relativa a los procesos de aprendizaje y a sus resultados, con la finalidad de emitir un juicio de valor y tomar decisiones*¹.

Esta Guía ofrece una propuesta práctica para evaluar los aprendizajes y la actividad educativa aplicada en ellos.



ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS APLICADAS

Los educadores de personas jóvenes y adultas piden formas sencillas para evaluar. Aquí la Guía les muestra un camino y les invita a seguir los momentos de un período educativo vinculándolos con la evaluación. Les recomienda estrategias para el inicio, es decir, para el momento en que llegan los estudiantes por primera vez al programa o inician un

nuevo período; les sugiere procedimientos para hacer las evaluaciones en el trayecto; les ayuda a organizar la evaluación correspondiente al final de un período educativo.

¹ *Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje*, EBA, Experimentación 2005, DINEA, Ministerio de Educación, Lima, 2005.

Este documento contiene, una parte destinada a las técnicas e instrumentos metodológicos –una *caja de herramientas*– donde los docentes podrán escoger lo que necesitan para cada momento del proceso. Incorpora, también, sugerencias prácticas para hacer los registros y las calificaciones, así como

aporta sugerencias para favorecer la comunicación necesaria entre los agentes educativos a lo largo de los procesos de aprendizaje y de evaluación.

La parte final de la Guía contiene temas de reflexión en torno al enfoque participativo de la evaluación de los aprendizajes.

¿Qué evaluar?

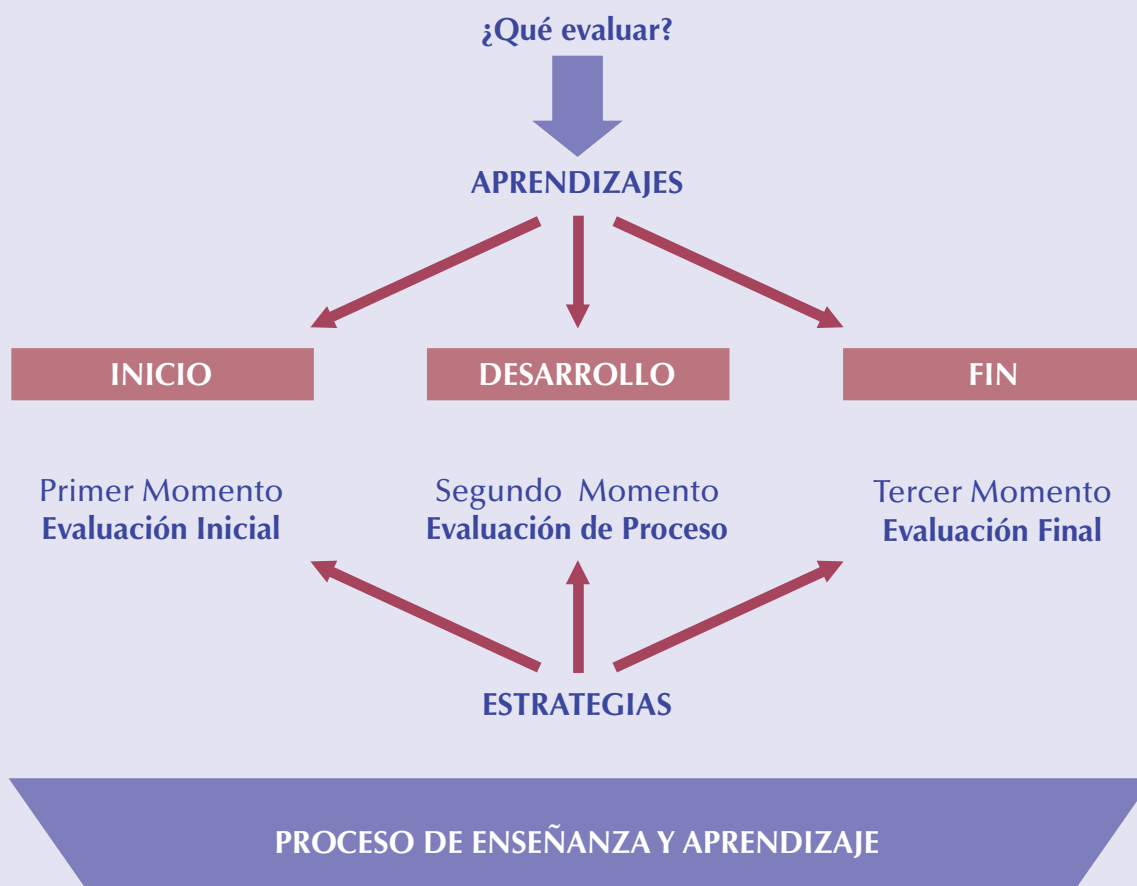
Estrategias

Recordemos las siguientes nociones básicas de evaluación, para entender mejor su contenido:

un proceso continuo, permanente y sistemático, de obtención y análisis de información relativa a los procesos de aprendizaje y a sus resultados,

con la finalidad de emitir un juicio de valor y tomar decisiones².

Evaluar, por lo tanto, no es medir, ni cuantificar, ni controlar. Es un acto educativo de enriquecimiento permanente de las labores de enseñanza y aprendizaje que puede incluir elementos de medición de manera puntual.



² *Orientaciones para la Evaluación del Aprendizaje*, doc. cit.

Primer momento:

Evaluación inicial

¿Cómo podrá un educador valorar el mérito de las personas, en su avance educativo, si carece de información acerca del estado en el que ellas se encontraban al inicio de su experiencia en un programa? Para lograrlo, necesita algún registro que muestre a estas personas al comenzar su estudio. Es un instrumento indispensable para entender el avance de cada estudiante e identificar, en mejores condiciones, lo que requiere para su progreso personal. Esta evaluación inicial permite ubicar a la persona en el módulo o ciclo que le correspondería según el nivel educativo alcanzado.

Un presupuesto esencial en la evaluación inicial es el reconocimiento de que ningún estudiante empieza de cero.

La evaluación inicial es una actividad educativa dirigida a obtener información de los estudiantes que comienzan un proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad principal es conocerlos para ayudarles a construir sobre lo que poseen, desde lo que son, tienen y pueden.

Las preguntas importantes en la evaluación inicial son:

- ¿Cuáles son las experiencias más importantes de los estudiantes?
- ¿Qué aprendizajes traen?
- ¿Qué capacidades ya han desarrollado debido a su relación con su trabajo, familia o barrio?

- ¿En dónde debe empezar el aprendizaje del estudiante nuevo o del que ha terminado un ciclo?³.

Aquí proponemos una forma de hacer la evaluación inicial basada en una entrevista personal y complementada por una prueba.

1. La entrevista.

Es un encuentro personal, una conversación amigable con la persona que se acerca por primera vez al Programa o va iniciar un nuevo período. Esta estrategia propicia que las personas se sientan reconocidas en sus experiencias de vida, sus habilidades y conocimientos y, por lo tanto, motivadas a revelar lo que son, necesitan y desean. Los datos obtenidos en esta conversación son registrados en la Ficha de Datos Personales⁴.

La información que proveen en la interacción personal es útil no sólo para registrar el punto de partida del aprendizaje en un programa sino para organizar mejor las acciones de aprendizaje.

2. La prueba⁵.

Es un conjunto de ejercicios cortos donde la persona pueda fácilmente demostrar sus conocimientos y habilidades. No es, pues, un examen escrito. Se realiza dentro del clima generado en la entrevista y se basa también en el diálogo. Los ejercicios son de lectura, escritura y matemática.

³ Cfr. NAKANO, Teresa: 2005.

⁴ Cfr. Segunda Sección de este documento.

⁵ Cumple, también, la función de una *prueba de Ubicación del Participante* (UBIPA)

1. La entrevista: Conversación sobre los datos personales

El diálogo comienza con un saludo cordial y avanza hacia la indagación de los datos de la persona entrevistada. Ella debe sentirse cómoda informando acerca de sí misma. Percibirá que puede expresarse sobre aspectos relevantes de su vida.

Los datos obtenidos en este momento informativo serán registrados en la *Ficha de Datos Personales* por el entrevistador o entrevistadora.

Existe en la Ficha un espacio de *observaciones*. Allí quien hace la entrevista anotará datos de lo observado sobre la personalidad de la persona entrevistada.

2. Aplicación de la prueba

Los juegos están preparados, según el modelo que se muestra en *¿Con qué evaluar?*

La calificación se hace vaciando los datos de las plantillas en la ficha donde aparecen los niveles *Inicial, Intermedio y Avanzado*⁶.

Segundo momento:

Evaluación de proceso

Entramos a un momento de la vida intensa y prolongada de un proceso que comprende las actividades de enseñanza y aprendizaje en todo un período. La evaluación en esta parte es un acto de acompañamiento continuo que consiste en observar, registrar y analizar el progreso de los estudiantes para tomar decisiones de reafirmación, rectificación, o reorientación de lo que se viene haciendo. Esta Evaluación de Proceso, es conocida, también, como Evaluación Formativa.

Recuerda que, según el concepto que manejamos, la evaluación consiste en

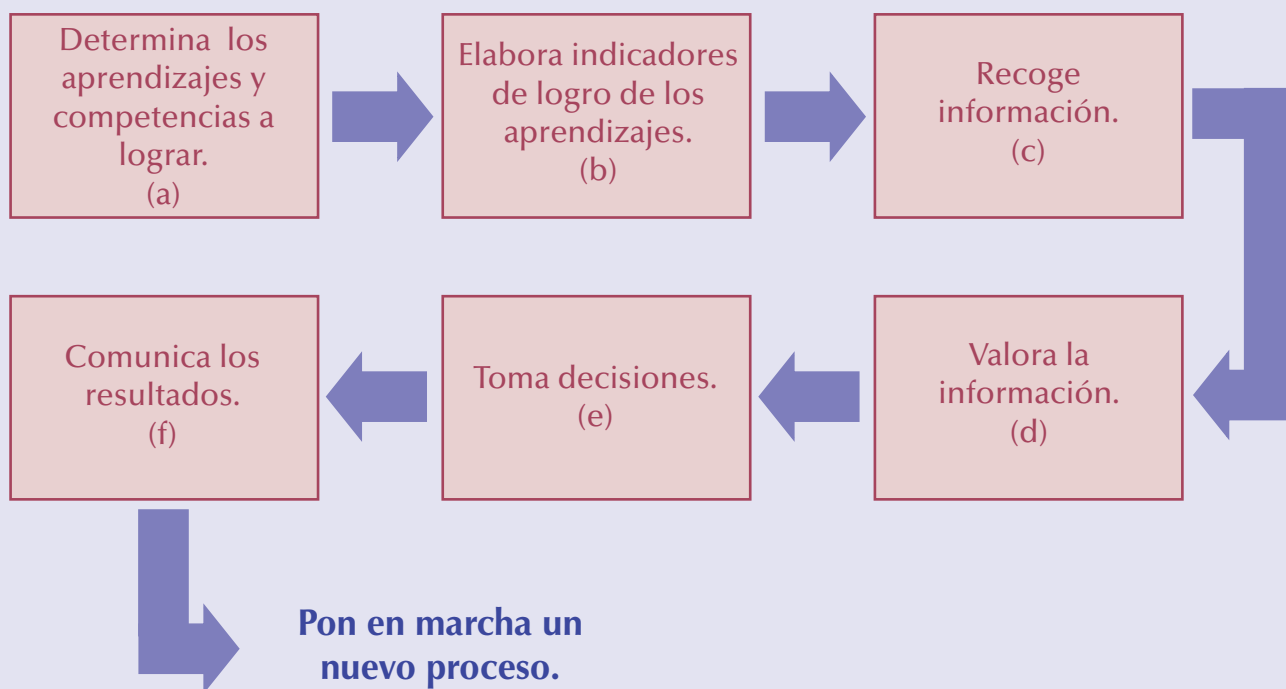
obtener información y analizar lo que sucede en el aprendizaje de los estudiantes de manera continua, permanente y sistemática. Es de gran valor incorporar estos datos en los juicios de valor sobre sus progresos.

Considera, entonces, que la evaluación de proceso tiene una importancia especial, no sólo por expresar de manera completa la evaluación misma sino, también, por su incidencia directa en las acciones ordinarias de aprendizaje. La información y el análisis continuos que produce obliga a tomar decisiones sobre la forma como ocurren las acciones educativas.

Para organizar en la Evaluación de Proceso te recomendamos la secuencia siguiente⁷.

⁶ Cfr. Segunda Sección.

⁷ La secuencia es una adaptación de un modelo de siete pasos que aparece en *Evaluación de los Aprendizajes en el marco de un Currículo por Competencias*, p. 46, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, Lima, 2002.



Veamos, en detalle, los pasos propuestos.

a) **Determina las competencias a lograr**

Una competencia es una manera eficiente de actuar o de producir algo.

1. Informa a los participantes, al inicio de cada periodo –primer día de “clases”– acerca de lo que trata el Cuaderno de Trabajo que corresponde estudiar. Por ejemplo, los temas de identidad, familia y salud. Te recomendamos preparar y exponer dibujos donde aparezcan figuras que hablan sobre los temas del Cuaderno.
2. Pide a los estudiantes que intercambien opiniones sobre lo expuesto para el Cuaderno ayudándoles con preguntas como: ¿Cuál de los temas les interesa más?, ¿por qué?, ¿qué utilidad tiene para la vida?

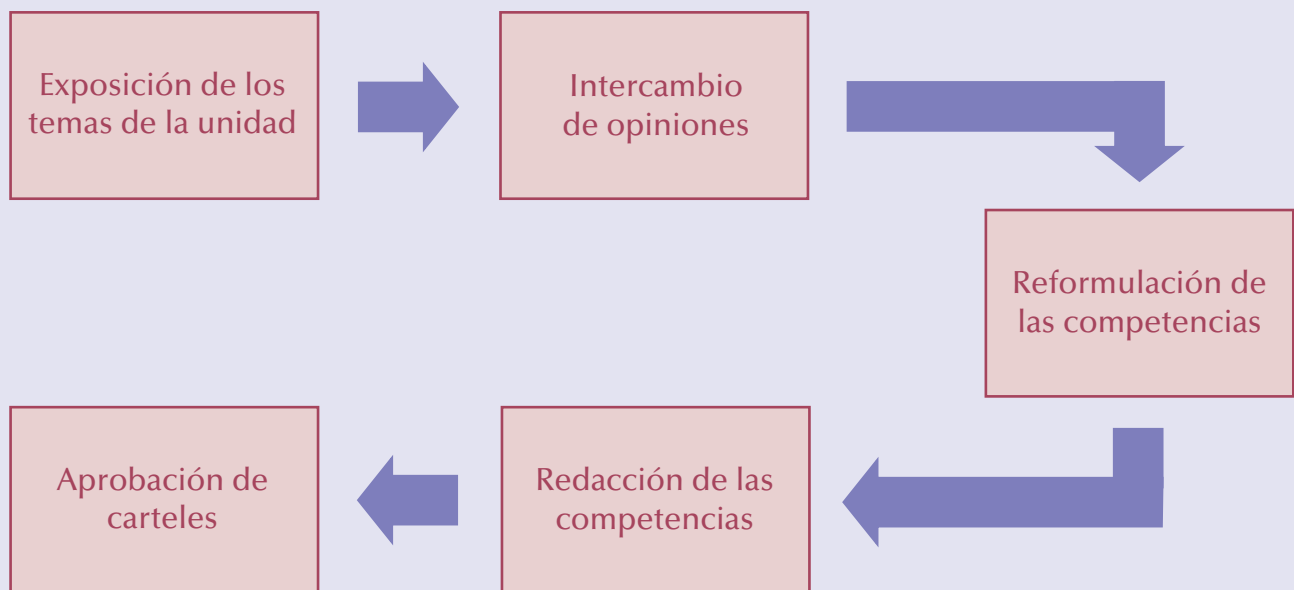
Los estudiantes pueden responder:

- entre parejas
- en pequeños grupos
- dibujando y escribiendo
- exponiendo los trabajos en plenario.

Puedes resumir las intervenciones y hacer tu propio comentario, después de las exposiciones de los estudiantes.

3. Seguidamente, informa a los estudiantes acerca de las competencias prescritas en el currículo del PAEBA –según la Guía Metodológica– y pídeles que las examinen y las contrasten con sus intereses. Pueden hacerlo en los mismos grupos anteriores.
4. Propón un cartel para cada competencia en donde se recojan las propuestas de los estudiantes y las del Currículo.

Esta es la ruta que puedes seguir:



b) **Elabora indicadores**

Los indicadores son las señales que probarán el logro de aprendizajes.

1. Muestra un cartel con uno de los aprendizajes –por ejemplo, en el área de Comunicación– y pega al lado otro cartel en blanco⁸.

Aprendizajes	
Produce diversos textos para comunicarse con claridad, sobre temas significativos.	

2. Invita a que propongan pruebas o indicios que demuestren el logro de ese aprendizaje.
Escribe, entonces, la palabra **Indicadores** en el título del cartel en blanco: _____

Aprendizajes	Indicadores
Produce diversos textos para comunicarse con claridad, sobre temas significativos.	

3. Explica los componentes de un indicador:

- una acción
- un contenido
- una condición

⁸ Ejemplos tomados de NAKANO, Teresa (2005).

4. Para ayudar a formular los indicadores, pregunta:

¿Qué tiene que hacer el estudiante para demostrar que ha logrado un aprendizaje en comunicación?

- Redactar un texto. (Es una **acción**)

¿Sobre qué podría tratar el texto?

- Sobre un tema de interés personal. (Contenido)

- Sobre una noticia. (Contenido)

¿Cómo sería el texto?

- Con oraciones completas. (Condición)

- Con puntos y comas. (Condición)

Aprendizajes	Indicadores
Produce diversos textos para comunicarse con claridad, sobre temas significativos.	Redacta un texto (1) sobre un tema de interés (2) con oraciones completas (3). Redacta un texto (1) sobre una noticia (2) usando signos de puntuación correctamente (3).

c) Recoge información

El seguimiento a los indicadores te obliga a registrar los datos de los aprendizajes que van ocurriendo y a ponderarlos, es decir, a valorarlos. Pero, si no lo haces, ¿cómo verificarán tú y los estudiantes los avances y dificultades en el tiempo? ¿Con qué

pruebas contarán para demostrar qué funcionó o qué falló?

¿Cómo recogerás y registrarás la información sobre lo que va pasando en el círculo? ¿Debes hacer apuntes? ¿De qué tipo? Aquí te proponemos usar tres instrumentos:

■ Registro anecdótico

Área _____ Fecha _____

Nombre del estudiante _____

Ciclo _____ Módulo _____

Hecho observado:

José se sintió atemorizado cuando se le pidió leer y comentar un texto que había escrito. Era la primera vez que intervenía ante el grupo de esta manera. Pero, al sentir que los compañeros de su grupo lo animaban, tomó fuerzas y leyó primero tímidamente y, después, con mayor seguridad. El comentario que hizo mereció el reconocimiento de todos. Después intervino con opiniones sin muestra alguna de temor.

■ **Ficha de saberes previos**

La entrevista y prueba inicial (UBIPA) es una buena base de datos para que armes tu

fichero de los saberes previos de los estudiantes a tu cargo. La ficha de cada uno expresa de manera sintética lo recogido en la evaluación inicial.

Nombre del estudiante: Aliaga López Ciro.

Ciclo _____ Módulo _____

Fecha de aplicación de la UBIPA _____

Área	Saberes
Comunicación	Se comunica con facilidad. Tiene un buen vocabulario. Lee con dificultad las sílabas trabadas e inversas. Escribe con lentitud y con muchas faltas en el manejo de las letras y sílabas.
Matemática	Suma y resta mentalmente con facilidad. Puede realizar operaciones de adición y sustracción en forma escrita.

■ **Una lista de cotejo por área**

Tú ya tienes los carteles de aprendizajes e indicadores. Los has producido con tus

estudiantes al inicio. Ahora confecciona la lista de cotejo sólo con los indicadores, estudiante por estudiante. Toma un papelote en blanco y haz el siguiente cartel modelo:

Área: Comunicación

Fecha inicio: _____ **Fecha revisión:** _____

Indicadores \ Estudiantes	Pedro	Sonia	Rocío	Juana	Silvia	Luis	Mario	Rosa	Felipe	José
	Redacta un tema de interés con oraciones completas.									
Redacta un texto corto (una noticia, por ejemplo) usando signos de puntuación correctamente.										

Conviene que esta lista de cotejo quede pegada en una pared. Copia las listas de cotejo en tu Carpeta Educativa.

■ Registros de producción

Los estudiantes producen textos y gráficos en ejercicios y actividades dentro o fuera del aula. Una parte de estos materiales son obras de grupo; otra, corresponde al trabajo individual. Todo ello conviene que sea debidamente registrado y archivado de alguna manera.

Archivo de carteles de grupo

Una parte importante del trabajo de los estudiantes son los carteles de grupo. Para guardarlos te recomendamos usar la técnica de los rotafolios. ¿Cómo confeccionarlos?

- Se requiere un listón de madera –o regleta– del ancho de un papelote.
- En cada esquina de la madera poner sujetadores de tornillo, tipo mariposa, para agarrar los carteles.

Con estos instrumentos, los trabajos producidos en los pliegos se insertan y son ajustados en la madera, hasta completar una colección que puede empatar con una unidad de aprendizaje. Deben portar los nombres de sus autores y las fechas en las que fueron producidos.

Te recomendamos, entonces, motivar a los estudiantes a confeccionar sus rotafolios para archivar los trabajos producidos.

Archivo de trabajos personales

Conviene que los estudiantes creen sus archivos de trabajos personales. Pueden hacerlo en portafolios. Son carpetas, anilladas o no, que contienen, en forma

ordenada, tareas, composiciones, pruebas, comentarios, ejercicios resueltos. Al igual que en los rotafolios, cada trabajo archivado debe estar debidamente fechado.

d) Valora la información

Te proponemos promover actividades de valoración de los aprendizajes, área por área, y acordar un cronograma con los estudiantes. Sustituyen los exámenes clásicos.

Primera actividad: Valoración en la lista de cotejo

¿Qué tipo de calificación vas a utilizar en la lista de cotejo? La DINEA recomienda la fórmula triple, alcanzó / no alcanzó / en proceso, como categorías para juzgar los avances de cada estudiante. Entonces, en la casilla de la ficha de cotejo, pondrás, para cada estudiante:

- signo + para el logro alcanzado claramente.
- signo – si no fue alcanzado.
- signo x, para indicar que el estudiante está cerca del logro.

El procedimiento

En la fecha acordada invita a los estudiantes a examinar una lista de cotejo, por ejemplo, la del área de matemática.

- Pide a cada uno examinarse observando los indicadores, uno a uno, y a calificar su logro con los signos (+ - x). Es la autoevaluación.
- Invita a formar parejas. Pídeles que recojan y comenten entre sí sus autoevaluaciones. Es la coevaluación.
- Solicita a las parejas que informen al grupo acerca de las evaluaciones y

comentarios hechos. Opinan y proponen las calificaciones. Es la coevaluación y heteroevaluación.

- Invita a cada uno de los estudiantes a colocar el valor final (+ - x) hecho en su caso, indicador por indicador, y anotarlo en el cartel de la ficha de cotejo.
- Haz tus propios comentarios.
- Pasa la información de la lista de cotejo examinada a tu Carpeta Educativa.

Segunda actividad: Valoración de la producción registrada

Los aprendizajes logrados requieren pruebas. Una parte de ellas son los indicadores verificados en las listas de cotejo. La otra parte está constituida por los productos de los estudiantes archivados en los rotafolios de microgrupo y en los portafolios personales.

La verificación de todo el material producido es una tarea enorme. Para facilitarla existen dos vías. La primera es compartirla con el grupo y la segunda recoger productos por muestreo.

Conviene que realices la primera y segunda actividad en tiempos diferenciados. Por ejemplo, puedes hacer la verificación de las listas de cotejo cada bimestre y la valoración de la producción cada semestre.

Tercera actividad: Contrastar la información

Debes considerar que es necesario cruzar información para aproximarte a juicios de valor, debidamente sustentados, acerca de los aprendizajes logrados.

Te sugerimos contrastar la ficha de saberes previos con la lista de cotejo examinada.

El procedimiento es sencillo. Se realiza separadamente para cada área y tiene dos partes. En la primera, el contraste se establece en torno a la información referida a cada persona:

- Reparte a cada estudiante su ficha de saberes previos.
- Pídele que la lea atentamente y la compare con la lista de cotejo en la parte donde aparece su nombre, conforme a la valoración realizada anteriormente.
- Invítale a que escriba en una hoja un breve texto de comentario sobre el resultado alcanzado.
- Recoge las hojas producidas con los nombres de los autores y las fechas.
- Haz comentarios sobre algunos trabajos y felicita a sus autores.
- Archiva las hojas en tu propia Carpeta.

En la segunda parte, entrega a cada microgrupo parte de su producción existente en uno de sus rotafolios.

- Invítales a observar y a comentar.
- Pídeles intercambiar rotafolios entre microgrupos para observar y comentar.
- Solicita a cada microgrupo que redacte una hoja de conclusiones sobre lo observado respecto a la calidad, cantidad y significación de los trabajos producidos.
- Recoge las hojas de conclusiones con los nombres de los autores y las fechas.
- Haz comentarios y felicita a los autores.
- Archiva las hojas en tu propia Carpeta.

e) Toma decisiones

Con los datos obtenidos y la comprensión lograda, puedes tomar decisiones para mejorar la calidad de la actividad educativa.

¿Qué decisiones?

Se trata de aquellas determinaciones que pueden producir cambios en la práctica educativa como, por ejemplo:

- corrección de errores;
- superación de debilidades;
- aprovechamiento de fortalezas de los estudiantes reveladas en el proceso;
- reforzamiento de las pautas para atender a los estudiantes con débiles niveles de logro;
- regulación más fina de los ritmos de avance para adecuar las exigencias del

estudio previsto con las capacidades y posibilidades de los estudiantes;

- producción de medidas acerca de cómo aprovechar mejor la organización de los grupos de trabajo para el interaprendizaje⁹.

Con los resultados de esto podrás reprogramar más fácilmente.

Procedimiento recomendado

Trata de vincular los aprendizajes verificados en las listas de cotejo con las competencias previstas para el período y sacar, de este contraste, algunas decisiones para el avance.

- Prepara un cartel con tres columnas.
- Escribe en la columna de la izquierda: Logros del Círculo; en la del centro: Competencias previstas; en la de la izquierda: Decisiones y Recomendaciones.

Logros de aprendizaje	Competencias previstas	Decisiones y recomendaciones

- Pide a los estudiantes que formen dos grupos:

El grupo 1 prepara tarjetas sobre los logros del Círculo.

El grupo 2 prepara tarjetas sobre las competencias previstas.

- En plenario, leyendo las tarjetas, invita a todos a pronunciarse sobre decisiones y/o recomendaciones a tomar.

f) Comunicar la información

Este paso se ha realizado, casi siempre, como un informe único entregado a los estudiantes al final de un período. Las libretas de notas son un buen ejemplo. La idea era hacer conocer al estudiante y a

⁹ No se excluyen aspectos que tienen que ver con limitaciones y problemas externos como, por ejemplo, debilidades en la visión, presencia ruidosa de niños, asistencia irregular.

sus padres –sobre todo a ellos– el puntaje logrado por el alumno según el juicio único del profesor. La opinión del interesado sobre lo mismo, y la de sus compañeros, no entraba en consideración.

Aquí te pedimos hacer un esfuerzo para comunicar a los estudiantes y a tu centro educativo los resultados de las evaluaciones al final de cada trimestre.

En las estrategias participativas propuestas aquí, la información sobre avances, retrasos, dificultades se produce y se comparte todo el tiempo. Todos están enterados. Sin embargo, el entregar a cada estudiante una nota con conclusiones de evaluación es de gran significado y provee de nueva energía educativa.

Tercer momento: Evaluación final

La evaluación final es una actividad vinculada a la promoción del estudiante de un ciclo a otro. Se dirige, no sólo comprobar resultados, sino a presentar pruebas que demuestren que los estudiantes han alcanzado las competencias previstas y, por lo tanto, están aptos para emprender una nueva ruta educativa. El reconocimiento de ello queda acreditado oficialmente a través de un certificado.

Interesa reconocer, sin embargo, que se trata de una oportunidad extraordinaria para reflexionar sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje grupal y personal.

Área

Competencias	Logros de aprendizaje	Observaciones

Describimos dos actividades que corresponden a esta actividad final:

1. Evaluación del proceso de aprendizaje realizado en un Ciclo.
2. Calificación.

1. Evaluación de todo el proceso

En esta parte debes tratar de llegar a conclusiones sobre los aprendizajes de cada estudiante. Así podrás valorar los logros y producir recomendaciones educativas, tanto para el nuevo ciclo que espera a los estudiantes como para mejorar las estrategias y las técnicas que aplicaste en el ciclo anterior.

El procedimiento recomendado consiste en:

- identificar los **logros de los estudiantes** alcanzados en las competencias del ciclo cumplido;
- hacer **observaciones** sobre las estrategias y técnicas utilizadas;
- producir **recomendaciones** para el nuevo ciclo al que van los estudiantes y, también, en beneficio del ciclo que dejaron.

El trabajo consiste, primero, en una síntesis de las evaluaciones de proceso.

- Revisa las evaluaciones que tienes de proceso: carteles, registros.
- Arma un cartel para cada área.

- En la columna de la izquierda escribe los contenidos de las competencias prescritas y acordadas para cada área.
- En la columna del centro escribe resumidamente los logros alcanzados por el conjunto de los estudiantes en el período, según lo muestran los registros: Carpeta Educativa, Rotafolios, Portafolios.
- En la columna de la derecha escribe observaciones sobre lo que favoreció o limitó esos logros, principalmente en cuanto a estrategias y técnicas aplicadas.
- Presenta el cartel a los estudiantes.
- Pídeles que opinen sobre las observaciones de la columna de la derecha.
- Proponles producir un cartel de recomendaciones en microgrupos.

2. Calificación

La EBA propone una escala de calificación cualitativa literal, donde establece tres categorías de valor en relación a las competencias definidas en el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN): **logro previsto / en proceso / en inicio**¹⁰.

El siguiente paso es una reflexión con los participantes que terminan el ciclo:

Nivel de logro	Significado
A	Logro previsto Cumple con los indicadores previstos para el aprendizaje a lograr.
B	En proceso Presenta ciertos errores o debilidades en la ejecución de algunos indicadores.
C	En inicio Aún no ejecuta correctamente los indicadores, muestra muchas dificultades.

El valor de esta calificación es el reconocimiento oficial que obtiene el estudiante. Vista así, es una certificación basada en una forma de medición del aprendizaje que, comúnmente, se hacía antes mediante una escala numérica. La escala literal (A;B;C), expresa mejor el

carácter cualitativo que se le quiere otorgar a la medición indicada.

¹⁰ NAKANO, Teresa, *Guía de evaluación de los aprendizajes*, Educación Básica Alternativa. Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación de Adultos, Lima, diciembre 2005, p. 60.

¿Con qué evaluar? Técnicas e instrumentos

A los docentes les viene bien contar con algunos recursos didácticos adicionales para responder a la diversidad de ocasiones y oportunidades educativas que se les presentarán.

Ofrecemos en esta parte dos conjuntos de técnicas agrupadas en lo que llamamos cajas de herramientas, para ser usadas en

dos momentos de la evaluación: al inicio y en el proceso. Hemos escogido las técnicas que se aplican con éxito en la práctica de diversos programas de personas jóvenes y adultas.

Contenido de la segunda sección

Cajas de herramientas

Herramientas para la Evaluación Inicial (Diagnóstica)

- Ficha de datos personales.
- Plantilla para la evaluación del Primer Nivel.
- Plantilla para la evaluación del Segundo Nivel.
- Ficha de Ubicación del Participante.

Herramientas para la Evaluación de Proceso (Formativa)

- El viaje del aprendizaje.
- Termómetros.
- Lista de cotejo

Herramientas para la Evaluación Inicial

FICHA DE DATOS GENERALES

Nombre _____

Lugar de nacimiento _____

Fecha de nacimiento _____

Residencia actual _____

Sexo

 M F

Estado civil

 C S

Escolaridad anterior

 SÍ NO

Años de escolaridad

Lugar de la entrevista _____

Fecha _____

Nombre del evaluador _____

Firma del evaluador _____

PLANTILLA DE EVALUACIÓN PARA LA UBICACIÓN EN EL PRIMER CICLO

ÁREA DE COMUNICACIÓN			
INDICADOR	TÉCNICAS	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Refiere aspectos de su vida personal y de su entorno apoyándose en imágenes.	Juego del dado	Lanza el dado. Habla acerca de la viñeta que ha salido y la relaciona con algún momento o hecho de su vida.	Dado con una viñeta en cada cara.
Lee textos referidos a situaciones de la vida diaria: recibos, formularios, cartas, actas.	Canasta de documentos	Saca un papel de la canasta donde se indica qué documento debe leer.	Canasta con papelitos que contienen "órdenes".
Escribe sus datos personales y textos en listas y avisos.	Los ciudadanos	Llena la tarjeta con los datos de su DNI. Escribe una lista de mercado. Escribe un aviso. Por ejemplo: Vendo ropa usada.	Tarjeta con datos del DNI.
ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICA			
Lee y escribe números naturales.	Tesorero (a) Cajero (a)	Recibe de la "junta directiva" o de la "comisión pro fondos" billetes y monedas. Cuenta y escribe los resultados.	Billetes y monedas.
Resuelve operaciones de adición, sustracción y de cálculo en la vida diaria.	Presupuesto	En una matriz con los días de la semana registra el costo de la alimentación de cada día. Ejemplo: Lunes S/. 11.50, Martes S/. 9.80. Saca la cuenta final de cada semana.	Una hoja de papel con una matriz que contiene los días de la semana.
Lee y usa formas de medida en distintos contextos de su vida.	El horario	La escribe usando el signo monetario.	
Medidas de tiempo (reloj), de longitud (tamaños de telas, muebles, etc.).	Meter la mesa en la cocina	Narra su rutina diaria. Siguiendo un modelo arma su horario. Recibe las dimensiones de una mesa y calcula dimensiones que debe tener la puerta de la cocina para que pase el mueble.	Hoja con modelo de horario.

PLANTILLA DE EVALUACIÓN PARA LA UBICACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO

ÁREA DE COMUNICACIÓN			
INDICADOR	TÉCNICAS	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Narra claramente aspectos de su vida personal y aspectos de la organización de su barrio.	Juego del dado	Lanza el dado. Observa la imagen que ha salido y reconstruye una parte de su vida personal (episodio, anécdota). Lanza el dado nuevamente y comenta la viñeta en relación a las características de su barrio.	Dado con una viñeta en cada cara.
Lee textos breves y expresa su opinión extrayendo la idea principal y el mensaje de los mismos.	Comentario sobre la noticia	Recibe el recorte, lo lee y lo comenta.	Recorte de periódico.
Escribe textos referidos a aspectos útiles para su vida respetando su estructura formal: cartas, recibos, actas, etc.	La carta El recibo	Escribe una carta breve a un pariente lejano. Hace un recibo sobre una operación de compra o venta.	Hoja con modelo de carta. Hoja con modelo de recibo.
ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICA			
Lee y usa números naturales y decimales en documentos de su vida práctica: boletas, recibos, rendiciones de cuentas, presupuestos, listas de compra.	La calculadora	Convierte la cantidad que se le da de dólares a soles y viceversa usando la calculadora.	Calculadora.
	La boleta	Llena una boleta de venta con los artículos que se le dicta. Por ejemplo: 2 kilos de arroz, una bolsa de detergente, una botella de aceite, dos cajas de fósforos...	Tarjeta- modelo de boleta.
Resuelve problemas de cálculo utilizando números naturales y decimales.	El mandado	Hace una lista de "mandado" para comprar en la tienda.	Hoja con modelo de lista.

FICHA PARA LA UBICACIÓN DEL ESTUDIANTE

NOMBRE DEL ESTUDIANTE

.....

LUGAR

FECHA

NOMBRE DEL EVALUADOR

Área de Comunicación

Competencias	Nivel		
Refiere aspectos de su vida personal y de su entorno apoyándose en imágenes.			
Lee textos referidos a situaciones de la vida diaria: recibos, formularios, cartas, actas.			
Escribe sus datos personales y textos de utilidad práctica: notas, listas, avisos.			

Área Lógico-matemática

Competencias	Nivel		
Lee y escribe números naturales.			
Resuelve operaciones de adición y sustracción y problemas de cálculo en la vida diaria.			
Lee y usa formas de medida en distintos contextos de su vida: tiempo (reloj); de longitud (tamaños de telas, muebles) etc.			

Escala para el puntaje en cada área

1 = INICIAL

2 = INTERMEDIO

3 = AVANZADO

FIRMA DEL EVALUADOR

PUNTAJE TOTAL

Técnicas y herramientas para la Evaluación de Proceso

El viaje del aprendizaje

Esta técnica permite marcar el avance del Círculo. Es un viaje por el cauce y trayectoria del Currículo. Los estudiantes deben imaginar a dónde van a llegar o qué logros de aprendizaje tendrán en el punto de llegada.

Hay que imaginar, entonces, el Currículo como un río, y el Círculo como el barco que se desliza por su cauce.

Los estudiantes pondrán tarjetas con los



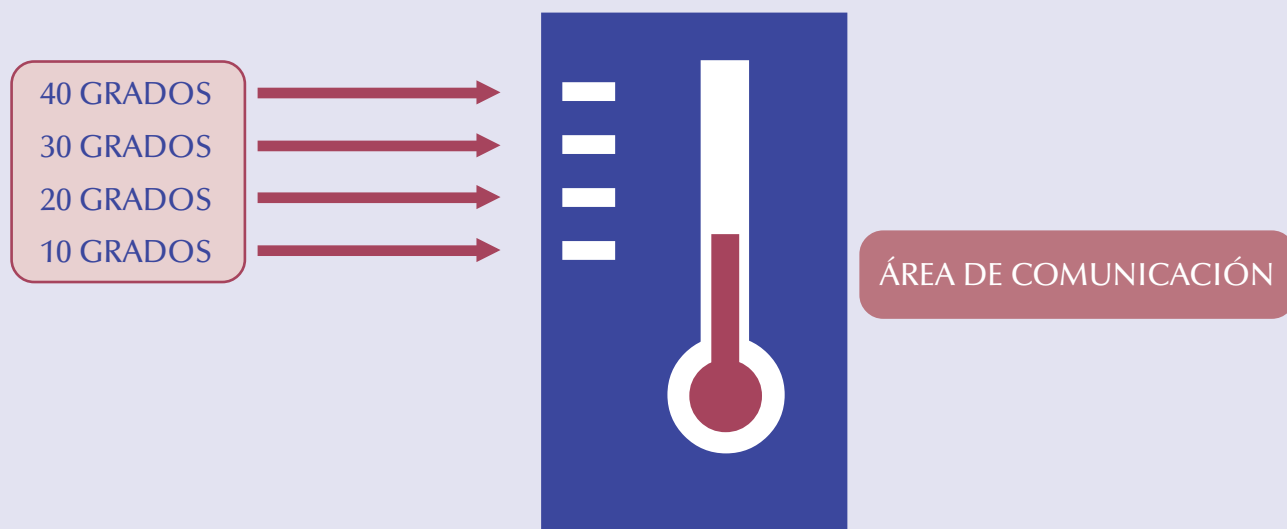
logros propios y del grupo, de manera libre, a lo largo de todo el proceso.

- Pegarán tarjetas en la sábana con los logros propios y comunes que ellos van descubriendo y en su propio lenguaje.
- Pueden hacerlo en cualquier momento y a invitación del docente.
- Es recomendable que el docente ponga algunas tarjetas que muestren lo que él está aprendiendo también.
- Se requiere una sábana grande de papel (4 folios al menos) que pueda estar siempre a la vista de los estudiantes.

Termómetros

Los estudiantes crean un termómetro por área. Miden el calor de cada una, de cuando

en cuando y, poniéndose de acuerdo, le asignan un nivel determinado en la escala. Los papelotes se guardan y cada cierto tiempo se comparan.



Lista de cotejo¹¹

Indicadores	Estudiantes									
	Pedro	Sonia	Rocío	Juana	Silvia	Luis	Mario	Rosa	Felipe	José
Redacta oraciones completas a partir de un tema generador.										
Redacta un texto corto (cuatro párrafos) con una estructura clara.										
Emplea en la redacción sustantivos en oraciones completas.										
Emplea en la redacción adjetivos en oraciones completas.										
Emplea en la redacción conectores en oraciones completas.										
Emplea en la redacción signos de puntuación en un párrafo.										
Emplea en la redacción mayúsculas en un párrafo.										
Expresa sentimientos e intereses en su redacción de manera clara.										

Sesión productiva de evaluación

Es una técnica para crear una sesión productiva juntando en un solo acto la coevaluación con la heteroevaluación. Tiene los siguientes valores:

- promueve el incremento de la actitud responsable del estudiante frente a su propia educación;
- fortalece las energías del conjunto de

estudiantes como equipo de trabajo;

- produce información rápida sobre las características y alcances de una actividad educativa según sus propios actores.

Procedimiento

- Al finalizar una actividad o sesión importante, presenta a los estudiantes el siguiente cuadro de preguntas:

¹¹ NAKANO, Teresa op. cit.

1. ¿Cómo te has sentido?
2. ¿En qué ha consistido la actividad o sesión que acabamos de terminar?
3. ¿Qué has aprendido?
4. ¿Cuáles son las partes más importantes de la actividad o sesión?
5. ¿Qué importancia tiene para tu vida lo tratado?
6. ¿Qué aplicación o utilidad encuentras en lo tratado?
7. ¿Cómo ha sido tu participación? ¿Cómo ha sido la participación del grupo?
8. ¿Cómo ha sido la actuación del facilitador?

- Invita a formar un círculo grande.
- Encarga a cada pareja del círculo una pregunta para que sea respondida por ella en corto tiempo; por ejemplo, cinco minutos.
- Da paso a la exposición de respuestas por parejas.
- Estimula a hacer comentarios sobre cada intervención.
- Propón algunas conclusiones.

La evaluación participativa

La evaluación y la nueva concepción de la educación

En la Vª Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Hamburgo, 1997), se propone una visión de la educación que incorpora el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto, sin duda, obliga a pensar cómo hacer para que los estudiantes desarrollen la responsabilidad en su propia educación desde el inicio. Una de las vías es su participación como personas en las decisiones acerca de qué y cómo aprender; otra, muy importante, consiste en involucrarlos en la valoración de los avances que van realizando en sus aprendizajes. Esto último lleva a considerar lo deseado por Paulo Freire: la aplicación de “métodos de evaluar cada día más democráticos”.

Para la Educación Básica Alternativa (EBA) son las personas, y no los contenidos pensados para ellas, lo que más importa. Esta perspectiva obliga, entonces, a comenzar las acciones educativas desde ellas –lo que son, lo que piensan, lo que quieren–; motiva a facilitar su participación de manera que puedan opinar sobre sus avances y dificultades y a que tomen decisiones sobre ajustes y mejoras; a propiciar su intervención en la valoración global de sus logros educativos recordando que evaluar no es lo mismo que medir.

La evaluación es participativa, es decir, no sólo el docente es el que evalúa el desempeño de los estudiantes sino, también, los mismos estudiantes¹².

La evaluación participativa se sustenta en el principio de responsabilidad de los educandos sobre sus aprendizajes. La evaluación participativa es parte de un proceso integral donde las prácticas educativas en su conjunto se realizan con responsabilidad compartida. (Declaración de Hamburgo, CONFINTEA, 1997).

No es fácil llegar de un salto a una posición participativa. Los educadores han sido formados de otra manera, las exigencias de cumplimiento de metas empujan a seguir caminos predeterminados y a tomar decisiones rápidas. Creemos, no obstante, que se pueden dar pasos efectivos en la dirección deseada, como lo están haciendo muchos facilitadores del PAEBA, debatiendo y experimentando formas participativas sobre todo en la evaluación de sus propios aprendizajes. Se está avanzando en la línea de producir “métodos de evaluación cada día más democráticos”.

Características de la evaluación participativa

- Se apoya en técnicas e instrumentos usados convencionalmente

¹² DINEA, op. cit.

incorporando crecientemente elementos democráticos.

- Se vale de las determinaciones de un currículo –qué competencias alcanzar y en qué medida para cada etapa educativa– como referencias básicas para valorar el logro de los aprendizajes.
- Propone experimentalmente formas de evaluar que privilegian la responsabilidad del educando en su propia educación.

Entendemos la evaluación participativa como un proceso de recolección de información efectuado conjuntamente con los participantes acerca del valor y significado de las acciones de aprendizaje cumplidas y de los productos obtenidos. La interacción exigida por este concepto consiste en que esas personas “construyen juntos sus propios significados” (Bhola 1992) y, hablando con su propio lenguaje, producen conclusiones valorativas respecto a lo experimentado por sí mismos en el proyecto¹³.

Una experiencia de evaluación participativa

Los participantes del círculo *Un pueblo que estudia*, un pueblo que cambia (San Juan de Lurigancho) seleccionaron las competencias a lograr utilizando el Cuaderno de Trabajo N° 3 que les tocaba en el primer semestre 2005. Las escribieron en un cartel que fue colgado en el local del Círculo.

¿Cómo llegaron a este resultado? Siguieron los siguientes pasos:

1. Examinaron y comentaron los temas del Cuaderno N° 3.

Ana, la facilitadora, expuso resumidamente los temas de la Primera Unidad del Cuaderno de Trabajo N° 3, *Trabajemos por el barrio*. Los estudiantes hicieron comentarios en torno a tres temas:

- Los problemas.
- Ventajas de la organización de pobladores para solucionarlos.
- Papel de las instituciones frente a los problemas en los barrios.

TRABAJEMOS POR EL BARRIO

Leer y escribir textos sobre los problemas de nuestra comunidad.

Escribir sobre qué hacer para mejorar nuestra vida comunal.

Entender informes económicos de las organizaciones para opinar y vigilar sobre la gestión de las organizaciones.

Escribir una historia que trate acerca de la vida en nuestro distrito.

¹³ Documento del Equipo Técnico Central del PAEBA-Perú, diciembre 2004.

2. Identificaron sus intereses de aprendizaje. Los escribieron.

- *Entender mejor nuestro barrio; ver los problemas del distrito; encontrar ideas para mejorar la comunidad –contestaron varios.*
- *Excelente. ¿Y qué hacer con lo que hemos examinado y con las opiniones que hemos dado?*
- *Saber presentar lo que hemos encontrado en nuestras reuniones –dijo una participante.*
- *Leer mejor los informes que se presentan en las reuniones de APAFA, Vaso de Leche, Comedor Popular; entender mejor las rendiciones de cuentas –dijeron otras personas.*
- *¿Podemos escribir sobre esto? ¿Podría ser útil? –planteó Ana.*

Los estudiantes volvieron a intercambiar ideas entre parejas y después de unos minutos las expusieron en el grupo mayor. Todos coincidieron en lo bueno que sería escribir sus pensamientos y participar con mayor responsabilidad en las organizaciones de la comunidad. Dieron ejemplos.

3. Como resultado, los estudiantes dieron sugerencias frente a las competencias que propone el PAEBA en el Cuaderno N° 3 respondiendo a la pregunta *¿Qué nos proponemos estudiar?*

El resultado fue el cartel propio de competencias de la Unidad, *Trabajemos por el barrio*, que fue escrito con la participación de los estudiantes. Ellos dictaron y corrigieron. Ana hizo comentarios y ajustes finales.

Lo señalado muestra que es posible ingresar al territorio de lo participativo, sin complicaciones. Tal vez sólo se requiera pensar que la tarea educativa debe ser participativa justamente por el ideal social de democracia que la anima. Consideremos que los contenidos propuestos en los currículos en uso están penetrados, normalmente, de la idea de una educación dirigida a construir una sociedad democrática. ¿Cómo preparar para esta tarea dejando fuera la democracia en los procesos de enseñanza-aprendizaje?



DEL CÍRCULO DE ALFABETIZACIÓN AL
CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA
ALTERNATIVA

En este capítulo se describe e interpreta, de acuerdo con la concepción del PAEBA - Perú, el proceso de construcción de una propuesta de Institución Educativa que ejecute y desarrolle las acciones pedagógicas y administrativas que demanda el servicio educativo, en el marco de la modalidad de Educación Básica Alternativa para jóvenes y adultos.

En su primera parte presentamos una visión crítica de la Educación de Adultos en las dos últimas décadas, como la identificación del punto a partir del cual se inicia el proceso de construcción de un modelo de organización y gestión de servicios de Educación Básica para jóvenes y adultos de áreas urbano-marginales, en el marco de la modalidad de Educación Básica Alternativa. Naturalmente, es un modelo que, por su eficiencia y funcionalidad, es aplicable a otras áreas urbanas o rurales del país.

La segunda parte describe las bases sobre las cuales se ha ido construyendo la propuesta organizacional del servicio hasta concretarla en un modelo de Institución Educativa.

La tercera parte está dedicada al proceso de construcción desde la puesta en marcha del PAEBA (agosto 2003) hasta diciembre del 2005. Presenta la secuencia de propuestas y medidas que han ido configurando la institución educativa hasta concretarla en el CEBA PAEBA-Perú.

En la cuarta parte se describe la propuesta de organización y funcionamiento del CEBA modelo PAEBA-Perú.

Una visión crítica sobre el desarrollo de la Educación Básica de jóvenes y adultos en los últimos 20 años

Luego del avance significativo logrado con la Reforma de la Educación Peruana del gobierno militar de la década del 70 (Educación Básica Laboral y la Calificación Profesional Extraordinaria) y con la Ley General de Educación N° 23384 de 1982, la educación básica de jóvenes y adultos retornó al sistema tradicional de Primaria y Secundaria.

Esta educación es de carácter más academicista y mayormente escolarizado (presencial). Así, la Educación Primaria de Adultos estimula el “desarrollo vocacional”; la Educación Secundaria de Adultos “orienta y capacita en diferentes campos vocacionales acordes con las aptitudes de los estudiantes”, y la Educación Ocupacional, que reemplaza a la Calificación Profesional Extraordinaria, “integra la acción educativa con la preparación y perfeccionamiento de la actividad laboral”. Las expectativas de aprendizaje y la formación laboral de los jóvenes y adultos pierden relevancia.

Desde entonces, la oferta de servicios de Educación Básica para jóvenes y adultos que no la han iniciado o concluido, se organiza mediante Planes y/o Programas Nacionales de Alfabetización (Plan Multisectorial 1980-85, Plan Integral de Alfabetización 1986-90; Programas Nacionales de

Alfabetización 1991 - 2000 - MED y PROMUDEH y el actual Programa Nacional de Alfabetización que se inscribe en el marco de de un Plan Maestro al año 2012.) y mediante la modalidad de Educación de Adultos (Escuelas, Colegios y Programas no escolarizados de Educación de Adultos).

La ejecución de los planes o programas de Alfabetización, con ligeras variantes, ha insistido en formas de atención ligadas a otros programas de asistencia social que el gobierno respectivo consideraba conveniente o adecuado para sus propósitos (generalmente político – partidarios).

Si bien es cierto que la sustentación teórico-pedagógica se presentaba como consistente e incorporaba innovaciones de carácter estratégico y metodológico educativo, su puesta en práctica tenía características comunes: centraba la acción en el enfoque de la “enseñanza” de la lecto-escritura y la matemática básica; no era sostenible en la perspectiva de asegurar la continuidad de los estudios de los participantes; había ausencia o, en algunos casos, incipiente e insuficiente monitoreo para acompañar a los ejecutores y para verificar y controlar la aplicabilidad de las propuestas metodológicas; la selección y administración de los ejecutores tenían un claro sesgo político; la asignación de recursos siempre fue insuficiente; y otras características que los diagnósticos expresan más en detalle.

En la Educación Primaria y Secundaria de Adultos, el servicio se brinda de dos formas institucionalizadas: las Escuelas y Colegios en la forma Escolarizada y Los Programas No Escolarizados. En la forma escolarizada el servicio se brinda casi únicamente en el horario nocturno, utilizando los locales escolares de la Educación de Menores (incluye ambientes y mobiliario).

La propuesta curricular contiene elementos que la presentan como una réplica disminuida de la educación Primaria y Secundaria de menores. Los docentes en servicio, poseen formación profesional para la modalidad de menores y son muy escasas las oportunidades de capacitación en Educación de Adultos, con el agravante de que quienes tienen doble formación profesional y también doble ocupación dedican su mayor esfuerzo no precisamente a su desempeño como docentes de educación de adultos. La motivación principal de los docentes para acceder a prestar servicios en la modalidad es tener el día libre para dedicarse a otras ocupaciones.

Los Programas No Escolarizados desarrollan los mismos programas curriculares que los escolarizados. Su propuesta pretende superar las insuficiencias de la forma escolarizada en cuanto a su escasa adaptabilidad a la disponibilidad de tiempo de los usuarios; sin embargo, en la práctica

son deficitarios en extremo, se reducen a formas de atención durante los días sábados y/o domingos.

Por el casi explosivo crecimiento de programas de gestión no estatal, su control es muy complejo y, siendo la motivación de sus promotores lograr nuevas oportunidades de ganancia, la calidad del servicio no es tomada en cuenta y sólo se logra conciliar la necesidad del estudiante de lograr una certificación al más breve plazo y sin cumplir las exigencias académicas con el afán de lucro de los promotores.

La vigencia de esta ley (22 años) ha generado estilos de comportamiento en los actores que ha contribuido a desprestigiarla. Lo normado por esta ley, en la práctica, aún está vigente al 2005, por cuanto la reciente nueva Ley General de Educación N° 28044 establece un proceso de conversión gradual en tanto vaya reglamentándose.

En el año 2005, la atención de la demanda educativa se establecía básicamente en razón de las posibilidades de uso de los locales escolares, cuyo diseño y equipamiento corresponden a la educación Primaria y Secundaria de menores. La organización y gestión del servicio estaba en función del turno noche y de la disponibilidad de los recursos en ese turno.

Bases para el inicio de la construcción de una propuesta de institución educativa de Educación Básica Alternativa

a. Características de la intervención educativa del PAEBA-Perú

El PAEBA-Perú inicia su intervención como proyecto en el marco del Plan Maestro de Alfabetización 2002-2012 y de una necesidad creciente de transformar la Modalidad de Educación de Adultos.

El Plan Maestro de Alfabetización sustenta una visión renovada de la Alfabetización entendida no sólo como el desarrollo de competencias comunicativas con una visión integral del lenguaje, sino también por el uso significativo de ese logro como medio de expresión, comunicación y aprendizajes permanentes.

La necesidad de transformación de la educación de adultos implica hacerla más accesible a los jóvenes y adultos que constituyen su demanda potencial haciéndola más coherente con sus expectativas de aprendizaje.

En este contexto el PAEBA-Perú se configura como “una experiencia piloto que incidirá en las definiciones técnicas y estratégicas que el Programa Nacional de Alfabetización y la Dirección Nacional de Educación de Adultos requieren para mejorar la calidad y cobertura de sus programas y contar con una propuesta sólida que podrá extender a otros escenarios del país” (Proyecto-Primera versión). En este sentido, incluye como uno de sus elementos

de fortalecimiento institucional una propuesta organizativa que haga posible la ejecución y desarrollo de propuesta curricular y metodológica, dejándola en condiciones de ser replicable.

A partir del segundo año de ejecución del Proyecto, la dación de la nueva Ley General de Educación, Ley N° 28044, con una visión renovada de la educación, establece la modalidad de Educación Básica Alternativa con el objeto de atender, mediante los programas de alfabetización y de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA), las necesidades educativas de jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla a un nivel básico. El escenario en que debe ejecutarse la acción educativa es el Centro de Educación Básica Alternativa-CEBA.

En su desarrollo, el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos PAEBA-PERU ha venido consolidándose como una propuesta para la organización de la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos, capaz de promover una reflexión y un debate que, de acuerdo con la Ley General de Educación, produzcan una respuesta a la tradicional división entre alfabetización y educación de adultos mediante la construcción de una organización general y curricular de carácter formal y flexible que se adapte a la realidad y a las necesidades y expectativas de la población adulta del país.

En este sentido, el PAEBA-Perú concibe la Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos como un proceso educativo intencional dirigido al desarrollo y/o fortalecimiento de todas las capacidades que el joven y el adulto deberán poseer para el desempeño eficiente y eficaz de sus diversos roles como persona activa en la vida familiar, social y política y, por lo tanto, superador de la educación compensatoria o supletoria. El proceso incluye el desarrollo de competencias y capacidades que los habilitan para obtener las certificaciones mínimas obligatorias del Sistema Educativo y de Formación para el Trabajo, para facilitarles el acceso al mundo laboral, el autoempleo, la promoción profesional o el mejor desempeño en su ocupación actual.

La propuesta PAEBA-Perú organiza una “trayectoria educativa que, teniendo como inicio y eje transversal la alfabetización, establece un proceso estructurado en ciclos y módulos, con un referente temporal pero con la flexibilidad que requiere la adecuación a la realidad y necesidades de la población juvenil o adulta que demande sus servicios en su deseo de culminar su educación básica” (Propuesta Curricular Ciclo I).

b. Características de la demanda real de la oferta educativa de la Educación Básica de jóvenes y adultos

La demanda educativa

La constituyen los jóvenes y adultos que presentan las siguientes características generales:

- Población básicamente femenina (personas dedicadas a la atención de las labores del hogar).
- Migrantes del campo a las ciudades (empleadas del hogar, desocupados, desplazados).
- Concentración en áreas periféricas en condición de pobreza o pobreza extrema o en zonas urbanas turgurizadas.
- Desocupados o subempleados.
- Escasa motivación por su propia educación. Prepondera el deseo de contar con un certificado oficial.

La oferta educativa

Se caracteriza por lo siguiente:

- Locales escolares diseñados para la educación de menores.
- Precario equipamiento.
- Docentes no actualizados tanto en tecnología educativa como en tecnología de la capacitación ocupacional que la institución educativa oferta.
- Limitada acción emprendedora institucional para ofertar el servicio.
- Imprecisión en las orientaciones para su desarrollo. Prevalecen las normas que se desagregan o desprenden de las normas generales de la educación de menores.
- Ofertas de instrucción o capacitación en opciones artesanales y de “manualidades”, en desmedro de ocupaciones orientadas a la industria o de producción de servicios.
- Deterioro de la calidad del servicio por incremento de instituciones educativas de gestión no estatal que ofertan el servicio en la perspectiva de

una certificación oficial, certificación carente de consistencia académica.

de centros de gestión no estatal en los que prepondera la voluntad de lucro.

■ Desorden e incapacidad para el control

■ Escaso material educativo.

El proceso de construcción de la propuesta

En lo que respecta a la organización adoptada por el PAEBA para brindar el servicio, se ha experimentado un recorrido que se inició con la selección y conformación de equipos locales de supervisores en cada uno de los distritos en que se posiciona el Proyecto, hasta llegar a una forma de organización institucional para la atención del servicio cuya característica principal es su funcionalidad y eficiencia.

A lo largo de los tres años de ejecución del Proyecto, las formas de organización ejecutadas nos han permitido advertir fortalezas y debilidades cuyo análisis ha facilitado la implementación de otras, renovadas y fortalecidas con la experiencia anterior, para asegurar la aplicación de la propuesta PAEBA y, a la vez, una prestación del servicio en condiciones cada vez más eficientes en la perspectiva de construir y consolidar la institución Educativa modelo PAEBA, que en el marco de la modalidad, es el Centro de Educación Básica Alternativa -CEBA.

3.1. La intervención del PAEBA - Perú en el 2003

La experiencia se inicia en el 2003 en los distritos de Comas y Villa El Salvador. En cada uno de estos distritos, mientras se perfilaba la propuesta curricular para lo que inicialmente se llamó Fase 1 (organización curricular en función del desarrollo de capacidades y logros de aprendizaje para

los módulos I *Alfabetización* y II *Reforzamiento*), se seleccionó y constituyó un equipo de supervisores coordinados por uno, elegido por ellos mismos, y a quien se asignaron funciones de jefatura del equipo en forma rotativa.

Siguiendo la línea de trabajo del Programa Nacional de Alfabetización y en consideración a que la Propuesta PAEBA se inicia con el módulo I *Alfabetización*, se asumió el Círculo de Alfabetización como célula base para la acción educativa y, los Comités Distritales de Alfabetización (CDA), como soporte para el posicionamiento del Programa en sus respectivos ámbitos.

Las orientaciones proporcionadas por la Dirección del Proyecto respecto de las responsabilidades para efectos de la organización y funcionamiento de los Círculos de Alfabetización, fueron las siguientes:

- Para el Comité Distrital
 - a) Seleccionar a los facilitadores y asignarlos al área local focalizada, en coordinación con los supervisores, teniendo en cuenta su residencia o la mayor proximidad posible al lugar donde potencialmente funcionaría el Círculo de Alfabetización.
 - b) Desarrollar acciones de sensibilización al interior de las organizaciones de

base de las áreas focalizadas y difundir el proyecto con la finalidad de lograr apoyos específicos en la organización de los Círculos de Alfabetización.

- c) Apoyar la ubicación y determinación de los locales de referencia institucional para trabajo de coordinación de los supervisores y para el funcionamiento de los Círculos de Alfabetización.

La elección de los locales donde se desarrollará el trabajo educativo del Círculo de Alfabetización es una decisión que corresponde a los participantes inscritos y al facilitador responsable.

- d) Seleccionar local para la capacitación de facilitadores.

■ Para los supervisores

Se estableció que la responsabilidad principal, razón de ser del supervisor en una propuesta educativa como el PAEBA, es la de asegurar la calidad y eficiencia del servicio en el Círculo, mediante el acompañamiento sostenido al facilitador a través de los procesos de monitoreo y de capacitación en servicio.

En este sentido, las funciones iniciales que se les asignó fueron:

- a. Capacitar y asesorar a los facilitadores seleccionados y asignados a su cargo, orientándolos para la secuencia de acciones que conduzcan a:

- Registro de información inicial para el Sistema de Monitoreo y Evaluación del Proyecto (Ficha del facilitador, Registro de Facilitadores, Inscripción Provisional de Participantes).
- Difusión del Proyecto y características del servicio a brindar en el área local de operación:

gratuidad, provisión de materiales, horarios según disponibilidad de tiempo de los participantes, metodología participativa, corta duración, relación con la Educación Básica de Adultos, etc.

- Inscripción de no menos de veinte (20) participantes por facilitador.
- Ubicación y coordinación con los titulares de la institución local, para asegurar el uso del local o ambientes donde funcionará el Círculo de Alfabetización.
- Identificar requerimientos de apoyo, en áreas de extrema pobreza, para adecuar los locales seleccionados a las exigencias mínimas del trabajo educativo (mobiliario, pizarras, lámparas, etc.).
- Iniciar el desarrollo de las acciones pedagógicas velando por la puesta en práctica de la Propuesta metodológica.
- Crear un clima de confianza en los facilitadores para el desarrollo de la observación de su desempeño y de la participación en los Grupos de Interaprendizaje (GIA).

- b. Determinar el local de funcionamiento del Círculo y registrar en la ficha Registro de Círculos de Alfabetización por Supervisor, su localización y dirección.

- c. Verificar la condición de analfabeto absoluto o funcional de los participantes preinscritos.

- d. Apoyar las acciones de difusión del proyecto que promuevan los facilitadores.

- e. Asegurar la dedicación efectiva de doce (12) horas de trabajo semanal de los facilitadores, de las cuales diez (10) corresponden a la atención educativa de los participantes durante cinco (5) días de la semana y dos (2) para coordinación con el supervisor responsable.
- f. Asegurar la determinación de los horarios de funcionamiento de los círculos, fundamentalmente en razón de la disponibilidad de tiempo y seguridad de los participantes y la disponibilidad del uso del local.
- g. Establecer una ruta funcional de monitoreo de los círculos a su cargo en base a la localización y facilidades para la ubicación y acceso de los locales donde funcionan.
- h. Establecer el horario y lugar de reunión semanal con los facilitadores.
- i. Recibir, programar y asegurar la distribución de los materiales para los facilitadores y para los participantes de cada círculo.

Asimismo, se exigió un conjunto de condiciones mínimas para el funcionamiento del Círculo de Alfabetización, como:

- a) Contar con local y mobiliario mínimo.
- b) Contar con veinte (20) participantes pre-inscritos.
- c) Haber determinado su horario de funcionamiento. (Decisión que corresponde básicamente a los participantes).
- d) Facilitador capacitado.

La dinámica generada en el funcionamiento de los Círculos de Alfabetización del PAEBA permitió que fácilmente se distinguiera de experiencias anteriores o similares a cargo de los diferentes Programas de Alfabetización. Las fortalezas observables fueron, entre otras, las siguientes:

- Dotación oportuna de los materiales educativos;
- Pago oportuno de sus propinas previa conformidad del servicio mes a mes (se controló la deserción de personal con los mejores perfiles);
- Calificado acompañamiento permanente del supervisor al facilitador mediante visitas de observación y asesoría en el círculo de alfabetización;
- Alto grado de identificación y compromiso con la propuesta;
- Configuración de un proceso de capacitación en servicio sobre la base de reuniones semanales en las que se examinaba la práctica del facilitador;
- Funcionamiento del Círculo durante 2 horas, todos los días útiles de la semana, con un total de 10 horas de trabajo semanal.

Estas fortalezas fueron configurando una nueva práctica que fortalecía, a la vez, el rol de los actores del Proyecto.

Las debilidades advertidas se centraron en el comportamiento inicial de los supervisores y facilitadores, principalmente en:

- Las dificultades que presentan los equipos en formación y las que se derivan del impacto de la propuesta y su forma de funcionamiento, en

contraposición a otras propuestas que centraban su accionar en tres días de la semana;

- Incredulidad inicial de los facilitadores. La experiencia, propia o ajena, les inducía a pensar que el pago de sus propinas sería tardío y/o dependería del informe que emitiera algún especialista, cuyas visitas serían muy espaciadas.

Adicionalmente hay que reconocer la carencia de locales con condiciones físicas y logísticas para el funcionamiento del equipo de supervisores y para la cautela del material educativo del Proyecto.

Esta forma inicial de organización se replicó de acuerdo a la estrategia de expansión del PAEBA en cada uno de los distritos en los que interviene el Proyecto.

3.2. La intervención del El PAEBA - Perú en el 2004 (Centros de Recursos Distritales)

En esta segunda forma de organización, el Centro de Recursos, constituye la referencia distrital para el apoyo a toda la organización y desarrollo del PAEBA-Perú. Asimismo, de acuerdo a la estrategia de aumentar los servicios con el funcionamiento de nuevos módulos, se ampliaron los alcances del *Círculo de Alfabetización* hacia una concepción más completa: como *Círculo de Aprendizaje*.

En esta etapa, el Centro de Recursos se organiza y funciona respondiendo a las características y necesidades del servicio educativo que demandan los estudiantes de los círculos de aprendizaje que integran la Red Distrital del Programa y de otros grupos de jóvenes y adultos del distrito a quienes extiende sus servicios mediante actividades

de formación y capacitación complementarias. Cumplen las siguientes funciones:

- Servir de sede a la Coordinación Distrital del Programa.
- Contribuir a la divulgación del PAEBA-Perú y sus servicios (Círculos de Aprendizaje y programas del Centro de Recursos).
- Servir de sede para la capacitación de supervisores y facilitadores del Programa.
- Servir de sede de la biblioteca para el servicio de docentes y participantes.
- Servir de sede al Aula Mentor.
- Servir de base de operación de las aulas móviles de capacitación laboral.
- Servir de sede de reuniones de coordinación y mesas de trabajo con especialistas de la UGEL, supervisores y facilitadores.
- Asegurar la conservación y uso del archivo del Programa.
- Poner al servicio del Programa su equipamiento e instalaciones llevando a cabo actividades complementarias del Programa.

Los centros de recursos desarrollan su labor cubriendo las siguientes áreas de trabajo:

Área de promoción y desarrollo de los Círculos de Aprendizaje

Comprende las acciones propias de focalización y de organización y desarrollo de los Círculos de Aprendizaje.

Área de Capacitación

Comprende el diseño, programación y desarrollo de talleres, seminarios, encuentros, etc., para afianzar, fortalecer y enriquecer los conocimientos de supervisores, facilitadores, miembros del Comité Distrital y otro personal implicado en el PAEBA-Perú.

Área de Coordinación

Comprende la programación y ejecución de reuniones y otros recursos funcionales al servicio del monitoreo, seguimiento y evaluación de los círculos y su funcionamiento, así como la organización y administración del archivo distrital de la actuación educativa, donde deben guardarse los datos de matrícula y resultados de los estudiantes, para poder extender la certificación o acreditación correspondiente.

Área de Recursos

Integra las acciones de creación, organización y prestación de los servicios de Biblioteca; uso de los equipos de cómputo; fotocopiado y otros recursos pedagógicos y materiales de uso del Programa.

Aula Mentor

Aunque el Aula Mentor forma parte del Área de Capacitación, el uso de la misma por ciudadanos del distrito que se matriculen en las distintas ofertas del aula requiere de una organización y tratamiento diferenciado. Mediante el Aula Mentor se brindarán servicios semipresenciales y a distancia.

Para esta forma de organización la Dirección del Proyecto precisó las funciones y

responsabilidades de los actores mediante orientaciones que enfatizaban la necesidad de asegurar el adecuado desarrollo y cumplimiento de las actividades y tareas de acuerdo a lo previsto en el Plan Operativo 2004 y, a la vez, captar información que permitiera elevar los niveles de eficiencia y eficacia de las estrategias propuestas por el Proyecto. En este sentido, se enfatizó el carácter de experiencia piloto del PAEBA **para mejorar la calidad y cobertura de sus programas y contar con una propuesta sólida que pueda ser extendida a nivel nacional, dentro de las políticas de desarrollo de la Educación Básica Alternativa.**

También durante este año, se concluía la Primera Etapa del proyecto (Módulo I - Iniciación y Módulo II - Reforzamiento) en los distritos de Comas y Villa El Salvador y se iniciaba el Módulo I en el distrito de San Juan de Lurigancho. A partir de agosto, el Proyecto incluye acciones en el distrito de Ventanilla también con el Módulo I.

La estrategia de intervención del Proyecto reforzaba el rol de los ejecutores en las siguientes instancias:

- a. El Equipo Técnico Central, que es el responsable de la gestión técnica del Programa.
- b. El personal especialista a cargo de la Educación de Adultos de la Dirección Regional de Educación de Lima y de las Unidades de Gestión Educativa (UGE) 01-San Juan de Miraflores; 04-Comas , 05 –San Juan de Lurigancho, y la UGE de Ventanilla de la Dirección de Educación del Callao. Este personal es responsable de la asistencia técnica en los ámbitos de su jurisdicción, en las que opera el Proyecto.
- c. Los Comités Distritales de Alfabetización (CDA), que son los

responsables de apoyar la gestión de los programas de alfabetización en su territorio.

- d. Los Centros de Recursos distritales que sirven de base para el coordinador y equipos locales de supervisores.
- e. Los equipos distritales de supervisores, que son responsables de asegurar la organización, implementación y el funcionamiento eficiente de los Círculos de Alfabetización de acuerdo a la propuesta PAEBA-Perú.
- f. Los facilitadores, que son los responsables de conducir los círculos de aprendizaje.

La estrategia operativa consideró las siguientes orientaciones:

■ **Metas de atención :**

- a. La co-Dirección del Proyecto, en coordinación con los CDA, determinará las metas distritales en base a la focalización de la demanda potencial y las previsiones establecidas en el Plan Operativo 2004 del Proyecto.
- b. La ejecución del Proyecto en su Primera Fase comprende el desarrollo de los Módulos I y II. Cada módulo implica el trabajo en los Círculos de Aprendizaje a razón de 10 horas semanales, durante 24 semanas y/o hasta totalizar 240 horas.
- c. El Módulo I-*Iniciación* se desarrollará atendiendo a la población analfabeta mayor de 15 años.
- d. El Módulo II-*Reforzamiento* se desarrollará atendiendo a la población que ha participado en el Módulo I y

aquella que determinará la aplicación de la prueba de Ubicación del Participante - UBIPA.

■ **Organización a nivel distrital:**

La organización en cada distrito implicó la realización de las siguientes acciones:

- a. Acciones de reconstitución y/o fortalecimiento del Comité Distrital.
- b. Acciones de planificación y organización del servicio según las responsabilidades de cada ejecutor estratégico.
- c. Acciones de selección, contratación y capacitación de supervisores.
- d. Acciones de selección y capacitación de facilitadores.
- e. Focalización de la población meta en los ámbitos comunales con demanda potencial de atención mediante la pre -inscripción de participantes.
- f. Aplicación de la UBIPA.
- g. Programación de acciones de desarrollo educativo mediante la aplicación de los Módulos I y/o II en los círculos de aprendizaje.

■ **Organización de los Círculos de Aprendizaje.**

En la organización y funcionamiento de los círculos de aprendizaje se tendrá en cuenta lo siguiente:

- a. Conformación de cada Círculo de Aprendizaje con un mínimo de veinte (20) participantes.

- b. El esfuerzo se orientará a lograr grupos más homogéneos en cuanto a nivel educativo. Se recomienda que cada círculo desarrolle un módulo determinado de la primera etapa, sea el I o el II. Excepcionalmente y dadas las circunstancias, un Círculo podrá desarrollar los Módulos I y II simultáneamente.
- c. Los Círculos de Aprendizaje funcionarán en ambientes de los locales escolares u otros de la comunidad que presenten condiciones mínimas de espacio y acondicionamiento.
- d. El CDA, en coordinación con la UGEL y el equipo distrital de supervisores, asignará un facilitador por Círculo, seleccionado en base a los criterios establecidos para tal fin.

■ **Se dispuso que la formalización de la organización del Círculo se haría mediante:**

- a. El establecimiento de alianzas estratégicas con las organizaciones locales para garantizar las condiciones básicas para la atención (principalmente local y mobiliario).
- b. Concertación entre facilitadores y participantes inscritos para determinar el horario y frecuencia de funcionamiento del círculo, asegurando un mínimo de 10 horas semanales.
- c. Registro oficial de participantes.
- d. El registro de Círculos del distrito, facilitadores, participantes y de otros datos que se requieran, se realizará según los formularios proporcionados por el ETC.

Responsabilidades de los ejecutores:

■ **Responsabilidades de los especialistas de Educación de Adultos de las UGEL:**

- a. Coordinar con el equipo distrital de supervisores para la elaboración del Plan Operativo Distrital del PAEBA.
- b. Promover y ejecutar acciones de promoción, monitoreo, evaluación y sistematización de las acciones de acuerdo a las estrategias de la propuesta PAEBA.
- c. Participar en la capacitación de los supervisores y facilitadores.
- d. Brindar asistencia técnica al CDA.
- e. Realizar reuniones periódicas con el equipo distrital de supervisores.
- f. Realizar acciones de monitoreo y seguimiento a los Círculos de Aprendizaje.
- g. Promover alianzas estratégicas con otras instituciones para apoyar las acciones del PAEBA.

■ **Responsabilidades del Comité Distrital de Alfabetización:**

- a. Focalizar y priorizar los ámbitos de atención.
- b. Apoyar el proceso de implementación de la sede distrital del PAEBA.
- c. Seleccionar a los facilitadores y asignarlos en coordinación con el equipo de supervisores a las áreas locales focalizadas, teniendo en cuenta su residencia o la mayor proximidad posible al lugar donde funcionará el Círculo a su cargo.

- d. Desarrollar acciones de sensibilización al interior de las organizaciones comunales e instituciones de las áreas focalizadas y difundir el Proyecto con la finalidad de lograr apoyos específicos en la organización y funcionamiento de los Círculos de Aprendizaje.
- e. Apoyar la ubicación y determinación de los locales donde funcionarán los Círculos de Aprendizaje teniendo en cuenta que la decisión corresponde a los participantes inscritos y al facilitador responsable.
- f. Seleccionar el o los locales para la capacitación de los facilitadores.
- g. Realizar la vigilancia social.
- h. Promover y desarrollar acciones de apoyo a los círculos de aprendizaje.
- **Responsabilidades del equipo distrital de supervisores:**
 - a. Elaborar, ejecutar y evaluar el Plan Operativo Distrital.
 - b. Fortalecer la conformación de los Comités de Alfabetización.
 - c. Participar, conjuntamente con los CDA, en las acciones de focalización identificando los ámbitos de ejecución.
 - d. Programar y ejecutar las acciones de seguimiento, monitoreo y asistencia técnica a los Círculos de Aprendizaje.
 - e. Coordinar y ejecutar con el CDA acciones de mejoramiento de los locales y mobiliario de los Círculos de Aprendizaje.
 - f. Promover el ejercicio de la vigilancia ciudadana.
 - g. Capacitar y asesorar a los facilitadores seleccionados orientándolos en:
 - El registro de la información inicial: Ficha del facilitador, Registro de facilitadores por distrito y Pre - inscripción de participantes.
 - La difusión del Proyecto y las características del servicio a brindar en el área local de operación : gratuidad, provisión oportuna de materiales, horarios según disponibilidad de tiempo de los participantes, metodología participativa, corta duración, certificación, etc.
 - La inscripción de no menos de veinte (20) participantes por facilitador.
 - Asegurar el uso del local o ambiente donde funcionará el Círculo, en coordinación con los titulares de las instituciones u organizaciones comunales correspondientes.
 - Identificar requerimientos de apoyo en áreas de extrema pobreza.
 - La determinación de los locales donde funcionarán los Círculos.
 - h. Registrar la localización y ubicación de los Círculos de Aprendizaje.
 - i. Apoyar las acciones de promoción o difusión que promuevan los facilitadores en sus correspondientes ámbitos de operación.
 - j. Asegurar la dedicación efectiva de doce (12) horas de trabajo semanal de los facilitadores, de las cuales diez (10)

corresponden al desarrollo curricular y dos (2) a las reuniones del GIA.

- k. Asegurar la determinación de los horarios de funcionamiento de los Círculos de Aprendizaje, fundamentalmente en base a la disponibilidad de tiempo y seguridad de los participantes y facilidades de uso del local.
- l. Establecer el horario y lugar de reunión semanal con los facilitadores.
- m. Recibir, programar y asegurar la distribución de los materiales para los facilitadores y participantes.
- n. Informar mensualmente a la Dirección del Proyecto sobre el avance y logros en los Círculos de Aprendizaje.

■ **Responsabilidades de los facilitadores:**

- a. Facilitar el proceso de aprendizaje de los participantes de los Círculos de Alfabetización.
- b. Coordinar con las organizaciones locales para asegurar la participación de sus miembros en los Círculos de Aprendizaje.
- c. Promover la participación del Círculo de Aprendizaje en las actividades de la comunidad.
- d. Participar en las reuniones con los supervisores.
- e. Participar en las actividades señaladas por el PNA.
- f. Evaluar los avances de aprendizajes de los participantes a su cargo.

- g. Reportar al supervisor información actualizada del Círculo de Aprendizaje.

De igual modo, se orientó la elaboración de los instrumentos de gestión, particularmente sobre la elaboración del Plan de Trabajo Distrital. En este sentido, se precisó que:

■ **En la elaboración del Plan de Trabajo del CDA se tendrían en cuenta, entre otros, los siguientes aspectos :**

- a. Promoción y gestión del Programa de sensibilización de la población y la organización de la vigilancia ciudadana.
- b. Fortalecimiento de la representatividad comunal del CDA, buscando la incorporación de representantes de instituciones comunales, públicas, privadas y religiosas, involucradas directa o indirectamente en el desarrollo del Programa.
- c. Desarrollo de acciones de diagnóstico (demandas y potencialidades comunales).
- d. Focalización de la demanda de atención.
- e. Proceso de selección de facilitadores.
- f. Apoyo a las acciones de organización, conducción y desarrollo de los Círculos de Alfabetización.
- g. Promoción y organización de actividades culturales y recreativas que generen espacios de participación de la población participante del Programa.
- h. Apoyo a la organización de los Centros de Recursos Distritales.

- **En la elaboración del Plan de Trabajo del Equipo Distrital de supervisores** se considerarían, entre otras, las siguientes acciones:

Acciones de investigación:

- a. Registro y conocimiento del perfil real de los facilitadores.
- b. Identificación de las características esenciales de las áreas locales donde funcionarán los Círculos de Alfabetización.
- c. Identificación de las necesidades básicas de aprendizaje de la población meta a su cargo.
- d. Identificación de las potencialidades locales que permitan o faciliten alianzas estratégicas.

Acciones de organización:

- a. Asegurar el desarrollo de los Círculos de Aprendizaje: pre - inscripción, ubicación e inscripción de participantes; ubicación del local y condiciones básicas para la atención.
- b. Asegurar el monitoreo y evaluación mediante la elaboración de estrategias, aplicación de instrumentos y cronograma de acciones.
- c. Asegurar la capacitación continua de los facilitadores.
- d. Promover y apoyar la creación e implementación de los Centros de Recursos.
- e. Apoyar en el desarrollo de acciones al CDA.
- f. Asegurar la distribución de materiales.

- g. Establecer cronogramas de trabajo con UGE, CDA, facilitadores y organizaciones de base.

Acciones de promoción y difusión:

- a. Apoyo a las acciones promovidas por el CDA.
- b. Focalizar, informar y sensibilizar a las comunidades locales en el tema de la Alfabetización y Educación Básica de Adultos.
- c. Organización de espacios de participación de la población en los Círculos de Aprendizaje.

Se consolidó el carácter continuo, permanente y en servicio de la capacitación de los ejecutores del Proyecto integrando las siguientes estrategias:

- a. **Talleres de Capacitación Inicial** para supervisores y facilitadores, orientados a desarrollar capacidades de los participantes mediante el intercambio y profundización de experiencias sobre la propuesta metodológica y didáctica, la estructura curricular y la gestión de los círculos de aprendizaje de acuerdo a la propuesta PAEBA – Perú. Tendrán una duración de cinco días (cuarenta horas efectivas de trabajo).
- b. **Talleres de Refuerzo para supervisores y facilitadores** al inicio de cada módulo. Tendrán una duración de dos días (dieciséis horas efectivas de trabajo).
- c. **Capacitación en los procesos de observación y asesoría**, mediante visitas de observación y asesoría en el círculo de aprendizaje.
- d. **Reuniones de Grupos de Interaprendizaje (GIA)** que se realizarán

una vez por semana con una duración no mayor de tres horas.

- e. **Visitas de observación y asesoría de la práctica del facilitador**, que tendrán una duración no menor que la jornada diaria de trabajo en el Círculo, estarán a cargo del supervisor responsable y se realizarán una vez al mes en cada Círculo.
- f. **Jornadas de capacitación a supervisores** de un día de duración y ocho horas de trabajo efectivo.

Respecto al desarrollo educativo en los Círculos, se enfatizó la capacitación en un modelo de programación curricular sobre la base de orientaciones específicas y de las que contienen las Guías de los Cuadernos de Trabajo. Estas acciones permitieron desarrollar las competencias del facilitador en relación a su desempeño, sin desmedro de su carácter propositivo para enfrentar los retos de su práctica.

Finalmente, las orientaciones sobre el monitoreo enfatizan su carácter de actividad de doble vía. Por un lado, éste recoge y registra sistemáticamente la información sobre cómo se está ejecutando el Programa para conocer los aportes, avances y hallazgos de los ejecutores y, por otro lado, apoya de manera oportuna para que se produzcan soluciones creativas a problemas que surjan, reforzando los elementos de la práctica de los ejecutores.

En este sentido, el monitoreo ha permitido advertir, de forma sistemática y objetiva, la pertinencia de la Propuesta y de su implementación y desarrollo así como su efectividad y el grado de cumplimiento por parte de sus actores, incluyendo los progresos y logros de aprendizaje de los beneficiarios.

Los propósitos específicos del monitoreo, que se plantearon como orientaciones para el trabajo de los equipos locales de supervisión, fueron:

- a. Lograr información precisa que dé cuenta de cómo se viene desarrollando el Proyecto en sus correspondientes ámbitos de operación, de acuerdo al accionar de los ejecutores y según los resultados que progresivamente se vienen alcanzando.
- b. Establecer un trabajo coordinado entre las diferentes instancias del proyecto: Equipo Técnico Central, Comités Distritales de Alfabetización, Unidades de Gestión Educativa (UGE), supervisores y facilitadores; registrando las acciones o iniciativas que cada una va realizando, sus logros y las medidas correctivas que se toman frente a las deficiencias detectadas.
- c. Incorporar los resultados de la práctica cotidiana de los ejecutores como contenido del proceso de capacitación permanente.
- d. Tomar decisiones en relación a los cambios que deben realizarse luego de la primera etapa del Proyecto. Para ello, se hacía necesario contar con información secuencial de la manera como ha venido desarrollándose el Proyecto, particularmente, de los logros alcanzados y de las dificultades confrontadas.
- e. Aplicar instrumentos de recojo de información sobre cómo se están llevando a cabo las acciones previstas en los círculos de aprendizaje y en las reuniones de los GIA.

3.3. El PAEBA y las Coordinaciones Distritales (2004-2005)

La creación y funcionamiento de los Centros de Recursos distritales amplió las posibilidades de desarrollo de la Propuesta PAEBA consolidando su ámbito y cobertura dentro de la modalidad de Educación Básica Alternativa. En este sentido, de acuerdo a su estrategia de operación, durante el 2005 se desarrolló la Propuesta curricular y metodológica de Alfabetización y Educación Básica de Adultos, mediante una organización institucional denominada Coordinación Distrital, la misma que integra una Red de Círculos de Aprendizaje a través de los cuales se brinda el servicio educativo a poblaciones focalizadas según el nivel de atención educativa que éstas demandan. La Coordinación Distrital cuenta con el apoyo y soporte de la infraestructura y equipos del Centro de Recursos Distrital.

El PAEBA - Perú ha considerado el diseño, organización e implementación de la Coordinación Distrital con la finalidad de articular el servicio educativo que brinda y, al mismo tiempo, ofrecer el apoyo técnico necesario que permita asegurar la calidad del servicio y el logro de los objetivos de la Propuesta. Hace extensivo este apoyo a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), en lo que concierne al desarrollo de la Educación de Adultos en sus respectivas jurisdicciones.

La Coordinación Distrital es una instancia de carácter técnico - administrativa y pedagógica para la gestión y desarrollo de la Propuesta de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos que impulsa el PAEBA - Perú. Cumple funciones de coordinación general y de dirección del programa en el Distrito. Está conformada por un Coordinador Distrital con responsabilidades de dirección y un equipo de supervisores

que cumplen funciones de promoción, asesoramiento, supervisión y control del desarrollo del Programa.

Cada supervisor tiene a su cargo un número variable de facilitadores que, a su vez, son responsables de uno o dos Círculos de Aprendizaje. La Coordinación Distrital tiene el número variable de supervisores que le permite atender el servicio, de acuerdo a las necesidades de sus correspondientes ámbitos.

La acción educativa que ejecuta el PAEBA-Perú en el ámbito distrital va dirigida a jóvenes y adultos y se concreta en los Círculos de Aprendizaje. Éstos atienden a uno o más Módulos de acuerdo a la organización curricular del Programa y a la demanda real de atención.

El Módulo se consolida como una estructura teórico - metodológica que permite establecer una relación entre el currículo y la acción educativa que se prevé ejecutar para un grupo determinado de jóvenes y adultos en un círculo de aprendizaje. De acuerdo a la propuesta PAEBA, el recorrido para lograr la culminación y certificación de la Educación Básica se hace a través de siete Módulos: dos de Educación Básica Inicial (Alfabetización y Reforzamiento); dos de Educación Básica Intermedia (Primaria) y tres de Educación Básica Avanzada (Secundaria).

En el Círculo de Aprendizaje el desarrollo curricular es conducido por un facilitador que tiene a su cargo un grupo no mayor de veinte estudiantes; por ello, es, en esencia, la primera y principal instancia de ejecución de la propuesta educativa. En él tiene lugar la prestación del servicio. En él se desencadenan procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que los estudiantes inscritos construyen sus aprendizajes a partir de la estimulación y activación de sus

experiencias y aprendizajes previos y como medio inicial de acceder a la información y al desarrollo de las capacidades y actitudes prescritas en el currículo.

Esta forma de organización ha presentado las siguientes ventajas:

- El servicio no se oferta en forma pasiva, receptiva, estacionaria y concentrada con respecto de la población demandante y de la acción de la institución educativa que lo brinda. El servicio se instala donde haya necesidad de atención educativa dentro de un área comunal.
- El servicio se presta en condiciones más inmediatas al estudiante, a corta distancia de su domicilio.
- El servicio maximiza el uso del potencial educativo comunal y su capacidad instalada, particularmente de su infraestructura y equipamiento.
- El servicio se brinda con mayor flexibilidad en su administración; permite la organización y puesta en funcionamiento de un Círculo o su cierre en función de las necesidades y motivación de la población beneficiaria.
- El servicio cubre mayores espacios y mayor población al poner en práctica una forma descentralizada de atención.
- El servicio se integra mediante una red que facilita y hace más eficaz la gestión.

3.4. La construcción del modelo CEBA PAEBA – Perú (2005)

La forma de organización y funcionamiento que ha venido institucionalizando el PAEBA, y su práctica de gestión y desarrollo mediante Coordinaciones Distritales, ha permitido características definidas y

expresiones concretas de lo que la Ley General de Educación 28044 concibe como Institución Educativa, es decir, como ámbito físico y social (Art. 66). La gestión académica y administrativa asumida por el Coordinador Distrital ha implicado el cumplimiento de las funciones de Director de CEBA tal como lo establece el Art. 14 del DS Nro. 015-2004 ED. Además, por la naturaleza de la concepción espacial y social del CEBA - PAEBA, que se proyecta más allá del local institucional, el Coordinador Distrital, como autoridad educativa, ha asumido las siguientes responsabilidades:

- Ejercer con criterio técnico la capacidad de decidir la prestación, ampliación, fortalecimiento o supresión del servicio en áreas focalizadas según las necesidades de sus pobladores.
- Articular e impulsar iniciativas institucionales a nivel del distrito donde opera, para la ampliación de la cobertura de atención del Programa y el mejoramiento de las condiciones en que se oferta.
- Determinar y ejecutar formas de atención con programas complementarios que benefician a los estudiantes en la perspectiva de su formación integral a través del Aula Mentor y de las Aulas Móviles de formación laboral.
- Conducir el programa de formación y capacitación continua para los facilitadores y supervisores de su jurisdicción.

En este sentido, la ejecución del Proyecto ha permitido crear desde la práctica un modelo institucional que reviste las características y particularidades que la modalidad de

Educación Básica Alternativa exige para su funcionamiento y desarrollo. El CEBA modelo PAEBA – Perú, entonces, es una Institución Educativa que desarrolla programas de Alfabetización y Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos; actúa dentro de un ámbito físico - geográfico – social que es el distrito al cual pertenece; tiene infraestructura propia, que es a su vez sede institucional y a través de la cual se gestiona y apoya el servicio educativo de acuerdo a la demanda real de atención educativa, e integra y articula una red de Círculos de Aprendizaje que constituyen sus unidades de ejecución.

Su acción se proyecta con:

- Un referente físico institucional legalmente establecido que es sede administrativa y de apoyo. Allí concentra sus instalaciones y servicios para cumplir con sus funciones de dirección, coordinación, capacitación, Aula Mentor, soporte bibliográfico, base de Aulas Móviles, abastecimiento y apoyo logístico.
- Una red de unidades de ejecución (Círculos de Aprendizaje) desconcentradas de la sede institucional, donde se brinda el servicio en función de la demanda de atención, por Módulos de Aprendizaje.

Su estilo de gestión es dinámico con alta capacidad de acción y movilidad de sus recursos en función de la detección de la necesidad y/o continuidad del requerimiento de sus servicios.

La población que atiende el CEBA - PAEBA participa y se beneficia según la necesidad de soporte y apoyo de los servicios que concentra la sede administrativa.

El CEBA-PAEBA, como instancia de carácter técnico-administrativa y

pedagógica para la gestión y desarrollo de la Propuesta de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos que impulsa el PAEBA – Perú, cumple funciones de dirección y coordinación general del Programa en el distrito. Está conformada por un director - actual coordinador distrital - y un equipo de supervisores que cumplen funciones de subdirección, de promoción y desarrollo de la modalidad, y son responsables del asesoramiento, supervisión y control del desarrollo del Programa. Cada supervisor tiene a su cargo un número variable de facilitadores que, a su vez, son responsables de uno o dos Círculos de Aprendizaje. El CEBA tiene un número variable de subdirectores y facilitadores, lo que le permite una atención acorde con las necesidades de sus correspondientes ámbitos.

Como puede advertirse, la caracterización que hace la Ley y el Reglamento respecto de un CEBA concuerda con el modelo de administración y gestión de la propuesta PAEBA, donde la coordinación distrital como referente organizacional y funcional, el Centro de Recursos distrital como referente físico y los Círculos de Aprendizaje cumplen las funciones de una Institución Educativa, cuya responsabilidad es la de conducir el desarrollo de la modalidad en un ámbito determinado. Este es el caso del Programa de Alfabetización y Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos que ejecuta el Proyecto en un distrito específico.

También puede advertirse que los círculos de aprendizaje de la red distrital, no obstante tener un funcionamiento descentralizado de la sede institucional, son espacios de aprendizaje que cumplen las funciones de aulas, en las que un docente facilitador desarrolla la acción educativa bajo la modalidad presencial. De este modo,

el Círculo de Aprendizaje se constituye como elemento integrante de una organización institucional que brinda servicios de Educación Básica Alternativa, vale decir, de una Institución Educativa de la modalidad debidamente articulada en función de las necesidades específicas de atención educativa para sus estudiantes donde las ventajas descritas en el numeral 3.3. del presente documento se evidencian.

De otra parte, en sentido estricto, el CEBA PAEBA se constituye en un espacio formativo donde se imparten distintas ofertas educativas formales y no formales; por ello, su organización y funcionamiento deben responder a una concepción marcadamente diferente a la de otros centros educativos, ya que está básicamente inspirada en las nuevas concepciones de Educación de Adultos y particularmente de la Educación Básica Alternativa.

Desde la perspectiva PAEBA, consideramos dos modelos de organización de Centros de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos:

a. **MODELO I: EL CEBA PAEBA-Perú URBANO**

Es una Institución Educativa de Educación Básica Alternativa cuyos elementos de regulación interna, así como los físicos, infraestructura y equipamiento, están en función de las características del servicio que corresponde a la población joven y adulta que se desea atender:

- Está abierta al entorno.
- Tiene continuidad y permanencia.
- Funciona en forma ininterrumpida, durante toda la semana y con turnos de atención que tienen en cuenta las

necesidades y disponibilidad de tiempo de los usuarios.

- Está orientada a desarrollar el autoestudio y la interacción educativa.

La regulación interna responderá a la normatividad específica que el Ministerio de Educación emita para el funcionamiento de las Instituciones Educativas de Educación Básica Alternativa.

El diseño físico de la sede institucional de este modelo debe enfatizar el carácter de Sede Administrativa y de Centro de Recursos para atender todo el ámbito distrital; con ambientes multiuso y espacios para el asesoramiento personalizado y/o para asesoramiento de grupos pequeños, además de espacios que faciliten el encuentro de las organizaciones de participación del CEBA y de otros de participación ciudadana.

Este modelo permite brindar servicios mediante las formas presencial y semipresencial, y su particularidad principal es la concentración de los servicios de soporte que brinda a los Círculos de Aprendizaje en una sola instalación física. Es aplicable a zonas urbanas y urbano - marginales con alta capacidad de articulación e interconexión de servicios educativos y de alta concentración poblacional. Este modelo incorporaría las aulas/sección de los centros educativos de Educación de Adultos de la jurisdicción distrital como Círculos de Aprendizaje, coordinados por sus actuales subdirectores, con las funciones de subdirectores de promoción y desarrollo de la modalidad.

En concordancia con las exigencias planteadas por la propuesta educativa recogida en el Reglamento de Educación Básica Alternativa y la propuesta educativa

y curricular que desarrolla el PAEBA-Perú, la sede institucional de este modelo debe contar con los siguientes espacios:

- Aulas para impartir servicio educativo presencial (tres como mínimo).
- Aula Mentor (Aula de cómputo).
- Aula-taller para capacitación laboral.
- Aulas multiuso para desarrollo de actividades de enseñanza no formal.
- Espacios para encuentros de instituciones de participación ciudadana.
- Biblioteca para profesorado y estudiantes.
- Módulos de atención para tutorías grupales e individuales.
- Sala de profesores.
- Despacho de Dirección y Secretaría y otros espacios necesarios para la organización y vida del Centro.
- Servicios higiénicos.

b. MODELO II: EL CEBA PAEBA-Perú RURAL

No obstante que la diferenciación entre educación rural y urbana se presenta de forma difusa, existen criterios para definir lo urbano y lo rural. La utilización de éstos, según los campos de la actividad o de estudio, permite algunas distinciones. Por ejemplo, los estadísticos utilizan el criterio demográfico; los economistas, la vocación productiva; los antropólogos asocian lo rural a lo tradicional mientras que relacionan lo urbano con la cultura mestiza. En cuanto al campo educativo, el área rural presenta desafíos distintos a los de las áreas urbanas.

De un lado, la dispersión poblacional y, en muchos casos, la falta de articulación vial condiciona severamente cualquier prestación de servicios educativos; de otro, las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos en el contexto de su vida, cultura y desarrollo personal. Éstas son, en síntesis, las características a tener en cuenta para una propuesta institucional que articule y desarrolle servicios educativos para estas áreas.

Es también pertinente tener en cuenta que, en el Perú, la población está atravesando por un proceso de “urbanización” cada vez más creciente y, por consiguiente, está siendo cada vez menos rural. Así pues, aunque lo rural es un espacio vigente, con presencia y proyección en el futuro, los jóvenes y adultos a quienes se atienda serán, en algunos casos, los responsables del desarrollo local y, en otros, itinerantes o futuros residentes del área urbana. El reto está, entonces, en contribuir con una educación que desarrolle capacidades para su desempeño en ambas posibles realidades.

La prestación de servicios de educación básica para jóvenes y adultos en el área rural alcanza sólo al 2% de la oferta del Estado, excepto las acciones de alfabetización.

En este contexto, la Propuesta del CEBA PAEBA – Perú para áreas rurales se concibe como una Institución Educativa que responde al modelo I, pero adecuada a las características de la ruralidad descrita. Las áreas rurales que integren pequeñas poblaciones y la población rural dispersa pueden constituirse en Círculos de Aprendizaje (uno o más) que desarrollen uno o más módulos. Su sede se ubicaría en una población equidistante o de mayor facilidad para el acceso, donde se instalaría un Centro de Recursos (o una

agencia descentralizada de éste) cuya organización y equipamiento estaría en proporción con la demanda real del servicio. El modelo de atención combinaría las formas presencial y a distancia y los servicios complementarios. El aula Mentor y las Aulas Móviles de formación laboral se adecuarían a las realidades específicas de la población a atender.

3.5. La creación del CEBA PAEBA

En cumplimiento de los compromisos gubernamentales prescritos en las actas de entendimiento para la ejecución del Proyecto PAEBA, mediante RM N° 0411-2005 ED de 30 de junio del 2005, el Ministerio de Educación reconoce a los CEBA PAEBA-Perú como Centros de Educación Básica Alternativa Experimentales es decir, como Instituciones Educativas experimentales que están comprendidas en los alcances de las siguientes normas:

- Reglamento de Educación Básica Alternativa aprobado por DS N° 015-2004-ED.
- Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo aprobado por DS N° 009-2005-ED.
- RM N° 05922005-ED. Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú.
- RM N° 0710-2005-ED. Orientaciones y normas nacionales para la gestión de las Instituciones Educativas de Educación Básica y Educación Técnico-Productiva.
- RD N° 0002-0006 –ED. Orientaciones y normas para la ejecución de acciones de alfabetización en el año 2006.

Por consiguiente, el PAEBA necesitaba configurar una propuesta organizativa del servicio que ofertaba, en el marco de estas normas y en base a la experiencia acumulada en la ejecución de su Proyecto.

Propuesta de organización y funcionamiento del CEBA modelo PAEBA-Perú

4.1. Funcionamiento y personal

El CEBA PAEBA tiene un funcionamiento continuado a lo largo del día y durante toda la semana de manera que pueda ofrecer sus servicios en jornadas de mañana, tarde y noche.

Su conducción administrativa y desarrollo de personal estará expresada en sus instrumentos de gestión, particularmente el Proyecto Educativo Institucional, el Reglamento Interno y el Plan de Trabajo Anual.

La gestión del personal implicará un replanteamiento de las condiciones laborales que han sido aplicadas para la modalidad de Educación de Adultos (Ley 23384). El personal deberá adecuar su tiempo de dedicación contractual a las características y disponibilidad de tiempo de la población demandante, sin prescindencia de sus derechos ni exceder el número de horas que su jornada diaria exige.

La calendarización de sus acciones estará en razón de la demanda educativa y de las acciones de focalización que desarrolle.

Para el funcionamiento del un CEBA Modelo I se requiere del siguiente módulo de personal mínimo:

- Un director (coordinador distrital del Programa a tiempo completo).
- Auxiliar de oficina (tiempo completo).
- Administrador del Aula Mentor (tiempo completo).
- Un número variable de supervisores. Cada uno atenderá 20 Círculos de Aprendizaje (tiempo completo).
- Un número variable de facilitadores docentes para atender Círculos de Aprendizaje (tiempo completo o medio tiempo).
- Vigilante (tiempo completo).

4.2. Módulo básico de personal

El módulo básico de personal para el Modelo I comprende:

- Un director (tiempo completo).
- Un técnico administrativo – secretario ejecutivo (tiempo completo).
- Administrador del Aula Mentor (tiempo completo).
- Supervisores (tiempo completo) en número variable según la meta de atención.
- Promotores docentes (tres a tiempo completo, y un número variable, según la meta de atención, a medio tiempo).

- Personal de servicio y vigilancia (tiempo completo).

4.3. Responsabilidades generales

Las responsabilidades y funciones del Director están establecidas en el Art. 55 de la Ley General de Educación (Ley N° 28044 y Art. 14 del Reglamento de Educación Básica Alternativa). Adicionalmente, se destaca que es responsable de coordinar las distintas áreas de trabajo del Centro de Recursos y organizar su funcionamiento y el uso de sus dependencias y recursos.

Las funciones del personal administrativo y de apoyo serán las que, en principio, señalan los manuales normativos convencionales. Sin embargo, se precisa que el administrador del Aula Mentor, por la naturaleza de los servicios que presta, cumplirá las funciones según lo establecido en el manual de funcionamiento del Aula Mentor.

Los supervisores son los responsables de la capacitación, asesoramiento, supervisión y control del desarrollo del servicio en los Círculos de Aprendizaje.

Los docentes facilitadores son los responsables de ejecutar el servicio en los Círculos de Aprendizaje.

4.4. Organigrama estructural del CEBA PAEBA Modelo I

(Ver página siguiente)

4.5. Responsabilidades y funciones de los órganos

a. De la dirección del CEBA

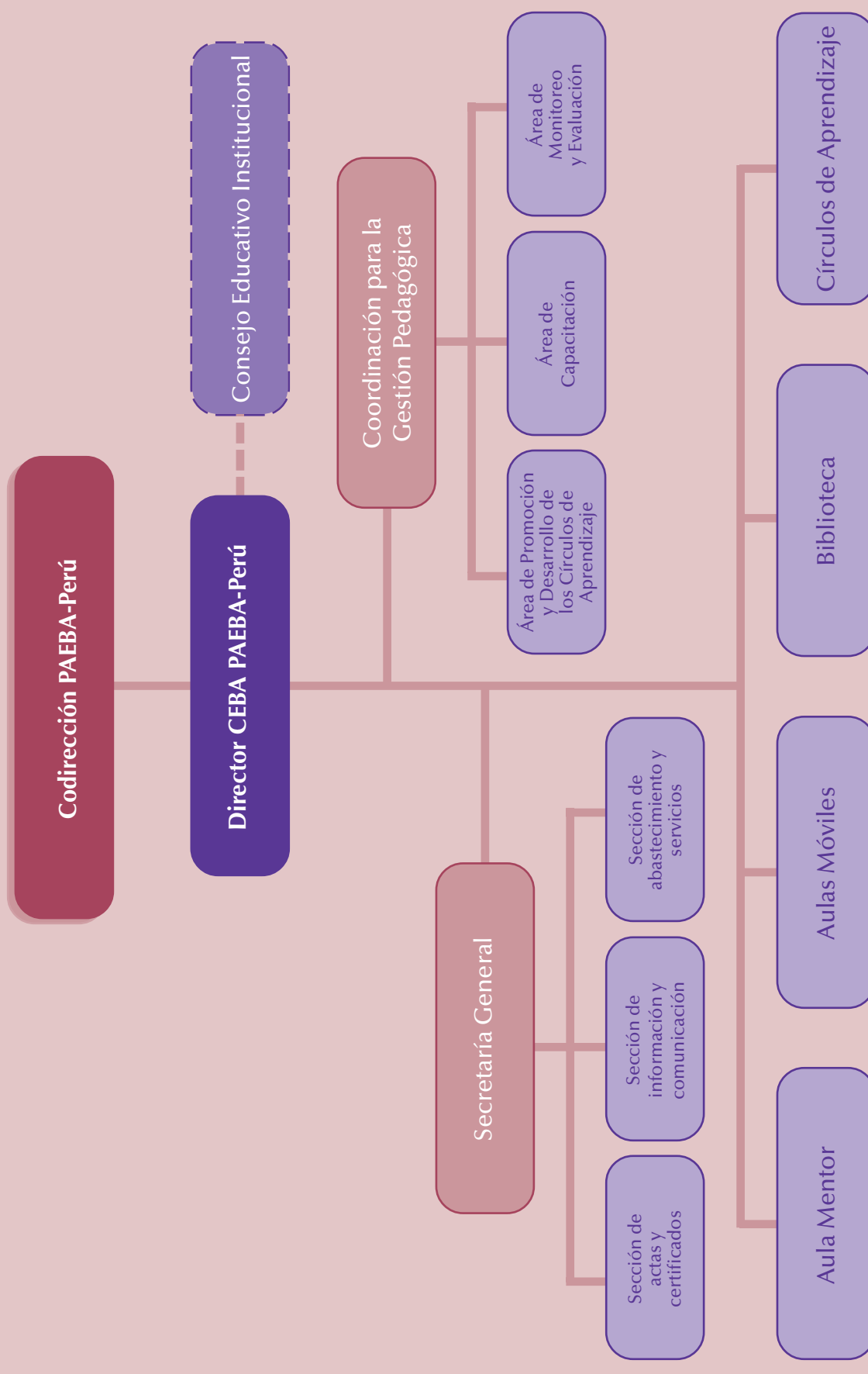
Es el órgano responsable de conducir la Institución Educativa en concordancia con

la visión y misión institucional y para el logro de sus objetivos y metas. Está a cargo de un profesional de la educación o de profesión afín con formación y capacitación actualizada en el campo de la Educación de Adultos. Las funciones del Director se establecen en el Manual de Organización y Funciones del CEBA.

Son funciones del Director del CEBA-PAEBA:

- a. Representar legalmente a la institución.
- b. Formular, coordinar, ejecutar y evaluar el Plan de Trabajo anual con participación del personal docente y administrativo y con la colaboración del Consejo Educativo Institucional.
- c. Velar por el cumplimiento de los objetivos y metas institucionales.
- d. Asegurar un buen trato a los estudiantes dentro y fuera de las instalaciones del PAEBA.
- e. Organizar, dirigir y ejecutar los procesos de monitoreo de las acciones educativas y de las tareas administrativas.
- f. Presidir las reuniones que promueva y convoque la Institución.
- g. Autorizar los desplazamientos de los estudiantes para visitas organizadas de estudios o de recreación dentro del ámbito departamental, de acuerdo con las normas de seguridad.
- h. Organizar el proceso de focalización y de ubicación y matrícula de los estudiantes.
- i. Autorizar la rectificación de nombres y apellidos de los estudiantes en los

ORGANIGRAMA ESTRUCTURAL DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA CEBA PAEBA-Perú



documentos pedagógicos oficiales de acuerdo a las normas específicas que dicta el MED.

- j.** Expedir certificados de estudios.
- k.** Dirigir, coordinar, asesorar, supervisar y evaluar al personal a su cargo.
- l.** Seleccionar y proponer la contratación del personal docente y administrativo de su Institución.
- m.** Otorgar permisos a su personal hasta por tres días al año en casos debidamente justificados informando a la Dirección del PAEBA.
- n.** Firmar en representación del empleador las solicitudes de prestación de servicios del Instituto Peruano de la Seguridad Social.
- o.** Estimular a su personal para que realice acciones extraordinarias en el cumplimiento de sus funciones o para efectivo beneficio de los estudiantes o la comunidad.
- p.** Llamar la atención verbalmente o por escrito al personal a su cargo por incumplimiento de sus funciones y/o dar cuenta a la autoridad correspondiente en el caso de presunción de comisión de faltas o delitos.
- q.** Presidir el Consejo Educativo Institucional y brindar asesoramiento de su competencia a los miembros que lo conforman.
- r.** Organizar y supervisar el Programa anual del Aula Mentor y de las Aulas Móviles.
- s.** Promover la cooperación con las instituciones locales y organizaciones de base comunales de su ámbito.

t. Administrar la documentación y los recursos del CEBA.

u. Formular el cuadro de necesidades de bienes y servicios para asegurar el funcionamiento adecuado del CEBA.

v. Administrar la biblioteca, los equipos y los materiales educativos del CEBA.

w. Autorizar el uso eventual de los ambientes y/o equipos de la sede institucional del CEBA para fines educativos o culturales a solicitud de instituciones u organizaciones comunales.

x. Coordinar y ejecutar con el Consejo Educativo Institucional acciones de mejoramiento de los locales y mobiliario de los Círculos de Aprendizaje.

b. Del Consejo Educativo Institucional

Es el órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana del CEBA. Es presidido por el Director y lo integran los supervisores responsables de las áreas de gestión pedagógica, el coordinador del Aula Mentor, los representantes de los facilitadores (uno por cada veinte facilitadores) y los representantes de los estudiantes (uno por cada veinte Círculos). Actúa en forma ampliada, con representantes de instituciones u organizaciones comunales del ámbito de influencia del CEBA, a invitación de la dirección.

El Consejo Educativo Institucional promueve y difunde en la comunidad los fines y objetivos del CEBA PAEBA así como los servicios que oferta; vela por la atención de las demandas de los estudiantes en cuanto a sus derechos y por la creación de un clima favorable al buen entendimiento, al sentido de justicia y al espíritu de conciliación entre los diferentes actores del PAEBA.

El Consejo Educativo Institucional formula propuestas para mejorar la calidad y pertinencia del servicio educativo que brinda el CEBA.

El Consejo Educativo Institucional se rige por su propio reglamento interno que a la vez forma parte del Reglamento de Organización y funciones del CEBA.

c. De la Coordinación para la Gestión Pedagógica

Es un órgano de carácter técnico pedagógico que coordina y articula la programación y ejecución de los servicios educativos que brinda el CEBA. Está integrado por un equipo polivalente y variable en número de profesionales que cumplen funciones de promoción y difusión, formación y capacitación de facilitadores y monitoreo y evaluación de la acción educativa.

Los profesionales que integran la Coordinación de Gestión Pedagógica se denominan supervisores. En la sede institucional, tienen la responsabilidad de conformar equipos funcionales para atender las diferentes áreas de gestión pedagógica; en el campo, sus funciones son de asesoramiento, supervisión y control del desarrollo del Programa. Cada supervisor tiene a cargo un número variable de facilitadores que, a su vez, son responsables de uno o dos Círculos de Aprendizaje.

El CEBA tiene un número variable de supervisores, lo cual le permite desarrollar las acciones educativas de EBA para jóvenes y adultos de acuerdo a las necesidades de sus correspondientes ámbitos.

Las áreas de gestión pedagógica que comprende la Coordinación son las siguientes:

Área de Promoción y desarrollo de los Círculos de Aprendizaje

Comprende las acciones de programación, focalización y organización de los Círculos de Aprendizaje, desarrollo académico y evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

Área de Capacitación

Comprende el diseño, programación y desarrollo de las acciones de capacitación en servicio (talleres, jornadas de reforzamiento y reuniones de grupos de interaprendizaje y otros) para afianzar, fortalecer y enriquecer los conocimientos y desarrollo de capacidades en el personal del PAEBA y, por extensión, de los agentes involucrados en la aplicación de las propuestas que impulsa el Proyecto (supervisores, facilitadores, miembros del Comité Distrital y otro personal implicado en el PAEBA-Perú).

Los eventos de capacitación responderán a objetivos previamente establecidos para desarrollar las capacidades en los facilitadores-docentes, y comprenderán básicamente las siguientes áreas temáticas:

- Nuevo enfoque pedagógico de la Educación de Adultos.
- Diversificación y ejecución curricular.
- Construcción de proyectos de enseñanza – aprendizaje.
- Evaluación de aprendizajes.

Área de Monitoreo y evaluación

Comprende la programación y ejecución del monitoreo, seguimiento y evaluación de los Círculos (funcionamiento de los mismos; desempeño de supervisores y

facilitadores y reportes de información de resultados).

Los propósitos específicos del monitoreo suponen una atención especial a las siguientes acciones:

- a. Lograr información precisa que dé cuenta de cómo se viene desarrollando el servicio en los correspondientes ámbitos de operación, de acuerdo al accionar de los ejecutores y según los resultados que progresivamente se vienen alcanzando.
- b. Establecer un trabajo coordinado entre las diferentes instancias del Proyecto: Equipo Técnico Central, Comités Distritales de Educación Básica Alternativa, Unidades de Gestión Educativa, supervisores y facilitadores. Deben ser registradas las acciones o iniciativas de cada uno, sus logros y las medidas correctivas que se toman frente a las deficiencias detectadas.
- c. Incorporar los resultados de la práctica cotidiana de los ejecutores como contenido del proceso de capacitación permanente.
- d. Tomar decisiones en relación a los cambios que deben realizarse en la ejecución del servicio.
- e. Aplicar instrumentos de recojo de información sobre cómo se están llevando a cabo las acciones previstas en los círculos de aprendizaje y en las reuniones del GIA.

Funciones generales de los supervisores:

- a. Elaborar, ejecutar y evaluar el Plan Operativo Distrital.

- b. Promover y fortalecer la conformación de los Comités Distritales de Educación de jóvenes y adultos.
- c. Promover, organizar y desarrollar acciones de focalización identificando los ámbitos de ejecución.
- d. Programar y ejecutar las acciones de seguimiento, monitoreo y asistencia técnica a los Círculos de Aprendizaje.
- e. Coordinar las acciones de mejoramiento de los locales y mobiliario de los Círculos de Aprendizaje a su cargo.
- f. Promover el ejercicio de la vigilancia ciudadana.
- g. Capacitar y asesorar a los facilitadores seleccionados orientándolos en:
 - el uso de los instrumentos de recolección inicial de datos sobre facilitadores, Círculos y estudiantes;
 - la difusión del Proyecto y las características del servicio a brindar en el área local de operación: gratuidad, provisión oportuna de materiales, horarios según disponibilidad de tiempo de los participantes, metodología participativa, corta duración, certificación, etc.;
 - la inscripción de no menos de veinte (20) participantes por facilitador;
 - el uso del local o ambiente donde funcionará el Círculo, en coordinación con los titulares de la institución u organización comunal correspondiente;

- la identificación de requerimientos de apoyo en áreas de extrema pobreza.
- h. Determinar el local de funcionamiento del Círculo y registrarlo en la ficha Registro de Círculos de Alfabetización.
- i. Coordinar la aplicación de los instrumentos para una recta ubicación de los estudiantes.
- j. Apoyar las acciones de difusión del Proyecto que promuevan los facilitadores.
- k. Asegurar la dedicación efectiva de doce horas de trabajo semanal de los facilitadores, de las cuales diez correspondan a la atención educativa de los participantes durante cinco días de la semana y dos a la coordinación con el supervisor responsable.
- l. Asegurar la determinación de los horarios de funcionamiento de los Círculos, fundamentalmente en razón de la disponibilidad de tiempo y seguridad de los participantes y la disponibilidad del local.
- m. Establecer una ruta funcional de monitoreo de los Círculos a su cargo en base a la localización y facilidades para la ubicación y acceso de los locales donde funcionan.
- n. Establecer el horario y lugar de reunión semanal con los facilitadores para la ejecución de las reuniones del GIA.
- o. Coordinar, programar y asegurar la distribución de los materiales para los facilitadores y para los estudiantes de los Círculos a su cargo.

- p. Informar mensualmente a la dirección del CEBA sobre el avance y logros en los Círculos de Aprendizaje.

Los supervisores, según el área de gestión pedagógica en la que actúen funcionalmente, priorizarán el cumplimiento de las funciones generales que tengan mayor correspondencia con el área.

d. De la Secretaría General

Como órgano de apoyo del CEBA, es responsable de la organización y administración del archivo de la actuación educativa, la información y comunicación institucional y la provisión de bienes y servicios para el funcionamiento institucional.

La Secretaría General integra tres secciones:

- La **Sección de Información y Comunicación** funcionalmente está a cargo de quien ocupa la Secretaría y tiene la responsabilidad de organizar la documentación institucional, la correspondencia y el archivo de la documentación técnico-pedagógica y administrativa del CEBA.
- La **Sección de Matrícula y Acreditación** está a cargo del asistente de la Secretaría, quien tiene la responsabilidad de la organización, registro, cautela y seguridad de la documentación de carácter pedagógico y de la prestación de servicios bibliotecarios.
- La **Sección de Abastecimiento y Servicios** corre a cargo del asistente de abastecimiento y servicio, persona que tiene la responsabilidad de garantizar la adquisición y provisión oportuna de los materiales y servicios.

e. De los órganos de ejecución del CEBA PAEBA-Perú

El CEBA integra sus servicios mediante los siguientes órganos de ejecución:

El Aula Mentor

Es el órgano que programa y oferta servicios utilizando herramientas de comunicación telemática para la capacitación de jóvenes y adultos. Se trata de un servicio que integra un sistema de formación abierta, libre y a distancia. Responde a un diseño y puesta en funcionamiento basados en una propuesta elaborada por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) del Ministerio de Educación y Ciencia de España en coordinación con el Ministerio de Educación del Perú. Sus cursos son de carácter semipresencial o a distancia y son certificables.

El Aula Mentor está a cargo de un administrador que tiene la responsabilidad de organizar, coordinar y brindar asistencia tutorial a los estudiantes de los cursos que oferta.

La Biblioteca

Es el órgano de ejecución que brinda servicios bibliotecarios al personal supervisor, facilitadores y estudiantes del CEBA. Funcionalmente es responsabilidad de la Secretaría General (asistente de Matrícula y Acreditación). La prestación del servicio se hará en correspondencia con su reglamento.

Los Círculos de Aprendizaje

Son los órganos de ejecución donde se pone en práctica el servicio educativo que conduce a la certificación de los ciclos Inicial, Intermedio o Avanzado de la Educación Básica Alternativa para jóvenes y

adultos que oferta el CEBA PAEBA.

El Círculo de Aprendizaje es conducido por un facilitador en los ciclos Inicial e Intermedio y por dos docentes en el ciclo Avanzado, quienes desarrollan el currículo con un grupo de al menos veinte estudiantes. Es en esencia la primera y principal instancia de ejecución del CEBA PAEBA.

En el Círculo de Aprendizaje se desencadenan procesos en los que los estudiantes matriculados construyen sus aprendizajes a partir de la estimulación y activación de sus experiencias y aprendizajes previos, y como medio inicial de acceder a la información y al desarrollo de las capacidades y actitudes prescritas en el Currículo.

Los Círculos de Aprendizaje que conforman la red del CEBA PAEBA, no obstante tener un funcionamiento descentralizado de la sede institucional, son espacios de aprendizaje que cumplen las funciones de aulas en las que un docente facilitador desarrolla la acción educativa bajo una modalidad presencial.

Las Aulas Móviles de Capacitación Laboral

Son talleres itinerantes de formación para el trabajo que ofrecen capacitación técnica en distintas especialidades o familias profesionales. Cada especialidad se organiza en tres niveles que forman un recorrido educativo paralelo a los Ciclos de Educación Básica Alternativa. Cada Aula Móvil está a cargo de un docente con formación técnica en la especialidad que desarrolla.

Las Aulas Móviles se desplazan dentro de la jurisdicción del CEBA utilizando la misma estrategia para la ubicación y determinación de los Círculos de Aprendizaje.

Su oferta alcanza tanto a los estudiantes de los Círculos de Aprendizaje como a la población de la comunidad en la que se instala.



DOS AÑOS PREPARANDO
EDUCADORES PARA PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS

Cuando se cumplió la primera etapa (2003- 2005) de la Propuesta de Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos en el Programa (PAEBA-Perú), se acordó esclarecer la validez, calidad y alcance de las acciones practicadas. Los miembros del Equipo Técnico Central del PAEBA – junto a los responsables del trabajo de campo en distritos de Lima– revisaron documentos, hicieron una reconstrucción histórica, recogieron las opiniones de diversos actores y participaron en sesiones de análisis y debate. Estas tareas no les desligaron de sus compromisos diarios de organización de jornadas y talleres de capacitación, atención a círculos de aprendizaje y monitoreo a la ejecución de todo el proyecto. Constituyó, pues, un estudio en interacción con la práctica educativa diaria.

Este documento contiene el relato de la ruta de reflexión seguida, da cuenta de los conocimientos generados, informa acerca de las dificultades del proceso y muestra las conclusiones obtenidas dentro de la intención de recuperar y esclarecer la experiencia en su conjunto. No fue una marcha lineal ni rápida. Abundaron las dificultades: información dispersa, entrevistas difíciles de concertar, creación de espacios de reflexión sin romper los ritmos y cronogramas de trabajo de los actores. Se logró, sin embargo, una lectura de la historia del Proyecto y una reflexión colectiva acerca de los significados y lecciones de la experiencia.

El trabajo realizado corresponde a la primera parte de la construcción del sistema de formación y capacitación del PEBA. Se espera que lo aprendido sea útil para el quehacer diario de los educadores frente a las demandas reales. El producto, en el estado en que se encuentra, podrá contribuir, también, a que la formación de educadores sea el eje de una educación de calidad para personas jóvenes y adultas en el Perú.

Marco referencial del estudio

El Proyecto PAEBA-Perú –definido como experiencia piloto para mejorar la calidad y la cobertura del Programa Nacional de Alfabetización y la Dirección Nacional de Educación de Adultos– nació en 2003 para realizar acciones educativas en tres distritos de Lima y uno del Callao dentro de un convenio entre el Ministerio del Perú y el Gobierno de España¹. Este ámbito fue seleccionado con el criterio de ser el de mayor concentración de personas adultas analfabetas. La primera etapa consideraba una meta de atención del 45 % del total de las poblaciones de Comas, San Juan de Lurigancho, Ventanilla y Villa El Salvador para lograr en ellas una reducción al 25% del analfabetismo y otorgar certificaciones de estudios primarios al 11% al tercer año.

El diagnóstico realizado en las zonas seleccionadas mostró que las personas jóvenes y adultas, potencialmente interesadas en los servicios educativos básicos eran, en gran parte, de origen inmigrante desde el llamado “interior” del país, es decir, las zonas altoandinas y amazónicas del Perú. Asentadas en aldeas improvisadas en la periferia de la “gran Lima” (alrededor de 8 millones de habitantes), más del 50% de estas familias carecen de servicios de electricidad, agua entubada e instalaciones sanitarias. En la pirámide económica están consideradas dentro de los “sectores C y D”, es decir, de

pobreza y de extrema pobreza. Unas 15 poblaciones nuevas han sido creadas en los distritos del Proyecto para albergar a miles de familias de personas expulsadas de sus territorios por la guerra interna (1978-1997). El Proyecto estimó que alrededor de 30 mil personas se beneficiarían directamente, en una proporción de tres a uno a favor de las mujeres. Entre las ocupaciones de estas personas, una parte muy importante corresponde al comercio informal (venta callejera de comida, golosinas, ropa, menaje para el hogar); al empleo eventual, principalmente en construcción civil; al servicio doméstico; al servicio social en comedores populares. Todas las mujeres empleadas, desempleadas o subempleadas asumen responsabilidades de amas de casa.

Para poner en marcha el Proyecto Piloto, la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) asumió la intermediación del financiamiento proveniente del Gobierno del Reino de España que fue complementado con un aporte nacional del Gobierno del Perú. La elaboración del proyecto concluyó en febrero del 2003. Para su conducción fue incorporado un codirector español (funcionario del Ministerio de Educación y Ciencia de España²) como contraparte del Director de Educación de Adultos y Alfabetización del Perú. Se contrató a especialistas para elaborar la propuesta curricular, el enfoque metodológico y los

¹ El título oficial es *Proyecto para el fortalecimiento institucional del Ministerio de Educación del Perú*.

² En ese año, tenía el título de *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*.

materiales educativos. Poco después, el Proyecto incorporó a educadores/as para atender a las poblaciones seleccionadas y dio pasos para comprometer a las representaciones locales –existentes desde 2002 con el nombre de Comités Distritales de Alfabetización (CDA)– en la gestión de las labores educativas. A los dos años de acciones ininterrumpidas del Proyecto, funcionan en la actualidad 550 Círculos de Aprendizaje con alrededor de 8 mil participantes en cuatro distritos de Lima y Callao.

En este proceso destacan cuatro momentos:

- **Inicio:** En 2003, cuando nació el PAEBA, la demanda más urgente e inmediata de la Dirección de Adultos y Alfabetización era enfrentar el analfabetismo. El PAEBA- Perú creó, entonces, tres instancias para la gestión educativa: *Dirección, Comités Distritales de Alfabetización (CDA) y Círculos de Alfabetización.*
- **Proyección:** En 2004, los Comités Distritales de Alfabetización (CDA) en el ámbito PAEBA dejaron las responsabilidades de gestión que habían recibido en 2002 de parte de la Dirección Nacional de Alfabetización y se convirtieron en organismos de consulta y apoyo; los *Círculos de Aprendizaje* suplieron a los Círculos de Alfabetización; la gestión educativa pasó a ser descentralizada con la creación de las *Coordinaciones Distritales* que pasaron a gestionar los *Centros de Recursos (CR)* bajo la conducción directa del Director Adjunto.

Estos *Centros de Recursos* del PAEBA-Perú en cada distrito articularon el funcionamiento regular de Círculos de Aprendizaje, Aulas Móviles (con

opciones laborales) y Aulas Mentor (para la instrucción en técnicas informáticas) desde el inicio de 2004.

- **Desarrollo:** En 2005, el PAEBA-Perú interviene en una etapa experimental del nuevo modelo educativo del Perú para poblaciones de niños adolescentes y adultos, CEBA (*Centros de Educación Básica Alternativa*) en el marco de la reciente Ley N° 28044³. Aporta su experiencia validada con un currículo, materiales de aprendizaje y sistemas de capacitación, monitoreo y evaluación. Los Centros de Recursos, promovidos en cada distrito por el PAEBA durante dos años, sirvieron de modelo para el diseño de los nuevos órganos educativos.
- **Expansión:** En 2006, funcionan los CEBA como instancias descentralizadas de gestión educativa de base territorial, es decir, entes de coordinación de diversos servicios educativos que operan a través de *Programas de Educación Básica para Niños/as y Adolescentes (PEBANA), Programas de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos (PEBAJA) y Programas de Alfabetización*, de acuerdo a las demandas de cada lugar. “*Un CEBA es un espacio físico referencial que se inscribe en el tejido social y propicia el compromiso de las instituciones de actuar como agentes de servicios educativos diferenciados*”⁴.

En este escenario los *Centros de Recursos* tienen un papel protagónico articulando todas las dimensiones de la experiencia

³ El Reglamento establece que los CEBA tendrán autonomía pedagógica y administrativa bajo un Director que será su primera autoridad (Título Sexto DS N° 015-2004-ED).

⁴ Exposición de Armando Ruiz Tuesta, Director Nacional de Educación de Adultos y Alfabetización, a su personal, el 27.01.05.

educativa y, en particular, alentando la formación de educadores, objeto de la reflexión de este trabajo.

La sistematización de las experiencias se suele entender como recuperación crítica de los hechos y esclarecimiento de sus significados. El PAEBA asume esta perspectiva y propone, además, que el pensamiento y las lecciones producidos sirvan para construir mejores planes de formación de educadores de personas jóvenes y adultas en el Perú, de acuerdo con su misión.

Lo dicho se entiende mejor observando el escenario peruano de educación de adultos al que accedió el PAEBA entre el 2002 y 2003, como proyecto de la Cooperación Española. El inicio de sus acciones coincidió con determinaciones de renovación en la educación de personas jóvenes y adultas después de treinta años de reformas y contrarreformas. Los cambios propuestos apuntaban a resolver una historia de contradicciones aparejada de paralizaciones; a revertir retrocesos e, incluso, a eliminar situaciones como las ocurridas en la alfabetización de adultos en los años 90. Al borde de 2003, esa Dirección Nacional diseñó una ruta inspirada en lo más avanzado del pensamiento y de mayor apertura a las demandas actuales de las poblaciones de jóvenes y adultos en el país.

En este momento se inició la construcción del Proyecto PAEBA en el Perú. El primer dato de interés para el estudio presente es, precisamente, que la organización y ejecución de su programa de formación y capacitación coincidió con el esfuerzo de convertirse en proyecto piloto de la Educación Básica (EBA) para personas jóvenes y adultas en el Perú. Era una coyuntura de cambios estructurales. *“Asistimos al momento de construcción de la EBA como subsistema nacional, que*

implica no sólo pensar desde el Ministerio en una oferta innovadora, sino recoger e interpretar la demanda objetiva de poblaciones diversas en edades, culturas, contextos socioeconómicos y sólo unificadas por su calidad de excluidas y vulnerables”⁵.

Para seguir la trayectoria de la propuesta de formación de educadores del PAEBA, uno debe mirar su mismo proceso de construcción institucional que es, a su vez, el proyecto piloto oficial dirigido a recrear el subsistema anterior de educación de adultos. Esta construcción en proceso tiene una característica: los conceptos, orientaciones y estrategias para formar y capacitar corresponden a la conjunción del saber emanado de experiencias y el conocimiento de la teoría educativa. Por ello, la propuesta de formación de educadores en su estado actual de desarrollo es a la vez propositiva y tentativa, es decir, afirma una partitura fundamental y deja, a la vez, espacios con elementos sugeridos.

Este trabajo pretende identificar los elementos de viabilidad de la propuesta de formación y capacitación del PAEBA-Perú, aportar al esclarecimiento sobre los enfoques y prácticas adecuados para una formación de calidad en la formación y capacitación de educadores y contribuir a la construcción de un sistema de formación y capacitación de educadores acorde con las demandas diversificadas, los contextos sociales y culturales diferentes y las exigencias del siglo XXI en la educación básica para personas jóvenes y adultas.

La tarea exigió recoger información, procesar documentos y testimonios, exponer y discutir los primeros hallazgos de interpretación y, finalmente, exponer

⁵ Exposición de A. Ruiz, *ibid.*

organizadamente todo el material con las conclusiones.

Las condiciones del estudio

Los actores convocados para realizar este trabajo de sistematización no se apartaron de sus actividades ordinarias consistentes en atender a unos 560 círculos de Educación Básica Alternativa en cuatro distritos, elaborar documentos, producir materiales educativos, capacitar, evaluar y hacer seguimiento a la gestión educativa⁶. Parte de este mismo personal recibió el encargo de preparar la creación y gestión de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) en Lima y en otros lugares del territorio nacional.

Las coordinadoras de cuatro distritos de Lima y Callao facilitaron la realización de grupos de reflexión, entrevistas, visitas a círculos y Grupos de Interaprendizaje.

Un miembro del Equipo Técnico Central tuvo a su cargo la tarea de organizar el material producido y producir un documento acerca de todo el proceso.

El director del PAEBA intervino en la orientación y monitoreo del plan de sistematización. Encabezó la reflexión colectiva y se responsabilizó de las correcciones finales.

Actividades

Las actividades de la sistematización aprovecharon los hechos diarios en los círculos de aprendizaje (con sus facilitadores y participantes de diversas edades (mujeres en mayoría), en los Grupos

de Interaprendizaje-GIA (que congregan a Supervisores) en las jornadas extraordinarias de los cuatro distritos del ámbito (con la participación de Facilitadores, Supervisores), en reuniones internas del Equipo Técnico Central - ETC y en las reuniones con la Dirección del PAEBA-Perú.

El contenido de esta actuación tuvo cuatro dimensiones: a) estudio documentario; b) observación de campo; c) diálogo con los agentes educativos (entrevistas a informantes clave); d) procesamiento de la información (con la dirección PAEBA, en grupos de campo y en el Equipo Técnico Central). Todo ello cabe en dos bloques de tareas: reconstrucción e interpretación. La *reconstrucción* exigió recoger y ordenar la documentación escrita; obtener testimonios de personas clave que han estado en todo el proceso - miembros del ETC y de los equipos de supervisores -. La *interpretación* como lectura crítica demandó elaborar una guía para las entrevistas y observación de campo, hacer entrevistas y organizar espacios de análisis. El producto permitió levantar hipótesis y elaborar un documento preliminar de conclusiones.

En este camino recorrido destacan las actividades de recuperación de la memoria para reconstruir el proceso, la identificación de los cambios ocurridos en las formulaciones de la propuesta y la búsqueda de acuerdos para el manejo de los conceptos operativos. En todos los casos estuvo presente la pregunta de "qué y cómo aprendimos".

Las preguntas de la sistematización

Las preguntas se han producido en torno al tema central de este trabajo que envuelve los conceptos de *Formación y Capacitación*.

⁶ El trabajo en los Círculos tiene, además, una extensión de formación laboral que funciona como Aulas Móviles en tres distritos y capacita a unas mil personas jóvenes y adultas en gasfitería, electricidad y peluquería.

Son dos dimensiones que el PAEBA propone para la preparación de educadores. Por un lado, considera la *formación* como desarrollo del pensamiento, el despliegue de la creatividad y la autonomía, la promoción de las actitudes de los educadores en relación a su propuesta; y, por otro, la *capacitación*, como actividad instructiva acerca del enfoque metodológico y la enseñanza práctica de técnicas e instrumentos. La primera dimensión exige un marco teórico articulado y consistente; la segunda, un método pertinente de instrucción.

Las primeras preguntas de la sistematización han sido, por lo tanto, las siguientes:

- ¿Cómo se articulan las dos dimensiones enunciadas?
- ¿Cuál de ellas, en la práctica, se ha desarrollado más o ha alcanzado una posición dominante?
- ¿Qué efectos se producirían ante un posible mayor despliegue de una de ellas?

De aquí se han derivado temas para el debate como los siguientes:

Fortalezas y debilidades de la propuesta teórica y práctica

- ¿Qué piensan los educadores acerca de la formación y capacitación recibidas?
- ¿Qué grado de satisfacción suponemos que existe en los educadores del PAEBA por la capacitación y formación recibida?

La coherencia y consistencia de la propuesta

- ¿Es evidente el vínculo entre lo que dice la propuesta y las prácticas que se realizan?
- ¿Consideran nuestros educadores que existe congruencia entre la formación inicial que reciben y lo que se les exige?
- Los nuevos conocimientos y prácticas adquiridos en talleres ¿muestran calidades de retención (durabilidad) y recreación? ¿Habilitan para la solución de problemas?
- ¿Cómo enfrentan los educadores los problemas que afectan su desempeño profesional?: ¿con autonomía o con dependencia del profesor o jefe?
- ¿Se percibe en los educandos un sentido de responsabilidad compartida respecto a los resultados de lo producido en ellos y de lo que se produce a través de ellos?
- ¿Cuál es la percepción que existe en cuanto a la participación en las decisiones educativas?

¿Existe un currículo de formación de educadores en el PAEBA?

- ¿Cuáles son los puntos de incidencia?: aspectos formales, modalidades de enseñanza, enfoques innovadores, contenidos de enseñanza, prácticas para promover el aprendizaje.

Actuación del supervisor

- ¿Qué tipo de relación establece el supervisor con los miembros de un GIA?
- ¿Qué procedimientos y técnicas aplica?

- ¿De qué manera promueve el diálogo?
- ¿Qué tratamiento da a las experiencias individuales y de grupo?
- ¿Posee el GIA registros para recoger las experiencias?

Sentido y alcance de la sistematización

«La sistematización, como actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña»⁷.

La sistematización es una práctica con otros actores que propicia el «diálogo de saberes» y prende la chispa de conocimientos nuevos de carácter diferente a los que provienen del estudio teórico. *“El conocimiento práctico producido por los profesionales de la acción es distinto al producido por los investigadores, como también al de los sectores populares con los que interactúan en la práctica. Todos son importantes y deben ser considerados para arribar a una comprensión más profunda y completa de la realidad”.* (Barrenechea M., 1997). Los problemas, las situaciones imprevistas, los obstáculos desconocidos se presentan cotidianamente en la práctica de los educadores de adultos e impiden realizar lo previsto. Todo ello, justamente, impulsa a buscar nuevas vías de acción, muchas veces intuitivamente, hasta encontrar un camino exitoso. La nueva vía se asienta, entonces, en nuevos conocimientos

conseguidos sobre la marcha y validados en la acción. En este caso se produce un valor adicional consistente en que el recurso al conocimiento sirve para la acción y la teoría se pone al servicio de la práctica⁸.

El conocimiento previo en que se sustenta la práctica se basa en la teoría existente y es conocida como la del «profesional práctico-reflexivo». La teoría forma parte de la práctica y se expresa en ella, dándole sentido y significado a lo que se hace al permitirle al profesional relacionar sus actividades con lo deseable y con lo posible, dada la situación, y confrontar con ello los resultados alcanzados. *«Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. ... Esto implica que ‘la teoría’ no es algo que se aplique ‘mecánicamente’ a la práctica, sino que está ya presente en ésta de modo que, sin ella, la práctica no sería tal, sino simple conducta fortuita»⁹.* Es a este sustento implícito de la práctica a lo que Usher y Bryant denominan «teoría no formal», caracterizándola como situacional y localizada en el mundo de la experiencia de los profesionales, al cual penetra y del cual emerge, brindando orientación para que la acción informada aborde las situaciones prácticas.

A diferencia del conocimiento teórico, que es impersonal y universal, que se interesa más por explicar el mundo que por actuar sobre él, y que se formula en un discurso de generalizaciones; el

⁷ BARNECHEA, M., GONZÁLEZ, E. y MORGAN, M. «¿Y Cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización». Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima, agosto de 1992, p. 11.

⁸ «La búsqueda de la comprensión está condicionada y constituida por la reflexión sobre cómo actuar adecuadamente en una situación particular y concreta». ELLIOT, John. *La Investigación-Acción en Educación*, Editorial Morata, Madrid, 1990, p. 117.

⁹ USHER, Robin; BRYANT, Ian, *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*, pp. 85 y 86. London, United Kingdom: Routledge, 2000.

conocimiento práctico se caracteriza por ser *situacional y orientado a la acción*¹⁰. El conocimiento teórico es uno de los elementos que se considera al definir una acción, pero sus características de generalidad impiden que dé respuesta a muchos de los problemas que surgen cotidianamente en la práctica. Por lo demás, estos problemas no se resuelven *aplicando* mecánicamente la teoría, sino a partir de la reflexión que los profesionales realizan *en la acción*,

poniendo en juego no sólo su conocimiento teórico, sino toda su experiencia previa, su sentido común, su habilidad para enfrentarlos y su capacidad de oír, captar y asimilar el punto de vista de los «otros». Es lo que Schön llama el «arte» de los profesionales, que les permite enfrentarse y resolver situaciones nuevas y desconocidas. La reflexión en la acción genera constantemente nuevos conocimientos, que posteriormente serán usados ante nuevas situaciones.

¹⁰ Op. cit., p. 81.

Los escenarios de la formación y capacitación de educadores de personas jóvenes y adultas en el Perú

Los escenarios de la capacitación

El escenario tradicional¹¹

- La diferencia cuantitativa en la matrícula de varones y mujeres no resulta significativa en la primaria, pero sí en la secundaria donde hay mayor presencia de varones sobre todo en el área rural.
- Los servicios educativos para personas adultas se concentran en las ciudades, predominantemente en Lima.
- En el área urbana, el 67% de los adultos matriculados en primaria tiene entre seis y dieciséis años de edad; en el caso de secundaria, el 71% de los adultos matriculados tiene entre catorce y veintidós años. Esto muestra que la población adulta no es la predominante.
- De los 14 188 docentes de educación básica de adultos del Estado, el 20% trabaja en la primaria y un 80% en la secundaria. Hay mayor número de docentes nombrados en primaria y contratados en secundaria. Predomina el género masculino en los profesores y directores de educación de adultos

y, en general, los docentes tienen un promedio de 20 a 35 años de servicio; sin embargo, la especialización y perfeccionamiento para el trabajo educativo con jóvenes y adultos es casi inexistente.

- Según el Ministerio de Educación, en el año 2000 se ha atendido a una población de 277 226 participantes a través de servicios educativos estatales y no estatales. La oferta educativa apenas logra atender al 2,5% y 9% respectivamente de los potenciales demandantes de educación primaria y secundaria u otra modalidad de educación de adultos.
- Se han centrado esfuerzos en las personas fácilmente asequibles y se ha descuidado a los más pobres, a las mujeres, a los habitantes de zonas remotas, a las minorías étnicas y lingüísticas.
- Los programas de educación de personas jóvenes y adultas tienen escasa o ninguna vinculación con otras modalidades educativas y no articulan realmente educación y trabajo, lo cual limita el acceso a las técnicas y cocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad.
- La globalización es un fenómeno que está produciendo cambios acelerados

¹¹ Extracto de documento *Consultaría MED para la Educación Básica Alternativa*, Ministerio de Educación, Vice Ministerio de Gestión Pedagógica, Dirección Nacional de Educación de Adultos, Lima, julio 2004, p.263.

en el mundo. Hay un reordenamiento del tiempo y de la distancia en la vida social y hemos entrado a la era del conocimiento gracias al acceso de la tecnología. Se están generando nuevas riquezas y produciendo una mayor interconexión e interdependencia de las economías; sin embargo, todo esto constituye a la vez una oportunidad y un problema porque surge un mercado del saber que excluya a los pobres y desfavorecidos.

¿Qué propuestas existen para la formación de educadores destinados a los escenarios descritos?

En el Perú no hay la preparación profesional para educadores de personas jóvenes y adultas como tal, aunque en determinados momentos y por corto tiempo se hayan abierto diplomaturas. Los docentes actuales de los programas de adultos han sido formados para la enseñanza de niños. Es corriente, entonces, que ejerzan su labor al modo escolarizado y se vean obligados a improvisar para responder a la diversidad y complejidad de la demanda educativa de personas adultas.

Esta necesidad percibida desde hace tiempo no encuentra, aún, caminos claros de solución. Pero el problema no sólo es del Perú. En el Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas¹² se dice lo siguiente respecto a Latinoamérica y El Caribe: "Subsisten carencias en la formación de los educadores de adultos y la ausencia de una orientación general para la formación de todos los educadores en la línea de educación permanente y polivalente. Se registra un alto número de

profesores no titulados. Persiste la coexistencia de dos circuitos diferenciados de educadores: los educadores del sistema regular y los educadores de la EPJA (EDUCACIÓN PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS): ello repercute en términos de profesionalización, acreditación, prestigio social. Se registran igualmente diferencias entre los educadores de adultos titulados y los monitores o asesores comunitarios".

La situación es más grave si se tiene en cuenta lo que constata Carmen Campero en el Perú acerca de la carencia de *información sistematizada sobre quiénes son los educadores de adultos y cómo realizan sus labores educativas y la casi inexistente investigación sobre sus necesidades e intereses...*¹³

En los presupuestos anuales del Estado Peruano se encuentran asignaciones para la preparación de los promotores de alfabetización probablemente desde 1940. Sin embargo, no existe información documental sobre estrategias y contenidos de la capacitación durante décadas. Carecemos de evaluaciones oficiales sobre los desempeños de estos educadores. De este modo es difícil obtener alguna idea acerca de la calidad de las experiencias de formación de educadores de personas adultas realizadas en el pasado.

En consecuencia, el escenario de la educación de personas jóvenes y adultas se muestra casi a oscuras y sus docentes, actores esenciales, ofrecen escasa visibilidad. El subsistema no ocupa un lugar importante en la agenda oficial.

El nuevo escenario de la Educación Básica en el Perú

La Ley General de Educación N° 28044 de julio de 2003 se presenta no sólo como el

¹² Documento citado por la *Consultaría MED para la Educación Básica Alternativa*, Ministerio de Educación, Vice Ministerio de Gestión Pedagógica, Dirección Nacional de Educación de Adultos, Lima, julio 2004. p.265.

¹³ Ibid.

instrumento normativo para mejorar la educación sino como un aporte a la democratización en el país. Dentro de ella, la Educación Básica Alternativa (EBA) es una modalidad creada con una exigencia de equidad para personas en la niñez, adolescencia, juventud y adultez que no ingresaron a la Educación Básica Regular o la abandonaron tempranamente. Los grupos a los que se dirige pertenecen mayoritariamente a las poblaciones más pobres. Los principios de equidad y justicia social se encuentran en las bases de sus planteamientos así como los mensajes que provienen de los cambios mundiales que configuran una nueva sociedad en el Siglo XXI.

Es pertinente, por ello, hacer una referencia a la globalización como el elemento decisivo del escenario mundial. Globalización entendida no simplemente como una intensificación de las vinculaciones humanas a nivel planetario sino principalmente como la marcha de toda la humanidad hacia una nueva cultura.

La globalización plantea nuevos desafíos que han sido recogidos en los foros internacionales, principalmente educativos. Las conferencias y encuentros internacionales de casi dos décadas son una buena muestra de los esfuerzos por interpretar las nuevas tendencias y buscar nuevas pistas para el mundo nuevo que se abre cada día. El informe de la UNESCO redactado por la Comisión para el Siglo XXI, considera la educación como el factor decisivo para que los pueblos encuentren las vías para democratizarse y crecer en equidad.

El proceso de globalización combina en el Perú con el movimiento hacia la regionalización emprendido en este último quinquenio. El eje de los cambios necesarios no es lo económico sino las fuerzas sociales y políticas. El protagonismo de las

poblaciones que no estuvieron consideradas anteriormente para la definición de políticas sociales y económicas está a la orden del día. Esto representa un reto mayor para el sistema educativo en su conjunto y, en particular, para el subsistema destinado a atender a las poblaciones cuya voz nunca fue escuchada.

Las características de esta nueva Ley son las siguientes:

- Opta prioritariamente por los grupos vulnerables y excluidos del sistema educativo.
- Reivindica formas específicas de tratamiento que la diferencien de la Educación Básica Regular.
- Busca responder a la heterogeneidad de los sujetos educativos.
- Reclama la flexibilidad como elemento central de las normas educativas y de gestión.
- Rescata lo mejor de la tradición participativa.

Los actores de la experiencia de formación de educadores en el PAEBA - Perú

Como se ha señalado, hubo transformaciones en el escenario inicial de la experiencia PAEBA al borde del año 2004:

- Los Comités Distritales de Alfabetización (CDA) del ámbito PAEBA dejaron las responsabilidades de gestión que habían recibido en 2002 de parte de la Dirección Nacional de Alfabetización y se convirtieron en organismos de consulta y apoyo.
- Se crearon los **Centros de Recursos**.

- Los **Círculos de Aprendizaje** suplieron a los Círculos de Alfabetización.
- La gestión educativa pasó a ser descentralizada con la creación de las **Coordinaciones Distritales** que pasaron a depender directamente de un Director Adjunto.

En torno a los **Centros de Recursos** del PAEBA-Perú, en cada distrito se articularon los **Círculos de Aprendizaje**, las **Aulas Móviles** (con opciones laborales) y las **Aulas Mentor** dedicadas a la instrucción en técnicas informáticas. Con estos actores se desarrolla en la actualidad lo más importante de la experiencia educativa y de formación de educadores, objeto de reflexión en este trabajo. El aporte diferenciado de ellos y ellas aparece a lo largo del mismo y no es difícil caracterizarlo.

Los sujetos de la formación y capacitación en el PAEBA

La actividad formativa propuesta se dirige a educadoras y educadores que se encuentran realizando acciones educativas en Círculos de Aprendizaje (Facilitadores) para la Educación Básica Alternativa y a quienes están encargados de apoyarlos técnica y administrativamente, es decir, Supervisores. Componen, pues, un grupo semejante al cual el sistema ha aplicado estrategias de “capacitación en servicio”. La mayoría proviene de la carrera profesional de educación. Muchos de los Facilitadores combinan actividades de docencia en Centros Educativos de la modalidad regular (turnos de la mañana) con sus responsabilidades en Círculos de personas jóvenes y adultas (en las tardes y noches).

Considerados en conjunto, los actores de este estudio son educadores que reciben una formación y capacitación especial para

realizar intervenciones educativas complejas en grupos populares inestables y vulnerables. Su misión conecta con intereses de cambio social. Estas personas deben prepararse para enfrentar problemas no previstos de aprendizaje. Son aquellas a las que Donald Schön¹⁴ llama «profesionales de la acción», quienes enfrentan cada día situaciones inciertas y confusas que deben resolver creativamente. Han de ser hábiles en realizar procesos de *reflexión-en-la-acción*, que las lleven a comprender situaciones diferentes, orientarse en ellas y actuar creativamente.

La preocupación por diseñar un perfil en torno a estas determinaciones cruza todo el proceso de creación del sistema de formación y capacitación. En el PAEBA, se introdujo el concepto de “*educador práctico-reflexivo*” inspirando esfuerzos posteriores por construir el nuevo perfil del educador.

Para ubicar mejor este tema central en el sistema del PAEBA conviene ver lo que se ha venido pensando en el Perú sobre los perfiles ideales de los educadores¹⁵. La indagación realizada lleva a destacar los siguientes rasgos:

En lo **personal**: autoestima; capacidad para actuar asertivamente; actitudes éticas de la profesión.

¹⁴ SCHÖN, Donald, «*The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*». New York, Basic Books, Harper Colophon, 1983.

¹⁵ Ver RIVERO, José, “*Enfoques y Estrategias para la formación de formadores*”, LA PIRAGUA, num. 12 y 13, CELA, Santiago, Chile, 1996; CAMPERO, Carmen, *Presente y futuro de la formación de formadores*. Revista Internacional de Educación de Adultos, Número Especial de Aniversario, 2001; HERRERA, Mariano, *Identidad profesional y formación de directores*, Centro de Investigaciones Culturales y educativas; CEPEDA, Nora y SIME, Luis *Propuesta de nueva docencia en el Perú*. Ministerio de Educación, 2003.

En lo **pedagógico**: comprensión y aplicación creativa del currículo; capacidad para planificar, facilitar procesos de aprendizaje significativos y evaluar de manera útil.

En el plano **institucional**: participación con iniciativas en la gestión educativa.

En lo **social**: vinculación del quehacer educativo con las necesidades del desarrollo local y nacional.

Estos rasgos ideales valen también como fundamento para el perfil de los educadores de personas jóvenes y adultas. Los expertos describen a este educador de la siguiente manera:

- atiende eficientemente a la diversidad que representan los estudiantes (edades de 15 años hasta más de 60; en situaciones existenciales altamente diversificadas; con niveles de conocimientos muy variados; con ritmos de aprendizaje desiguales, etc.);
- conduce tutorialmente procesos de aprendizaje;

- anima el interaprendizaje;
- orienta procesos globalizados de aprendizaje en combinación con la enseñanza disciplinar de los instrumentos esenciales para poner en marcha procesos educativos autónomos;
- dialoga con la comunidad e incorporar sus necesidades en los procesos globalizados;
- atiende los derechos de los estudiantes;
- alienta prácticas democráticas al interior de los espacios educativos y con proyección hacia el entorno social¹⁶.

Este ideal demanda ideas nuevas para definir enfoques y planes en la formación de educadores de personas jóvenes y adultas. El proceso descrito en la síntesis histórica es expresión de esa búsqueda.

¹⁶ Consultoría MED, Educación Básica Alternativa, (2004), doc. cit.

La formación docente y una descripción histórica de la capacitación PAEBA-Perú

Marco general de la capacitación

El marco general dentro del cual se inscribe la propuesta de preparar a educadores en el PAEBA incorpora elementos del pensamiento actual sobre educación de adultos, la experiencia de los PAEBA en Latinoamérica y los lineamientos del Ministerio de Educación del Perú.

En cuanto al pensamiento actual, el PAEBA concede una atención especial a la **Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos** (Hamburgo 1997) y al **Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Latinoamérica y El Caribe** (2000): *Propone atender de manera prioritaria a los jóvenes y adultos, particularmente mujeres e indígenas. Alienta la creación de nuevos modelos de educación básica para adultos que superen la educación compensatoria y supletoria y asuman la visión de la educación permanente, cuyas características son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir durante toda la vida. Para lograr estos aprendizajes, propone pasar de una educación centrada en contenidos a una centrada en desempeños; de una educación controlada por exámenes a una educación basada en la responsabilidad personal (individual y colectiva) y participativa; de una educación dependiente del pasado a una educación con visión prospectiva; de una educación acumuladora de información a una*

educación procesadora y utilizadora de la información. Se trata de promover un desarrollo centrado en el ser humano y en una sociedad de participación basada en el pleno respeto de los derechos humanos para el desarrollo sostenible y equitativo. Ello implica instaurar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. En el presente las sociedades del conocimiento están apareciendo en todo el mundo y, por lo tanto, la educación de adultos y la educación permanente se han convertido en un imperativo, tanto en el seno de la comunidad como en el lugar de trabajo. Las nuevas exigencias de la sociedad y el trabajo suscitan expectativas que requieren que toda persona siga renovando sus conocimientos y capacidades a lo largo de toda la vida.

La educación de adultos consiste en el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.

Todo ello lleva a comprender la contribución de la educación de adultos y la educación permanente a la creación de una ciudadanía consciente y tolerante, al desarrollo económico y social, la promoción de la alfabetización, la mitigación de la pobreza y la preservación del medio ambiente.

Los objetivos de la educación de jóvenes y adultos se resumen en entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro.

V Conferencia Internacional de educación de Adultos (Hamburgo, 1997)¹⁷

La conferencia considera cuatro grupos prioritarios: indígenas, campesinos, jóvenes y mujeres, así como siete áreas de acción definidas para los países de la región:

1. Alfabetización que debe ser abordada como una tarea cultural que requiere de la voluntad política de los gobiernos y de la articulación del Estado y de la sociedad civil.
2. Educación y trabajo, lo cual requiere: estructurar nuevos programas de formación de educadores; integrar la investigación como un programa permanente para aportar conocimientos; sistematizar experiencias; constituir una red de programas; orientar las propuestas curriculares a fomentar la conciencia y participación ciudadanas y el respeto a los derechos humanos.
3. Educación con indígenas y campesinos, que implica crear modelos educativos descentralizados que provean de reconocimiento oficial y equivalencia de los saberes y experiencias de los jóvenes y adultos de los pueblos indios y grupos campesinos.
4. Educación y jóvenes, dirigida a motivar para una mayor participación ciudadana juvenil, promover

¹⁷ Extracto de la Declaración (Edilberto Portugal).

programas de inserción laboral y hacer énfasis en la educación media.

5. Educación y género, que orienta hacia la equidad de género y lleva a incluir este tema como una categoría transversal a todos los demás. Reclama una mayor incorporación de la perspectiva de género en los criterios de acceso a puestos de trabajo.
 6. Educación, desarrollo local y sostenible: articulación de la educación de jóvenes y adultos con los planes de desarrollo local y la construcción de ciudadanía.
 7. Creación de nuevos modelos de educación básica para adultos que superen los conceptos de educación compensatoria y supletoria y se introduzcan en la visión de la educación permanente.
- Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe, período 2000-2010.¹⁸**

Los PAEBA

El PAEBA-Perú se inspira en los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de la Cooperación Española que se realizaron en El Salvador, R. Dominicana, Honduras y Nicaragua en los años 90¹⁹. Todos ellos reciben el nombre genérico de PAEBA y comparten el mismo diseño general.

¹⁸ Extracto del documento (Edilberto Portugal).

¹⁹ Nacieron en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en 1992 con la finalidad principal de reducir el analfabetismo. Su presupuesto es sostenido por el Gobierno de España. Se aplica a través de cada Ministerio de Educación y bajo la supervisión de la OEI.

Cada PAEBA se concibe como un proyecto de apoyo a las estructuras educativas de los países. El enfoque común es constructivista y, por lo tanto, estos programas privilegian el aprendizaje sobre la transmisión de conocimientos. El currículo se desarrolla por competencias e incluye líneas de capacitación laboral, ciudadanía y género, las que, a su vez, constituyen los temas transversales a los contenidos centrales del aprendizaje. Los temas se plasman en los cuadernos de trabajo –instrumentos que reemplazan a las cartillas convencionales– para el uso de los participantes. El educador es facilitador y, por lo tanto, aplica una metodología activa y participativa. La organización de un PAEBA incluye un equipo técnico central y redes de coordinadores y facilitadores (promotores) para el trabajo de campo. Los PAEBA impulsan, también, Aulas Mentor, donde se ofrece capacitación a personas adultas en técnicas de información.

Los **Lineamientos de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA)** y el **Plan Maestro del Programa Nacional de Alfabetización / MED 2010** marcan precisiones para el Perú sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para el desarrollo humano integral (Jomtien, 1990), el empoderamiento de grupos sociales específicos, la creación de nuevos modelos de educación básica para adultos, la recreación y democratización del espacio de lo público con la participación de la sociedad civil, la participación de jóvenes y adultos en las reformas educativas (Hamburgo, 1997).

- *Los procesos educativos con adultos deben insertarse en toda actividad vinculada con su desarrollo personal y social.*
- *La alfabetización es una acción educativa compleja. No se la puede*

considerar como un primer paso terminal sino como parte de un proceso socioeducativo continuado y, por lo tanto, debe ser abordada como una tarea específica dentro del marco de una política de Estado en un proyecto nacional de desarrollo. Ha de ser trabajada como un componente transversal a programas de educación de adultos en otros sectores públicos y en toda la sociedad civil.

- *La Educación de Adultos, en lugar de pretender organizar programas compensatorios –muchas veces bajo el patrón de la educación escolar–, ha de proyectarse a crear modelos educativos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos, las que se reflejan en sus expectativas y en las características de su inserción en la vida social y laboral.*
- *La educación básica de adultos debe plantearse sobre la base de la identificación y definición de cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos, cuáles son comunes a todos ellos por estar insertos en un mundo globalizado y cuáles corresponden a su edad y a las características de los grupos sociales o culturales a los que pertenecen.*
- *El adulto participante decidirá las competencias que desea alcanzar y el tiempo en que desea lograrlas.*
- *El proceso educativo se desarrollará sobre la base de metodologías, principalmente de aprendizaje, propiciando siempre el protagonismo de los educandos²⁰.*
Lineamientos de la DINEA (2002)

²⁰ Propuesta de la DINEA, abril 2002. Extracto (Edilberto Portugal).

Este documento propone orientaciones y estrategias para un período de 10 años²¹ teniendo como fundamento la democratización y descentralización del país que refleja el momento político de “reconstrucción nacional” –año 2000– después de un decenio de autoritarismo. El Plan propone la articulación de esfuerzos entre el Estado y la Sociedad Civil como una estrategia central y enfrentar ciertas formas de hacer alfabetización que sostienen un discurso de cambio social y, en la práctica, la convierten en un subproducto del sistema educativo al mantenerla como “reflejo de una escuela disminuida con un enfoque escolar y urbano, desarticulado de otros procesos sociales”.

El Plan Maestro critica el “carácter momentáneo, terminal y autosuficiente” de muchos programas de alfabetización junto con su “desarticulación con respecto a otros procesos educativos formales y no formales de educación de adultos, problema que genera, con mayor facilidad, el analfabetismo funcional”. De aquí se puede concluir, entonces, que la posición frente a la tarea de formación y capacitación de educadores puede y debe ser la misma y, por lo tanto, efectuarse a través de procesos y no de actos puntuales, de abarcar períodos largos con acciones sostenidas y con el imperativo de recrearse a través de nuevas formas.

El Plan Maestro focaliza su atención en el analfabetismo, fenómeno que considera como exclusión social y en estrecha vinculación con la pobreza. Frente a ello establece un reconocimiento fundamental: pese a los esfuerzos gubernamentales e institucionales por revertir el problema del analfabetismo, las perspectivas por lograr la

alfabetización universal no son alentadoras. (Dato presentado: desde 1993, el descenso es sólo de 7 décimas: de 12,8 a 12,1).

Este documento promueve una alfabetización, como construcción de competencias para la vida, realizada sistemática y progresivamente. La tarea debe comprometer a los gobiernos regionales y locales junto con la sociedad civil. La elaboración de la propuesta curricular debe ser consensuada, pertinente, abierta, flexible, diversificada. La lectura y escritura deben desplegarse en la creación y divulgación de la cultura popular. La educación de la persona en este marco podrá satisfacer sus necesidades de aprendizaje y enriquecer sus competencias comunicativas.

Plan Maestro de Alfabetización del Programa Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación del Perú

La historia de la actividad formativa y de capacitación en el PAEBA-Perú

La indagación sobre la historia ha llevado a producir una línea del tiempo en la que se distinguen tres momentos:

- Bases de la propuesta (2002)
- Fase experimental y de construcción de la propuesta educativa (2003)
- Crecimiento y proyección de la propuesta (2004)

El año 2005, al menos en su primer semestre, no constituye una etapa diferenciada con respecto a la anterior.

El desarrollo histórico de la experiencia se presenta aquí en los diagramas de las páginas siguientes. Ellos contienen los momentos indicados y muestran

²¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Programa Nacional de Alfabetización “Plan Maestro de Alfabetización”, Lima, diciembre 2002. Resumen (Edilberto Portugal).

referencias a tres campos: **A** capacitación, **B** formación, **C** los hechos en el tiempo.

Los dos primeros **campos A y B** representan los lados de la propuesta PAEBA-Perú para la preparación de sus educadores: Capacitación y Formación.

La **capacitación** ocupa la parte superior del diagrama. Se entiende como conjunto de actos en los que predomina la instrucción. Su objetivo es el manejo eficiente de una propuesta metodológica; su centro son los contenidos de una propuesta; su apoyo son las estrategias de transmisión de conocimientos; requiere profesores hábiles en la enseñanza práctica.

La **formación** ocupa el plano inmediato inferior y se caracteriza por tener como centro a la persona y sus experiencias; su estrategia principal consiste en desarrollar la capacidad para el aprendizaje autónomo (“aprender a aprender”); requiere de educadores que se conviertan en facilitadores de aprendizajes.

Cada uno de estos dos componentes puede dominar momentáneamente al otro a lo largo del crecimiento de la propuesta. Las flechas del diagrama indican influencias y tendencias expresando en cada momento cuál de los dos componentes (Capacitación-Formación) logra una hegemonía temporal.

En la parte inferior se encuentra el **campo C**, que muestra los hechos referidos al nacimiento y desarrollo de la propuesta en el tiempo. Esta es propiamente la Línea del Tiempo.

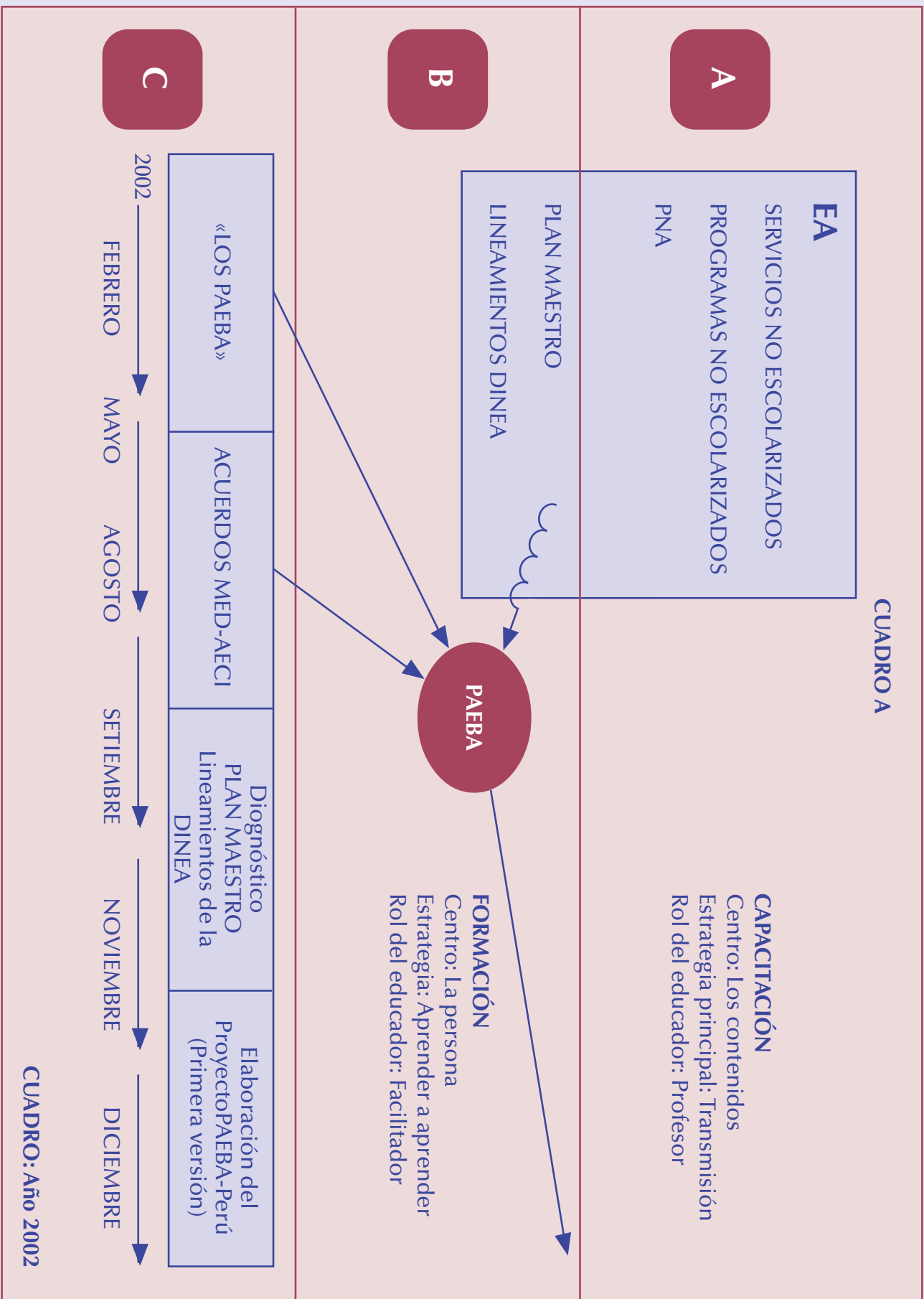
Bases de la propuesta (2002)

Es el momento de gestación y nacimiento del Proyecto de Alfabetización y Educación Básica (PAEBA- Perú). Intervienen directamente la experiencia internacional de los PAEBA y las líneas de orientación de la DINEA y del PLAN MAESTRO. Se observa al PAEBA naciendo de una confluencia: los Lineamientos de la DINEA, la experiencia de los PAEBA y las definiciones acordadas entre el Ministerio de Educación (MED) y la Agencia Española de Cooperación (AECI). La flecha marca una línea que se encuentra en el **campo B**, representando el predominio de la formación: la persona y sus experiencias en el centro del aprendizaje; las estrategias dirigidas a generar educadores con autonomía y creatividad; el educador como facilitador.

En el **campo A** (Capacitación) se encuentra una parte importante de la Educación de Adultos en el Perú con los Servicios Escolarizados y Programas No Escolarizados. Este lado de la educación de adultos del país no muestra influencia alguna en el momento de gestación y nacimiento de la propuesta PAEBA-Perú. En el primer semestre influye notablemente el *PLAN MAESTRO* del Ministerio de Educación como propuesta en construcción para un período de diez años basada en los pilares de “*la democratización y la descentralización*”.

En el **campo C** están los principales hechos registrados en el año 2002, entre los que destaca la elaboración del Proyecto PAEBA-Perú con las influencias anotadas.

El PAEBA focaliza inicialmente sus acciones en la alfabetización.



Fase experimental y de construcción de la propuesta educativa (año 2003)

En el momento el PAEBA no disponía de una propuesta completa. Ésta se iría construyendo con los aportes de experiencias diversas como los provenientes de la “educación popular” o de la educación escolarizada, PLANCAD, etc., por las que habían pasado los miembros de sus equipos. La propuesta para el primer taller dirigido a supervisores proponía bases para la formación deseada: acercamiento interpersonal, prácticas de comunicación, organización de una ruta de interaprendizaje basada en las experiencias de las personas. En ese momento el PAEBA se encontraba en el proceso de la elaboración del currículo.

Se esbozó un primer borrador de Guía del Facilitador como respuesta a la necesidad de apoyo a los Facilitadores en los Círculos de Alfabetización según la ruta del Primer Taller (agosto 2003). Establecía Unidades de Aprendizaje (según el modelo de *Necesidades Básicas* de Jomtien 1990). Ofreció procedimientos y recursos, principalmente visuales, de fácil uso para el trabajo en los Círculos. Propuso estimular el análisis social de grupo para desarrollar la comunicación integral. Las actividades sugeridas se articulaban en torno a los temas de identidad, relaciones sociales y desarrollo local. Testimonios de los actores sobre esta primera experiencia: *“Descubrí que la vida es el principal material para educarnos”*. *“La gente veía su vida como el libro para aprender”*²². *“Era una propuesta humanista que te daba la libertad para elaborar estrategias según las*

necesidades de los participantes. Pero fue sólo el comienzo.”²³.

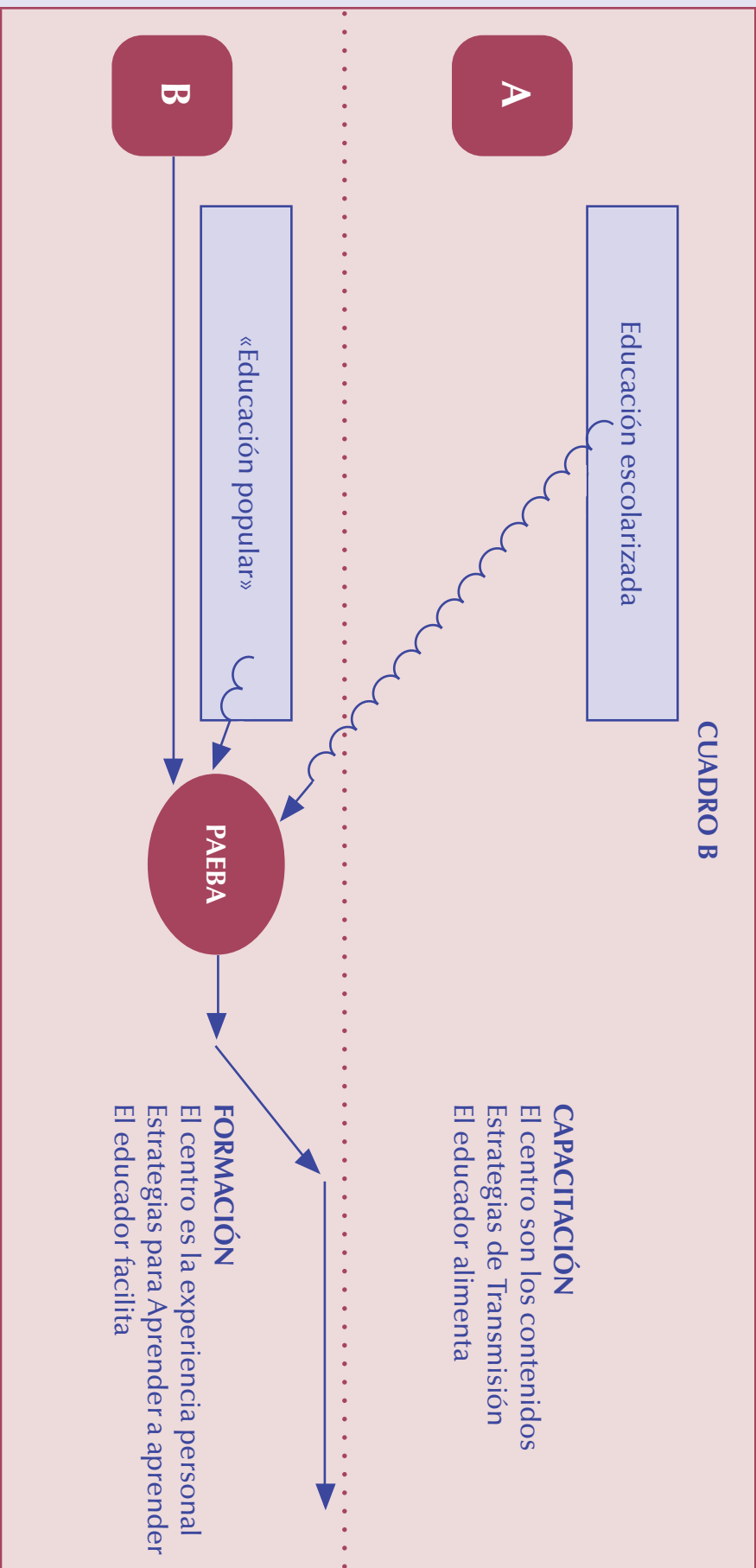
Un rasgo importante de este período es el énfasis en la formación de los equipos y en el fortalecimiento de sus miembros en el sentido de pertenencia al Proyecto. En conjunto, los elementos formativos predominan sobre los instructivos. Los hechos más destacados del año son:

- La aprobación de la propuesta experimental para el primer taller de formación y capacitación al personal de campo.
- La realización simultánea de talleres en Comas y Villa El Salvador de carácter intensivo para 16 supervisores.
- Los talleres simultáneos para 340 Facilitadoras y Facilitadores en los dos distritos.
- La puesta en marcha de 320 círculos en Comas y Villa El Salvador entre agosto y septiembre de 2003.
- Los debates internos en torno al enfoque, no escolarizado pero formal, de la propuesta PAEBA.
- La producción del primer cuaderno de trabajo.
- La primera propuesta de currículo.
- La segunda versión del Proyecto PAEBA-Perú.

²² Supervisoras de Villa El Salvador Patricia Ordóñez y Teresa Rosas (octubre de 2003).

²³ José Milla, supervisor de Comas en Focus Group sobre Validación de los Cuadernos de Trabajo (28 de abril 2005).

CUADRO B



2003	MAYO	Culmina la preparación del Proyecto PAEBA-Perú	Aprobación de la Propuesta I de Formación y Capacitación	Talleres en Comas y en VES a Supervisores Facilitadores ↓ Creación de Círculos	Puesta en marcha de los Círculos bajo Propuesta I	Debate interno sobre Propuesta I de formación y capacitación	Cuaderno de Trabajo 1 Segunda versión del Proyecto PAEBA-Perú	Propuesta de Guía del Facilitador Propuesta 1 del Currículo
	JUNIO-JULIO							
	AGOSTO							
	SEPTIEMBRE							
	OCTUBRE							
	NOVIEMBRE							
	DICIEMBRE							

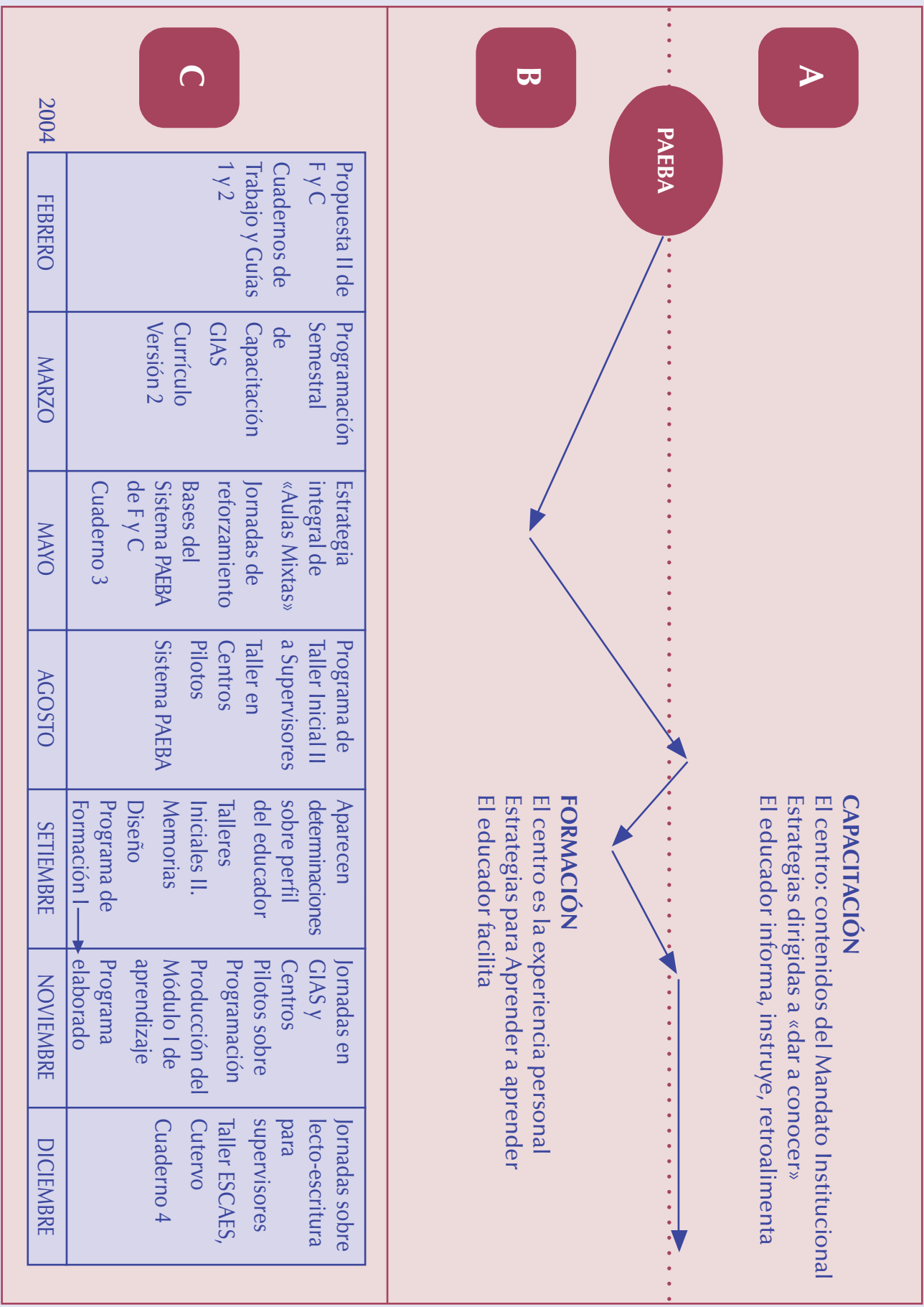
Crecimiento y proyección (año 2004)

El experimento realizado en el año 2003 demostró la necesidad de una ruta que ubicara las acciones del PAEBA claramente en el plano de la educación formal. Los fundamentos teóricos provenientes de la DINEA, del Plan Maestro, de las experiencias de ONGs, fueron aplicados, ciertamente, pero sin resolver las exigencias oficiales de un currículo que marcara la trayectoria de las acciones educativas en diálogo con los objetivos nacionales y posibilitara la certificación oficial de los beneficios ofertados. Por lo tanto, la situación anterior generada, si bien con valores participativos y formativos, no podía mantenerse. La dirección del PAEBA dio pasos para avanzar desde esta situación reforzando el Equipo Técnico Central e incorporando el apoyo de la DINEA. Hacia finales del 2003 aparecieron los primeros materiales de aprendizaje y breves apuntes curriculares.

En la historia pasada, la mayor parte de las experiencias de educación para personas adultas o se había quedado en el umbral de lo formal o devino en realizaciones escolarizadas. El reto del PAEBA consistía, por lo tanto, en evitar los dos escollos. Los hechos más destacados, desde la perspectiva de la Formación y Capacitación, son los siguientes:

- Producción de 4 Cuadernos de Trabajo.
- La experiencia intensa de capacitación al ritmo de las exigencias del nacimiento, crecimiento y expansión de los círculos.
- La versión 2 del currículo por competencias para el primer ciclo de la Educación Básica Alternativa.
- El encuentro con problemas de difícil solución para una propuesta de educación de educadores: heterogeneidad de niveles de instrucción en la composición de los círculos; ritmos de aprendizaje más lentos de lo previsto; aparente baja retención de participantes en el Programa según las estadísticas²⁴; dificultades de los usuarios para asistir a las actividades diarias.
- La expansión del PAEBA- Perú. De tres distritos se pasó a cuatro, y se asumió la conducción de la Educación Básica Alternativa en programas del Estado y fuera del departamento de Lima.
- El fortalecimiento del equipo de capacitación para responder con eficiencia a las demandas diversificadas de educadores.

²⁴ La relación numérica entre inscritos y promocionados por Módulo puede generar la conclusión errónea de una tasa de retención baja (alrededor del 46% en el período 2004). Pero la experiencia demuestra que las listas de personas inscritas nunca representan la totalidad de las que en realidad deciden educarse. Éstas, en el caso del PAEBA-Perú, son la mitad de las que aparecen en las listas. La tasa real está por encima del 70%.



Hacia un sistema de Formación y Capacitación del PAEBA: las propuestas

Como se ha visto en el recorrido histórico, la propuesta de formación y capacitación, al igual que los lineamientos de la estructura actual del proyecto PAEBA, está en construcción. Es el signo de un proyecto creativo e innovador que se diferencia de un edificio que levanta sus estructuras ajustándose a diseños acabados. Esta propuesta sigue una trayectoria en torno a un eje de principios y estrategias que configuran el “mandato institucional” y va resolviendo sobre la marcha –aprendiendo de circunstancias y hechos diferenciados– aspectos específicos y de detalle sólo entendidos y previstos, en general, desde el inicio.

Esta trayectoria, que refleja el desarrollo general del PAEBA-Perú, no ha llegado a su fin. El producto logrado en este proceso, sin embargo, muestra una estructura y un enfoque que está probando una fuerza peculiar. Está produciendo centenares de educadores que se ubican realmente en las exigencias de la esfera del arte educativo tal como hoy se entiende. Para comprender este fenómeno que podría parecer envuelto en una contradicción o en un misterio – propuesta inacabada, pero profesionales de educación actuando con propiedad e idoneidad- nos detendremos a examinar los dos planos de la construcción de la propuesta de formación y capacitación: a) desde el lado de los documentos –el discurso– y, b) desde la orilla opuesta de la práctica –los hechos contados por los actores directos y/u observados desde el exterior.

El primero de los lados –el discurso– corresponde al primer esfuerzo sistemático realizado a mediados del 2004, que produjo lineamientos y estructuras para organizar de forma sistemática la formación y capacitación. Fue un trabajo orientado a recoger lo que se venía realizando hasta el momento. El segundo paso, de producción, está marcado por los Manuales de Capacitación para los dos primeros ciclos del currículo PAEBA que fueron producidos en el primer semestre del 2005.

El otro lado del análisis se basa en una selección de hechos y testimonios que sirven para entender la coherencia y consistencia de las propuestas producidas.

El Plan de formación y capacitación 2004

Desde el inicio del año 2004, la dirección del PAEBA tenía la mira puesta en la creación de un sistema de capacitación que no sólo sirviera eficientemente para las necesidades del Proyecto sino que contribuyera a superar los males crónicos encontrados en el pasado, como eran los siguientes:

- Diseños de formación y capacitación sin perfil propio y, por lo tanto, dependientes de los esquemas y estilos de la formación general de profesores, principalmente de educación primaria.

- Desvinculación entre la teoría y la práctica por el predominio de los estilos academicistas de la educación superior.
- Capacitación formalista y sin vinculación con las necesidades diarias de los educadores en el terreno.
- Predominio de la enseñanza sobre el aprendizaje.
- Baja intensidad.
- Débil o nula continuidad en la formación de educadores.
- Sistemas de seguimiento y evaluación débiles e inadecuados.

En el segundo semestre del 2004, una comisión del ETC elaboró el *Plan de Formación y Capacitación del PAEBA-Perú*²⁵ recogiendo la práctica realizada en los meses anteriores. Este documento contiene el pensamiento y la práctica institucional hasta el momento. Vino a ser una respuesta a la necesidad de una concepción sustentada y estructurada.

En su **objetivo superior** (largo plazo) el *Plan de Formación y Capacitación 2004* (en adelante PLAN), apunta directamente a la misión PAEBA – Perú, es decir, hacia el fortalecimiento del Ministerio de Educación contribuyendo a la creación del subsistema de educación de personas jóvenes y adultas dentro de los parámetros de la Educación Básica Alternativa (Ley N°28044). En el **objetivo específico** propone el diseño de un sistema validado mediante el cual se asegure que los educadores adquieran las competencias adecuadas para promover procesos de calidad educativa.

²⁵ Documento elaborado en el ETC bajo la responsabilidad de Susana Valiño y Edilberto Portugal, julio-agosto 2004.

Los **resultados** del PLAN contemplan el dominio de los principios y enfoque de la propuesta validada, las competencias para conducir procesos integrales, el liderazgo democrático y las habilidades para la aplicación eficiente del currículo.

La **estrategia** señala la opción de combinar eventos intensivos al inicio de cada período con acciones de formación que acompañen la práctica educativa. Eso significa una organización de la capacitación que incluye, por un lado, momentos de formación en profundidad y, por otro, eventos diversificados en respuesta a las necesidades y demandas específicas de cada situación educativa.

Se considera en el PLAN que los Supervisores y Facilitadores tienen responsabilidades personales y carga laboral que dificultan su participación en eventos prolongados. Llama a evitar, además, un estilo de formación recargado de conceptos y contenidos porque “pueden caer aplastados por su propio peso” y a considerar que la experiencia demuestra la escasa seguridad de retención de lo aprendido rápidamente a través de mecanismos de transmisión simple. De este modo el PLAN refuerza la idea de educar a través de procesos prolongados y que incorporen momentos de contrastación con la práctica.

El documento del 2004 propone tres tipos de acciones: a) eventos puntuales de carácter intensivo a través de talleres y de complementación, b) jornadas de reforzamiento y complementación en combinación con los procesos en marcha, c) acciones de ampliación de la experiencia de los sujetos educativos a través de intercambios.

Capacitación Inicial en el PLAN 2004

Esta actividad fue prevista como el impulso inicial para un largo recorrido. Se proyectó realizarla a través de dos talleres anuales: uno para Supervisores y Coordinadores (45 horas) y otro para Facilitadores (35 horas) con los siguientes contenidos:

- Finalidad y objetivos del PAEBA.
- Organización de los Círculos.
- Programación y Monitoreo.
- Método de la enseñanza – aprendizaje de Lectura y Escritura.
- Uso de los Cuadernos de Trabajo. Manejo de técnicas de motivación.
- Manejo de las Guías Metodológicas.
- Organización y funcionamiento de los GIA.
- Métodos de Evaluación.

El taller de Supervisores debía realizarse en internado, con cinco jornadas de 9 horas cada una y bajo responsabilidad directa del Equipo Técnico Central. El objetivo general propuesto fue promover las capacidades de liderazgo, comunicación y facilitación para los procesos educativos. Los resultados esperados consistían en:

- Asumir el sentido y alcances de la Propuesta.
- Desarrollar competencias de liderazgo.
- Mejorar sus competencias comunicativas.
- Manejar técnicas para facilitar los aprendizajes.

- Desarrollar su capacidad para trabajar en equipo.
- Manejar las técnicas del monitoreo: registro de datos, reportes correspondientes, organización de la retroalimentación.
- Aprender a organizar Círculos de Aprendizaje, conducir la programación semanal en los GIA, dar orientaciones prácticas para evaluar los avances de los participantes.

El taller para Facilitadores fue previsto, también, con una duración de cinco días (jornadas de 7 horas cada uno) y debía ser dirigido por los Supervisores que habían pasado por el primer taller. Se propuso que las personas participantes logaran:

- Comprender la propuesta curricular y metodológica del Proyecto.
- Mejorar sus actitudes para el trabajo social.
- Desarrollar habilidades para el manejo de los Cuadernos de Trabajo.
- Fortalecer sus capacidades para el trabajo en equipo.
- Manejar herramientas de programación y facilitación.

Como se puede observar a través de estos textos, predomina la línea práctica. Se siente en ellos la presión de los equipos de campo por mayor información y preparación para la aplicación de la Propuesta curricular y, también, desde el Proyecto mismo, la preocupación porque se cumplan bien las metas previstas. Esa urgencia penetró en los responsables de la capacitación del equipo técnico, lo cual les llevó a producir una fórmula destinada a resolver –como señala el objetivo del PLAN– las competencias

adecuadas que requieren los educadores para promover procesos de calidad educativa, pero con un peso especial en los aspectos operativos implicados en ellas.

Esta orientación focalizada hacia “el saber hacer” es una fuerza que ha llegado hasta hoy día. Es, por lo tanto, pertinente preguntar hasta qué punto todos comparten la idea de que la tarea educativa – en cualquier campo, pero de manera especial con personas adultas – requiere mucho más que un buen dominio de técnicas y manejo de herramientas.

Capacitación continua

El PLAN propuso organizar y realizar una secuencia de acciones para reforzar y complementar los Talleres Iniciales al comprobar en la práctica su insuficiencia frente a las exigencias reales. La fórmula escogida tuvo dos dimensiones: las **Jornadas de Reforzamiento y Complementación** y los **Grupos de Interaprendizaje (GIA)**.

Las **Jornadas** fueron pensadas para los Supervisores con una frecuencia mensual. Se propusieron como momentos de corta duración (no más de 7 horas en un día) acerca de lo que había recibido un tratamiento incompleto en los Talleres Iniciales, sobre temas curriculares complementarios o aspectos organizativos y de gestión.

Las intenciones que fueron destacando sobre la marcha fueron el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo para la conducción de los Círculos de Aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la aplicación de la propuesta metodológica del PAEBA. El énfasis en lo operativo e inmediato penetró en los planes de las Jornadas.

Un modelo de programa general de 30 horas en el semestre para la orientación de los planes para cada jornada con supervisores fue el siguiente:

Temas	Contenido	Pistas de tratamiento	Tiempo
1. Comunicación Integral (Profundización acerca del proceso integral de alfabetización)	Cómo alfabetizar en conexión con los temas de los Cuadernos y conducir la producción de textos significativos.	Trabajo práctico sobre los temas de los Cuadernos aplicando la <i>Plantilla de Aprendizaje Articulado</i> .	10 horas
2. Matemática (Afinamiento de las técnicas para trabajar la matemática de los Cuadernos)	Cómo manejar técnicas e instrumentos para calcular y formalizar simbólicamente a partir de los temas de los Cuadernos.	Ejercicios prácticos con “billetes didácticos” de moneda nacional en conexión con los temas. 12 horas	12 horas
3. Programación (Unificación de criterios y procedimientos)	Cómo programar semanalmente con una plantilla de programación sencilla.	Revisión de las plantillas que se están aplicando; ejercicios con plantilla modelo.	1 hora
4. Organización del proceso (Manejo eficiente de secuencias articuladas de actividades)	Cómo aplicar eficientemente una plantilla modelo de proceso articulado para los diferentes temas y Módulos	Ejercicios de aplicación de la plantilla modelo sobre los Módulos I y II en grupos.	5 horas
5. Grupos mixtos (La atención en la misma “aula” de participantes en Niveles I y II)	Cómo facilitar el aprendizaje sostenido de participantes de niveles diferenciados pertenecientes al mismo Círculo	Práctica de formación de grupos para trabajo simultáneo y diferenciado.	2 horas

Los temas de este programa modelo reflejan las preocupaciones por resolver las insuficiencias reconocidas en los Talleres Iniciales y, tal vez, son propios de la Propuesta misma que se encuentra en evolución.

Los Grupos de Interaprendizaje (GIA)

Como parte de la propuesta de formación continua, el PLAN incorporó la estrategia de los Grupos de Interaprendizaje (GIA) que había sido promovida en el Perú en la década pasada principalmente para proyectos especiales en el área rural. Organismos como UNICEF, en convenio con el Ministerio de Educación, realizaron una amplia experiencia de Redes Rurales sobre el soporte de GIA para desplegar de manera más efectiva los recursos en favor de poblaciones vulnerables:

Los GIA –según el Proyecto de Redes Rurales para una educación de calidad a favor de niñas y niños²⁶– son un espacio de intercambio de experiencias e información para los docentes rurales. Constituyen un mecanismo de acompañamiento permanente de los profesores de aulas, multigrado y unidocente, que les brinda oportunidades de desarrollo profesional continuo para lograr aprendizajes significativos.

Esta idea de fortalecer las acciones educativas congregando a los maestros para que realicen intercambios de experiencias y de información había demostrado su fuerza en el PAEBA desde el primer semestre de 2004 para la formación de los educadores maestros y la calidad de sus acciones. La decisión de la dirección del PAEBA de incorporar esta estrategia en su propuesta de capacitación continua fue natural.

Las definiciones y orientaciones fueron establecidas en un documento guía²⁷ cuyas líneas fundamentales son las siguientes:

*Los Grupos de Interaprendizaje se constituyen para la formación regular y permanente de los **facilitadores** en sus propias zonas de trabajo.*

La propuesta formativa consiste en enfocar la preparación de las personas que van a ser responsables de la educación de adultos. Incorpora los siguientes elementos:

- *Garantizar el desarrollo de procesos sistemáticos de formación permanente.*
- *Desarrollar una formación centrada en la práctica diaria y en el saber hacer de los facilitadores y fomentando la reflexión desde esa práctica.*
- *El grupo de interaprendizaje se constituye como el elemento fundamental en el apartado formativo. En el proceso de formación, al igual que en toda acción educativa, subyace un modelo de relaciones humanas donde se generan aprendizajes y se establecen, sobre todo, relaciones comunicativas que son fuente de múltiples contenidos de aprendizaje. Es el grupo el que toma el protagonismo promoviendo una construcción colectiva del conocimiento,*
- *Los procesos formativos que se dan en los grupos de interaprendizaje no tienen razón de ser si no se dan en el contexto social y cultural donde se desenvuelven los círculos de aprendizaje. Por eso, las reuniones de los GIA tienen su especificidad según*

²⁶ Programa de Cooperación Perú-UNICEF 2001-2005.

²⁷ Guía para el Monitoreo de las reuniones de Grupos de Interaprendizaje, mayo 2004, (Documento de Hempler Soto).

las características del grupo y de su contexto.

- La formación en grupos de interaprendizaje exige una acción continua y paralela a los procesos educativos que se den en los círculos de los estudiantes.
- El sistema de capacitación y formación de los GIA está orientado a generar procesos de investigación y experimentación en torno al diseño curricular, los cuadernos de trabajo, las estrategias metodológicas...
- Los GIA pretenden ser unos espacios formativos integrales y permanentes, que estimulen en los facilitadores-educadores la necesidad de formarse a lo largo de toda la vida, es decir, de concebir la formación como un proceso inacabado.

- Aunque la capacitación inicial, por su carácter intensivo e introductorio a la metodología PAEBA, tiene un peso fundamental en la preparación de los facilitadores para el ejercicio de su tarea profesional, es la capacitación continua y permanente dosificada en los GIA, la que le da este carácter de retroalimentación y de reflexión desde la práctica.

El perfil de los educadores en el 2004

En el Plan de Formación y Capacitación PAEBA (2004), los elementos centrales del perfil deseado para los educadores han sido recogidos en interacción con la práctica educativa realizada con diversos actores y, en particular, con los supervisores y facilitadores. La fórmula que se propuso fue la siguiente:

Facilitador	Supervisor	Coordinador
Asume autónomamente los principios y enfoque de la propuesta PAEBA.	Asume autónomamente los principios y enfoque de la propuesta PAEBA.	Asume creativa y autónomamente los principios y enfoque de la propuesta PAEBA.
Tiene formación básica para responder a las necesidades educativas de las personas adultas.	Tiene formación básica para responder a las necesidades educativas de las personas adultas.	Tiene formación básica para responder a las necesidades educativas de las personas adultas.
Es capaz de organizar el grupo y de estimular la participación libre y creativa.	Ejerce un liderazgo democrático entre los facilitadores que conformen su grupo.	Conoce y sabe aplicar técnicas de organización de grupos.
Sabe programar de acuerdo a las exigencias curriculares y la situación de los participantes.	Puede guiar la programación y las acciones didácticas de los facilitadores.	Dirige democráticamente y con autoridad la programación, aplicación y evaluación.

Facilitador	Supervisor	Coordinador
Sabe comunicarse democráticamente con los participantes.	Es hábil para escuchar y comunicarse con los facilitadores, con los agentes comunales y con las instituciones.	Es receptivo a las opiniones de los demás y a las propuestas nuevas.
Aplica técnicas y estrategias para la construcción de capacidades.	Conoce el área en el que realiza su actividad y posee capacidad para convocar a dirigentes.	Tiene capacidad de análisis y seguridad en la toma de decisiones.
Participa en la reflexión para mejorar la programación y la aplicación metodológica.	Impulsa la reflexión orientada a la toma de decisiones que competen al grupo que está a su cargo.	Tiene habilidad para identificar y solucionar problemas, mostrando disposición para el diálogo.
Percibe y analiza las necesidades de la comunidad.	Reflexiona acerca de las metodologías y teorías sobre la educación de adultos.	Es capaz de corregir, mejorar e introducir cambios pertinentes y de proponer soluciones.

Los puntos de mayor consenso sobre el perfil, en los testimonios recogidos entre los educadores del PAEBA-Perú, son los que se refieren a la autonomía y a la capacidad de activar procesos de enseñanza pertinentes en escenarios y circunstancias variadas, lo que coincide con lo comprobado por Juan Carlos Tedesco en diversos lugares de América Latina: *“existe el reconocimiento general de reforzar los aspectos ligados a la autonomía profesional y a la capacidad de promover en los alumnos el desarrollo de capacidades de aprender a lo largo de toda la vida”*.

Este es el perfil del educador del PAEBA que resulta de las entrevistas y testimonios recogidos:

- Una persona competente para crear un medio de aprendizaje estimulante.
- Alguien que realiza una tarea de formación integral y no sólo de

conocimientos o habilidades fragmentariamente.

- Un guía experto en el proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno, y no un simple transmisor de información de conocimientos ya elaborados.
- Un profesional autónomo, creativo, y no simple ejecutor de actividades diseñadas externamente.
- Un actor éticamente comprometido con la difusión de valores, y no un funcionario que cumple tareas formalmente.

Estos elementos pueden encontrar un soporte interesante en la idea de Schön²⁸

²⁸ SCHÓN, Donald, *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York, Basic Books, Harper Colophon, 1983.

sobre los “profesionales prácticos reflexivos” que involucra capacidades:

- de pensamiento integrador para situarse frente a las realidades complejas;
- de “experimentación”, entendida como acercamiento crítico a la realidad;
- de registrar y procesar lo vivido personalmente y por los otros;
- de apertura a ser sujeto de interpretaciones en la acción.

Es un modelo alejado de la racionalidad teórica clásica que construye conceptos con la pretensión de controlar la realidad. Se aleja, también, de la racionalidad instrumental focalizada en fines prácticos. Es una perspectiva que construye interpretaciones, coteja pensamientos y textos y valida resultados para iniciar un nuevo proceso a niveles superiores²⁹.

La idea de sistema en el 2004

La sustentación del *Plan de Formación y Capacitación del 2004*, aunque no fuera tan clara para sus autores, se ubicaba como parte de un proceso hacia el **sistema de formación y capacitación** institucional, al que consideraba como la forma estructurada para formar y capacitar. Su primer aporte es la precisión de las dos dimensiones del concepto complejo asumido por el PAEBA. La primera, la *formativa*, considera la promoción de capacidades cognitivas y, sobre todo, actitudinales. Considera la reflexión, el estudio y la práctica como instrumentos esenciales. Involucra el descubrimiento personal de cómo aprender a aprender. Su

²⁹ Ver OSORIO, Jorge. Cruzar la orilla: debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa y SHON, Donald (1983). Op. cit.

acento está en el desarrollo de la autonomía y la creatividad.

La segunda dimensión representa la instrucción que se requiere para organizar una práctica nueva y, por lo tanto, atiende a la eficiencia en la enseñanza para la aplicación eficiente y eficaz de lo previsto.

Según el PLAN, ambas dimensiones son necesarias y harán posible no sólo que los educadores del PAEBA cumplan eficientemente las tareas educativas programadas sino también generen mayores energías propias para el desarrollo continuo de sus capacidades.

El segundo aporte del PLAN consiste en determinar las características de la Formación y Capacitación para el PAEBA-Perú.

Se trata de una manera de entender la labor formativa como un conjunto de actos que se desarrollan :

- **En proceso**, es decir, a través de acciones ordenadas y programadas en secuencias, reforzadas con acciones diferenciadas a lo largo de un tiempo. Diversas experiencias demuestran que se aprende mejor en procesos eslabonados temporalmente incorporando momentos que permitan profundizar y aprovechar, también, lecciones nuevas que surgen del intercambio de experiencias. Por eso, el Sistema de Formación y Capacitación del PAEBA combina acciones iniciales intensivas con momentos de reforzamiento, de retroalimentación y de ajuste en el camino.
- Bajo formas que combinan momentos de instrucción con acciones de **interaprendizaje** (intercambios de conocimientos y experiencias).

- En **vinculación con la práctica**, mediante procedimientos de investigación-acción sobre las acciones que realizan los estudiantes como docentes de Círculos de Aprendizaje.
- Con énfasis en el **diálogo**.
- Promoviendo el **análisis crítico**.

- Incorporando la consideración de **metas generales e individuales** con componentes que incluyan valores y actitudes.
- Con proyección a generar un **movimiento auto-educativo**.

El PLAN organizó los contenidos de los talleres y jornadas en tres momentos: a) Instrucción; b) Prácticas metodológicas; c) Producción de materiales.

Momentos	Contenido	Técnicas/Instrumentos
a) Instrucción	<p>Fundamentos: Propuesta PAEBA Propuesta de Alfabetización Propuesta de Currículo Misión y funciones de los Supervisores</p> <p>Enfoque Metodológico: Unidades de Aprendizaje Unidades Temáticas</p>	<p>Exposiciones / diálogo. Gráficos, diagramas, mapas conceptuales. Esquemas de síntesis. Material escrito de apoyo.</p>
b) Prácticas Metodológicas	<p>Tratamiento a las Unidades Temáticas de los Cuadernos de Trabajo: Análisis de las situaciones existenciales. Lectura de gráficos. Lectura/escritura de palabras encontradas en la vida. Trabajo con los números vinculados con la matemática práctica. Escritura y análisis de textos producidos por los participantes.</p>	<p>Ejercicios prácticos que integren: Interpretación de los códigos de los temas. Producción de textos a partir de historias. Escritura sobre temas de uso diario. Construcción de textos en relación a temas del entorno.</p>
c) Producción de materiales	<p>Los materiales serán producidos en grupos de trabajo organizados. Los participantes producirán carteles de programación para cada Unidad de Aprendizaje. Así mismo, harán prácticas de monitoreo y evaluación del taller en sus grupos de trabajo.</p>	<p>Carteles curriculares de las Guías de los Cuadernos de Trabajo. Plantillas de programación, monitoreo y evaluación. Diagramas y mapas conceptuales.</p>

Este sistema combina eventos intensivos al inicio de cada período con acciones de formación que acompañan la práctica educativa, lo que implica realizar eventos diversificados para responder a las necesidades y demandas específicas de cada situación educativa.

Contenidos de la Formación y Capacitación en 2004

En el PAEBA, inicialmente, no hubo preocupación por organizar una estructura curricular para su práctica formativa y de capacitación de educadores. Esto no significó un descuido respecto a los contenidos y a los procesos de aprendizaje organizados. Los planes de cada taller, sin embargo, se basaban en dos bloques claramente definidos: temas y procedimientos.

En cuanto a los temas, es difícil en el momento determinar hasta qué punto se escogieron siguiendo una línea de “atención primero” a las demandas educativas o a la línea de las necesidades básicas desde la perspectiva de los responsables del Proyecto

PAEBA-Perú. Sí es claro que ambas líneas estuvieron presentes. En los comienzos – probablemente más que en la actualidad - funcionaba la práctica de indagar sobre las necesidades de los sujetos del aprendizaje tal como ellos mismos las expresaban. Pero, también, existía la idea y la preocupación de hacer transparente, asequible y asimilable la línea y el mensaje propio del PAEBA.

De todos modos, el currículo “fue saliendo” de la práctica de los talleres y jornadas. A los pocos meses, había material abundante sobre los contenidos tratados pero, sobre todo, aparecían las prioridades y se perfilaban mejor los procedimientos para su tratamiento. Así, hacia octubre 2004, la comisión del Equipo Técnico Central, encargada de los talleres y jornadas, sintetizó los temas y contenidos prioritarios para la organización futura de eventos. El producto, en sí mismo, no constituía el currículo. Sin embargo, contenía potencialmente elementos básicos: qué queremos como institución y qué necesitan los educandos. Los temas y contenidos seleccionados habían pasado por el baño de la práctica.

Temas	Contenidos
Marco general	I. Concepto de analfabetismo. II. Causas del analfabetismo. Reflexiones sobre el analfabetismo en el Perú: I. Datos sobre el analfabetismo en el Perú. II. «Movimientos» del analfabetismo. La educación de adultos en el Perú: I. Reseña Histórica. II. El sistema de alfabetización y educación de adultos en el Perú.

Planificación educativa	Cómo planificar y programar desde los Cuadernos de Trabajo. Programación de sesión educativa. Asesoramiento pedagógico a Facilitadores. Cómo conducir las reuniones GIA. Estrategias para conducir el grupo de aprendizaje.
Planificación administrativa	Elaboración de informes. Uso y manejo de los formularios. Plan de visitas a círculos. Plan de monitoreo, control y seguimiento de informes. Procesamiento de datos. Instrumentos de control, asesoría y seguimiento.
Metodologías educativas	Metodologías en educación de personas adultas. Metodología del PAEBA. Currículo del PAEBA. Materiales educativos (Guía del Facilitador y Cuadernos de Trabajo).
Evaluación	Concepto de evaluación en procesos educativos. Tipo de evaluación en el PAEBA. Instrumentos de evaluación.

La propuesta de capacitación del 2005

El primer semestre del 2005 representó una continuidad respecto al año anterior. Es cierto que se produjeron hechos muy importantes, incluso decisivos para el futuro del PAEBA, pero parecen, en realidad, poco significativos en cuanto al desarrollo interno (enfoque y contenidos) de la propuesta de formación y capacitación de educadores. La demanda de expansión del PAEBA- Perú a nuevos territorios para realizar el Proyecto con actores diferenciados va a incidir de modo que se profundizaron ciertas inflexiones que venía procesando la Propuesta en su aplicación práctica a finales

del 2004³⁰. Una de ellas fue el peso que se otorgaba a la capacitación.

El nuevo marco de la capacitación y formación

En el documento *Propuesta curricular experimental para la Educación Básica Alternativa de Personas Jóvenes y Adultas (Ciclo I y II)*, Jesús Rueda resumió en marzo 2005 el avance realizado hasta ese

³⁰ Un fenómeno nuevo en el primer semestre del 2005: el pedido de parte de la Dirección Nacional de extender la propuesta PAEBA- Perú en centros piloto, tanto en Lima como en otras regiones del país. El PAEBA ya había iniciado esta experiencia en Cutervo, Cajamarca (a 850 km de Lima) en diciembre del 2004.

momento. Se trataba –declaró– de impulsar *una nueva concepción de la educación de personas jóvenes y adultas*. Para ello señalaba dos ámbitos de actuación complementarios:

La educación básica, entendida como el desarrollo de todas las capacidades que la persona adulta deberá poseer para fortalecer su actuación como ser activo en la vida familiar, social y política, y las capacidades que le habiliten para obtener las certificaciones mínimas obligatorias del Sistema Educativo.

En la argumentación del sustento de este documento, se señaló que los planteamientos presentados eran el punto de llegada de un proceso de construcción realizado por un camino no académico. Así pues, la Propuesta curricular no era, en sentido pleno, el inicio de todo, sino el fruto de unos planteamientos básicos y de una extensa y variada práctica de aplicación de ellos.

En los comentarios y debate con el Equipo Técnico Central en torno a este documento, el Codirector del PAEBA sugirió establecer la línea de formación de educadores en torno al saber convertir las experiencias de vida de los estudiantes en experiencias de aprendizaje. De esta manera se podría asegurar una educación significativa para los estudiantes jóvenes y adultos. Ellos demandan un “saber hacer” frente a circunstancias complejas y cambiantes. Se requiere, entonces, una formación continua –señaló– de los educadores de modo que vivencien en procesos prolongados la vinculación de la vida con sus aprendizajes. Es decir, se trata de un aprender al interior de las propias experiencias. Una capacitación que pretendiera dar la información total sobre los contenidos teóricos y prácticos en un solo momento sería un intento ilusorio bajo la perspectiva indicada.

Dentro de este marco, el Equipo Técnico ensayó en el primer trimestre del año 2005 una primera versión del Manual de Capacitación I y II, contribuyendo, también, a satisfacer de este modo la demanda de puntos precisos de apoyo para la práctica de parte de todos los educadores de la Institución.

El Manual de Capacitación para el Ciclo I (2005)

Este documento representa un paso de avance en el tema de formación de educadores de la EBA. Constituye una respuesta a la demanda nacional de un instrumento guía para los educadores que deben emprender una etapa experimental de la Educación Básica Alternativa en el Perú.

El Manual recoge las prácticas educativas del PAEBA-Perú experimentadas y validadas. Representa bien el momento alcanzado. La declaración que aparece en la primera página no deja dudas al respecto:

El presente documento intenta sistematizar, a modo de manual, las experiencias compartidas en los talleres de capacitación, jornadas y en los grupos de interaprendizaje (GIA) que el programa PAEBA-Perú viene desarrollando en los distritos de Comas, Villa El Salvador, San Juan de Lurigancho y Ventanilla.

El documento reconoce las dos dimensiones en las que se ha movido la educación de educadores en el PAEBA. En ese sentido, la capacitación es comprendida como un proceso formativo.

La capacitación, según el documento citado, se despliega en dos momentos: a) el inicial, donde se constituye principalmente como instrucción y b) el de aplicación, mediante la cual lo aprendido se contrasta con la práctica.

Objetivos de instrucción

- Proporcionar elementos teórico-prácticos que se pretenden desarrollar en la capacitación del ciclo I del programa PAEBA-Perú.
- Interiorizar la propuesta curricular y metodológica del programa.
- Reconocer la estructura y organización de los Cuadernos de Trabajo y Guías Metodológicas como material y recurso pedagógico de la propuesta educativa.
- Propiciar bases conceptuales, metodológicas e investigativas que contribuyan a la construcción de una pedagogía que oriente la enseñanza y el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas.

Objetivo de aplicación práctica

Desarrollar una práctica didáctica y metodológica adecuada a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

La capacitación se inicia con la instrucción de elementos básicos sobre la propuesta educativa y luego se van generando espacios que refuerzan los conocimientos adquiridos contrastándolos con la práctica educativa. (Subrayado nuestro).

Los objetivos específicos del Manual se concentran en el Primer Ciclo de la Educación Básica Alternativa. Responden a los dos momentos señalados: *inicial* y *aplicación*. (Ver p. 10 del Manual). Visualmente ocuparían dos bloques:

Estas figuras muestran, aparentemente, un dominio del nivel cognitivo. Sin embargo, en la práctica del PAEBA-PERÚ reflejada en el Manual, la capacitación no permite una simple transmisión de conocimientos. Quienes, en determinados momentos, asumen el papel de facilitadores cuidan de incorporar en sus exposiciones las expectativas y los saberes previos de los participantes. De este modo, los

contenidos del mandato institucional son propuestos en vinculación con las experiencias anteriores y necesidades actuales de los participantes. A esta dimensión se refiere el segundo objetivo: *Interiorizar la propuesta curricular*, es decir, hacerla propia, lo cual equivale a recrearla personalmente.

Más adelante el Manual describe las características del modelo. Son –dice– el interaprendizaje, la flexibilidad (“la dialéctica acción - reflexión - acción”), los procedimientos interactivos (se busca que “el participante sea actor, constructor y protagonista de sus propios conocimientos”), la participación (intervenciones “democráticas”), la dinámica autoformativa (“busca generar el aprender a aprender”). Así se genera un clima de estimulación y reforzamiento positivo (p. 11).

³¹ Manual de Capacitación del Primer Ciclo.

Es, por lo tanto, una capacitación en la cual la duda, la búsqueda de razonamientos fuera del libreto del capacitador, la indagación libre, el juego de opiniones, el debate, no son circunstancias indeseables o perturbadoras. Son más bien fuerzas que deben ser recogidas en los eventos para dinamizar el proceso formativo. Los docentes del PAEBA-Perú tienen que ser expertos en la solución de problemas de aprendizaje y la primera manera de hacerlo es problematizando sus propios procesos.

Perfil del docente en el 2005³¹

Los rasgos del perfil ideal, bajo las perspectivas anotadas, son descritos en el MANUAL. Se trata—dice—de un educador que:

- reconoce las características y necesidades educativas de las personas jóvenes y adultas;
- promueve capacidades para que los estudiantes sean actores en la construcción de nuevos conocimientos;
- usa eficientemente técnicas adecuadas a personas jóvenes y adultas para realizar procesos educativos pertinentes y significativos;
- sabe programar armonizando las exigencias curriculares con la situación y necesidades educativas de los estudiantes;
- siente la necesidad de reflexionar sobre su práctica (cómo programó, qué uso hizo de las técnicas, cómo se sintieron los estudiantes, qué aprendieron);
- busca el esclarecimiento teórico de sus propias prácticas y las de sus compañeros;

- valora las oportunidades de aprender en grupo.

A estos rasgos, el MANUAL añade elementos de mayor precisión planteando que el docente debe ser capaz de organizar grupos donde se produzca la participación libre de los estudiantes y la creatividad; promover el respeto de los conocimientos y experiencias de los miembros de un grupo de estudio; identificar y solucionar problemas, mostrando disposición para el diálogo y el consenso; corregirse siempre y mejorar su propia práctica reflexionando sobre ella.

Este perfil muestra una imagen de mayor equilibrio entre lo cognitivo y lo práctico; combina aspectos actitudinales con procedimentales.

Hacia la consolidación del sistema

El PAEBA-Perú había puesto en marcha en 2004 un primer diseño de sistema de formación y capacitación. La experiencia de su aplicación condujo a una mayor precisión de sus rasgos, contenidos y enfoque metodológico. El MANUAL refleja esta maduración y contribuye a resolver problemas que experimentaron durante un tiempo largo las educadoras y educadores del ámbito limeño. Una experimentada coordinadora del PAEBA describe así esta situación transitoria:

- El MANUAL propone que haya dos talleres al año para los supervisores y facilitadores. El primero se llama “Apropiándonos de la propuesta educativa” y el segundo “Fortaleciendo el enfoque metodológico”. Los nombres expresan adecuadamente el contenido deseado en estos eventos.
- “Apropiándonos de la propuesta educativa” es “el primer paso en el

proceso de capacitación”. Introduce a los participantes “en la interiorización y comprensión del currículo, la metodología, el uso de materiales educativos, la evaluación y programación de actividades para el módulo I de la propuesta educativa del PAEBA”. (p. 16).

- La estrategia principal de los dos talleres concuerda con las dos dimensiones establecidas para la capacitación 2005: a) desarrollo teórico acerca de la estructura curricular (ciclos, módulos, contenidos transversales y áreas; b) práctica en el enfoque metodológico: temas sociales, lectoescritura, numeración y operaciones básicas más una introducción a los Cuadernos de Trabajo y las Guías. En el conjunto de actividades de estas capacitaciones destaca el tiempo dedicado a la programación de las unidades temáticas con un tratamiento riguroso a los conceptos de capacidades e indicadores. (p.15).
- El taller inicial se propone desarrollar, según el Manual, las

capacidades de promover la participación, el diálogo, el liderazgo por un lado y, por otro, la apropiación de conocimientos sobre “el sentido y los alcances de la propuesta” y el enfoque metodológico. Al salir del taller el participante debe haber sido adiestrado en el manejo de diversas técnicas de enseñanza: lectura-escritura, matemáticas vinculadas a la vida diaria; debe ser hábil en el uso de las herramientas: los Cuadernos de Trabajo 1 y 2 y en los recursos para la programación y evaluación. (p.16).

- “Fortaleciendo el enfoque metodológico” es un taller pensado para afianzar las capacidades adquiridas en el primer taller y promover una transferencia de información de manera ampliada sobre la propuesta educativa. (p.28).

Ambos eventos están diseñados para lograr un manejo eficiente de la propuesta teórica y práctica del PAEBA.

Las nuevas jornadas de reforzamiento ³²

Contenidos



³² Manual de Capacitación para el Primer Ciclo del PAEBA, p.40.

Resultados

Desarrollan los conceptos y la metodología para planificar el aprendizaje teniendo como base los Cuadernos de Trabajo.

Identifican las orientaciones metodológicas básicas (matriz de programación) para las programaciones en los Círculos de Aprendizaje.

Generan espacios para el análisis, reflexión y aplicación de estrategias creativas y motivadoras orientadas al desarrollo de habilidades de lectoescritura y cálculo matemático enmarcadas en el enfoque global y comunicativo.

Interiorizan técnicas participativas para generar un aprendizaje significativo e integral.

Reconocen la importancia de la evaluación en los procesos de aprendizaje.

Conocen las fichas e instrumentos utilizados para el seguimiento y monitoreo del programa.

Los Grupos de Interaprendizaje (GIA)

Los GIA son - dice el Manual - “espacios de aprendizaje donde se van fortaleciendo las capacidades de todos los agentes educativos a través del intercambio de experiencias”. En tal sentido, un GIA “no debe ser directivo sino participativo y flexible en función de las necesidades de los participantes y debe considerar los siguientes aspectos de organización”. (p.13):

- Complementar la capacitación iniciada en los talleres reforzando los contenidos trabajados.
- Compartir y evaluar los avances en la aplicación de la propuesta metodológica del programa en los Círculos de Aprendizaje.
- Ampliar y/o profundizar la información de los facilitadores y supervisores en

aspectos disciplinares relacionados a la educación de personas jóvenes y adultas.

- Las “finalidades” expuestas revelan que los GIA combinan la instrucción complementaria sobre la propuesta metodológica - más los “aspectos disciplinares relacionados con la educación de personas jóvenes y adultas” – con momentos en los que se comparte la práctica de la aplicación metodológica.

Los GIA comprenden una ruta básica que presenta los siguientes procesos:

- Motivación: busca generar un clima de predisposición para el trabajo y debe mantenerse a lo largo de la reunión.
- Presentación: se muestra la ruta a seguir durante la sesión y se favorece

el intercambio de información entre facilitadores y el supervisor. Aquí se desatacan los logros, dificultades o expectativas generadas como consecuencia de la práctica pedagógica en el Círculo.

- **Reforzamiento:** tomando como referencia las observaciones y las necesidades manifestadas por los facilitadores, se desarrollan los contenidos de la propuesta curricular y metodológica utilizando técnicas participativas, estudio de casos, organizadores visuales, etc. que faciliten la construcción de aprendizajes.
- **Transferencia o aplicación práctica:** se hará mediante las programaciones para el desarrollo programático de las unidades de aprendizaje previstas. La evaluación tiene que ser continua, permite contrastar y comparar cómo iniciamos el GIA y cómo estamos ahora a fin de valorar nuestro proceso de

aprendizaje y los logros alcanzados. Resulta útil responder a las preguntas: ¿Cómo me sentí? ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué dificultades tuve? ¿Qué otras estrategias podríamos haber utilizado? ¿Cómo pudimos haber enriquecido nuestro GIA? ¿Qué nos faltó?, etc. Se han de propiciar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La características de la estrategia de capacitación:

Capacitación intensiva:

Esta forma se da a través de talleres anuales al inicio de cada período de implementación de los círculos. Los talleres están dirigidos a: coordinadores, especialistas de las UGE, supervisores y facilitadores del PAEBA.

Estructura de los talleres para supervisores y coordinadores

Características	Contenidos	Resultados
<p>Uno por cada período curricular.</p> <p>Centralizado y en internado.</p> <p>Cinco días de capacitación con jornadas de 9 horas a cargo del Equipo Técnico Central.</p>	<p>Finalidad y objetivos del PAEBA.</p> <p>Organización de los Círculos.</p> <p>Sistema de programación y monitoreo.</p> <p>Método de la enseñanza-aprendizaje de Lectura y Escritura.</p> <p>Uso de los Cuadernos de Trabajo.</p> <p>Manejo de técnicas de motivación.</p> <p>Manejo de las Guías Metodológicas.</p> <p>Organización y funcionamiento de los GIA.</p> <p>Métodos de evaluación.</p>	<p>Al final del taller los (las) participantes habrán logrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● asumir el sentido y alcances de la Propuesta; ● desarrollar competencias de liderazgo; ● mejorar sus competencias comunicativas; ● manejar técnicas para facilitar los aprendizajes; ● desarrollar su capacidad para trabajar en equipo; ● manejar las técnicas del monitoreo: registro de datos, reportes correspondientes, organización de retroalimentación; ● aprender a organizar Círculos de Aprendizaje, conducir la programación semanal en los GIA, dar orientaciones prácticas para medir los avances de los participantes.

Estructura del taller para facilitadores

Características	Contenidos	Resultados
<p>Uno por cada período curricular.</p> <p>Forma descentralizada para los grupos diferentes de facilitadores.</p> <p>Cinco días de capacitación con jornadas de siete horas a cargo de los supervisores.</p>	<p>Finalidad y objetivos del PAEBA.</p> <p>Programación de las Unidades de Aprendizaje.</p> <p>Enseñanza-aprendizaje de Lectura y Escritura.</p> <p>Uso de los Cuadernos de Trabajo.</p> <p>Técnicas de animación y motivación.</p> <p>Manejo de las Guías Metodológicas.</p> <p>Método de evaluación participativa.</p>	<p>Al final del taller los participantes habrán logrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Comprender la propuesta curricular y metodológica del Proyecto. ● Mejorar sus actitudes para el trabajo social. ● Desarrollar habilidades para el manejo de los Cuadernos de Trabajo. ● Fortalecer sus capacidades para el trabajo en equipo. ● Manejar herramientas de programación y facilitación.

Capacitación continua:

Se aplica a través de jornadas y en espacios de estudio, reflexión y revisión del ETC y en los Grupos de Interaprendizaje (GIA). Tiene como propósito la revisión de las acciones implementadas, reajustes de programación,

monitoreo y evaluación. Asimismo, capacitaciones referidas a la validación de instrumentos y materiales de aprendizaje. Finalmente, también, se suma a esta capacitación la revisión de roles: especialistas, Supervisores y Coordinadores. Está dirigida a miembros del ETC, Supervisores y Facilitadores.

Características	Contenidos	Resultados
<p>Jornadas de reforzamiento y complementación a coordinadores y supervisores.</p> <p>Una por mes.</p> <p>Grupos de Interaprendizaje (GIA) para facilitadores.</p>	<p>Cómo conducir las reuniones GIA.</p> <p>Estrategias para conducir el grupo de aprendizaje.</p> <p>Cómo planificar y programar desde los Cuadernos de Trabajo.</p> <p>Programación de sesión educativa.</p> <p>Cómo asesorar a los facilitadores.</p> <p>Revisión de pertinencia, eficiencia y eficacia.</p> <p>Reajuste de los procedimientos.</p> <p>Validación de los instrumentos y materiales.</p> <p>Temas transversales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecimiento de las capacidades de liderazgo para la conducción de los Círculos de Aprendizaje. ● Avanzar en el desarrollo de habilidades para la aplicación de la propuesta metodológica del PAEBA." ● Reforzar a los supervisores en la aplicación y uso del sistema de monitoreo. ● Desarrollar el manejo de los temas transversales. ● Preparar a los supervisores para que repliquen el aprendizaje logrado en ellos.

Reflexiones finales a partir de los hechos

La Propuesta, como hemos visto, contiene provisiones valiosas para la tarea de formación y capacitación. Los esfuerzos desplegados en torno a las actividades comprometidas fueron grandes. Sin embargo, no es difícil encontrar testimonios acerca de la insuficiencia de la capacitación experimentada.

*Hemos sentido soledad en la tarea de capacitar y cierta frustración. Sentía que el tiempo dedicado a capacitar y a capacitarnos era insuficiente; había cosas importantes que se quedaban en el aire. ¿Cómo resolverlas en pocas horas? En varias jornadas a las que asistí, convocada por el Equipo Técnico, percibí que no se evidenciaba la construcción de productos*³³.

Las coordinadoras del PAEBA-Perú no se mantuvieron pasivas frente a situaciones como la descrita. Produjeron sus planes de capacitación buscando complementar lo recibido de parte del Equipo Técnico Central. En algún caso sus propuestas produjeron extrañeza en el Equipo Técnico Central y ellas sintieron esa soledad que Mirna describe. Sin embargo, siguieron adelante y las experiencias que realizaron han ayudado a entender el mejor camino para la capacitación continua.

El testimonio de otra coordinadora corrobora la sensación de insuficiencia

sentida por un sector de educadoras y educadores del PAEBA-Perú.

Durante algún tiempo pedimos talleres sobre contenidos transversales del currículo: género, interculturalidad, ciudadanía, medio ambiente. También sobre la evaluación (¿cómo elaborar indicadores?) o la producción de textos. Yo deseaba que nos informaran sobre diversos enfoques y técnicas sobre lecto-escritura...Esto fue posible sólo en pequeña parte. Parece, entonces, que el tiempo reducido no permitió un conocimiento integral sobre la Propuesta y así la fuimos recibiendo por piezas³⁴.

Aquí nos encontramos con un fenómeno extraño. Pese a estas dificultades o a las posibles deficiencias en la capacitación, existe en el personal del PAEBA la convicción de que la práctica educativa realizada en los Círculos estuvo bien orientada y que los educadoras y educadores cumplieron con su tarea demostrando en la mayoría de los casos un buen nivel profesional.

**El supervisor ahora está más experto
(Rosario Cassana).**

Las personas entrevistadas describieron, también, las dificultades provenientes de la situación de las personas seleccionadas como facilitadoras. La situación es clara. La

³³ Entrevista a Mirna Loy el 25 de mayo de 2005.

³⁴ Entrevista a Rosario Cassana, coordinadora de Comas, el 24 de mayo de 2005.

mayor parte de ellas proviene del magisterio y son portadoras de una cultura de escuela. Se percibía, también, la tendencia hacia la aceptación pasiva de verdades emanadas por la autoridad. ¿Cómo producir los cambios necesarios en poco tiempo y con algunos pocos eventos cortos en el año?

La magnitud de la tarea era mayor que los recursos. En cualquier caso, la propuesta de capacitación realizada fue efectiva, a pesar de ciertos elementos imprecisos o sus efectos de insatisfacción en los educadores del PAEBA-Perú en la aplicación de una nueva propuesta. ¿Un hecho sin explicación lógica?

Presentamos la práctica realizada en la Formación y Educación de Educadores a través de una selección de muestras para cada nivel de actividades.

- a) Formación y Capacitación Inicial: el taller de Cieneguilla de marzo 2004.
- b) Jornadas de reforzamiento.
- c) Observación en los GIA de Comas, San Juan de Lurigancho, Ventanilla y Villa El Salvador.
- d) Muestra de Círculos de Aprendizaje en los cuatro distritos.

El Taller de Capacitación para Supervisores del PAEBA-Perú 2004³⁵

Este evento fue diseñado dentro de lo establecido como “capacitación inicial” (*Plan de Formación y Capacitación 2004*). Se realizó en Cieneguilla, Lima (Perú) entre el 1 y 5 de marzo del 2004. Participaron 36 personas (director adjunto, miembros del Equipo Técnico Central, coordinadores distritales y supervisores) bajo régimen de internado. Los objetivos apuntaban, principalmente, a reforzar las capacidades de los supervisores en la Propuesta del Proyecto y a desplegar habilidades para la conducción de los Círculos de Aprendizaje. Todo ello en función de los dos primeros Módulos de la Propuesta de Educación Básica de Adultos del PAEBA-Perú (Primer Ciclo de la EBA, correspondiente a Alfabetización Inicial y a Reforzamiento)

El Equipo Técnico Central propuso organizar el contenido de este Taller en tres ejes: a) Marco teórico; b) Prácticas Metodológicas; c) Producción de Materiales de Programación, Monitoreo y Evaluación. Fue previsto que el segundo eje representara el 80% del evento y abaricara tres Unidades de Aprendizaje: *Identidad local, Identidad comunal, Desarrollo local*. El tiempo, sin embargo, permitió dar tratamiento sólo a la primera unidad. No fue posible abordar el área *Lógico - matemática*. El mapa del Taller es el siguiente:

³⁵ *Memoria del Taller de Capacitación para Supervisores* (Edilberto Portugal) marzo 2004.



Momentos significativos

Organización del espacio

El evento tuvo una configuración circular. Los participantes trabajaron en un círculo grande y con mayor intensidad en círculos pequeños. De esta manera se rompió el esquema “frontal” de aula. Una enseñanza práctica de utilidad trascendental.

Iniciación en la práctica de comunicación

Se realizó un ensayo de técnicas visuales con materiales contruidos pos los propios participantes para, por ejemplo, diseñar la **Ruta del taller**. En este caso el camino a recorrer en el taller fue visto como una travesía de barco que pasa por los tres momentos propuestos por el Equipo Técnico Central: *Marco teórico, Prácticas Metodológicas y Producción de Materiales*. Los grupos identificaron posibles escollos, elementos favorables y desfavorables del taller.

Aprender en situaciones vivenciales

Los participantes experimentaron valores

de grupo (“*La isla se hunde*”), integración por género (“*La cortina*”), las dificultades de una buena comunicación (“*Teléfono malogrado*”), el ejercicio de la opinión libre (“*Papa caliente*”).

Dentro de este ambiente de comunicación se promovió una práctica en la que los supervisores asistentes a este taller experimentaron la dificultad de apropiarse de un código extraño de escritura (el alfabeto griego), es decir, la misma situación que se supone pasarían los participantes analfabetos de los círculos situados por primera vez ante la necesidad de comunicarse escribiendo.

El enfoque constructivo

En el Taller no se explicó el constructivismo. Los participantes fueron invitados a realizar actividades de construcción de conocimientos: a) la *construcción de un mensaje visual* mediante algo recogido en recortes de revistas; b) la *decoficación* o trabajo de la lectura comprensiva (“*El Ayni*” con letras griegas); c) la *creación de historias*”a partir de una viñeta relativa a la

lectura realizada; d) el *diálogo sobre la lectura realizada*. Se compararon los relatos con la lectura original de *El Ayni*. La segunda parte fue de construcción de textos con la ayuda de un paquete de palabras entregado a cada grupo.

La práctica de aprender haciendo y compartiendo

Ejemplo: *La lectura global y comunicativa en la situación social*. Es una práctica centrada en la relación de la situación con la lectura y escritura. El tema fue la interculturalidad (historia de la *Pachamama*). La atención se dirigió a las capacidades orales: describir, narrar, argumentar, utilizando el soporte visual (imagen) y un texto de lectura. Desde las imágenes se fue construyendo un relato colectivo de la historia, para luego compararlo con la lectura del texto.

En la evaluación hubo coincidencia en señalar valores participativos y de dedicación al trabajo (algún día las acciones se prolongaron por más de once horas). Como deficiencias, se destacó el desbalance entre la agenda y el tiempo (casi el 20% de lo previsto no pudo ser tratado).

Lo ocurrido en este Taller se ha reproducido de manera semejante en otros eventos e invita a regresar hacia las preocupaciones de los coordinadores reseñadas al inicio de este capítulo.

¿Cómo resolver en poco tiempo las demandas amplias y variadas de formación para la educación básica de adultos? ¿Habrà algún enfoque o estrategias que lo logren? ¿Es una cuestión que se resuelve alargando el tiempo o multiplicando las convocatorias a eventos? Si el problema de la insuficiencia de la capacitación centralmente dirigida no puede ser resuelto a escala distrital, ¿qué puede suceder a escala nacional? Además, ¿cómo resolver de una manera

estandarizada la heterogeneidad que caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje con adultos? Ante estas preguntas, ¿es posible seguir pensando en un modelo y proceso único de formación?

El comentario general frente a este conjunto de preguntas es que representan inquietudes reales pero que, lamentablemente, no van acompañadas de actos positivos. Este no es el caso del PAEBA. El saber acumulado en dos años de trabajo intenso en capacitación puede producir esos actos de valor propositivo que permitan diseñar pistas de tratamiento eficaz a la problemática descrita.

No hay manera de entender estos problemas sin sumergirse en la práctica. Por eso, algún estudioso del tema decía al concluir su comentario sobre el tema: “Estas complicaciones realmente existentes pueden explicar por qué las universidades se sienten poco inclinadas a implicarse en el campo de la educación de adultos”.

Una mirada a los GIA

Como indica la *Guía para el Monitoreo* de mayo 2004 (aún vigente), los grupos de facilitadores se reúnen semanalmente con sus supervisores. Son veinte por cada supervisor. Sus horarios son flexibles. Normalmente asumen la recomendación de dividirse en dos grupos de diez, con lo que el trabajo de atención del supervisor se dobla. Suponen un esfuerzo adicional importante de todo el personal de campo. En muchos casos estos facilitadores son docentes en ejercicio y trabajan en centros educativos de educación regular. Terminan su primera jornada hacia las dos de la tarde y dedican el resto del tiempo a atender los Círculos a su cargo (un promedio de tres horas). Terminada esta labor, una vez a la semana deben participar en una sesión de GIA. De este modo pueden terminar el día hacia las 23 horas.

Los GIA pueden ser visitados por personal de la Dirección y por miembros del ETC en cualquier momento.

En las visitas hechas para este estudio a los Grupos de Interaprendizaje encontramos enfoques y prácticas de realización diferenciadas y sostenidas, sin embargo hay un patrón común que puede ser representado básicamente por el esquema que aplica la Coordinación de Ventanilla para sus reuniones ordinarias:

1. Motivación
2. Intercambio de información
3. Programación semanal
4. Práctica de una sesión de aprendizaje
5. Informes generales
6. Evaluación de la jornada

El promedio de tiempo extraído de ocho GIA visitados es de dos horas y treinta y cinco minutos para estas actividades.

Hay variantes a este modelo. Mirna Loy, coordinadora de San Juan de Lurigancho, ha ensayado la siguiente propuesta, aplicada parcialmente:

1. Recoger los elementos de la práctica semanal
2. Dar orientaciones con el grupo sobre qué fortalecer, qué corregir, que incorporar, qué omitir
3. “Cruzar” los elementos relatados con los datos obtenidos por observación externa (seguimiento del supervisor)
4. Proponer estrategias para programar con ejemplos sin tratar de hacerle el trabajo a cada Facilitador

5. Sugerir los productos esperados
6. Realizar un acto de evaluación participativa sobre la jornada realizada

Mirna reconoció que el tiempo limitado que se puede dar a las sesiones de estos grupos es determinantemente negativo para el despliegue de procesos de reflexión-capacitación sobre la práctica. A todos los participantes les domina la urgencia de producir rápidamente la programación de la semana. Si esta actividad, además, está planteada en términos complicados (muchos detalles, excesos técnicos), el GIA se convierte en un laboratorio de producción de programas y nada más. El ideal del *educador práctico-reflexivo* queda sepultado bajo copiosas sábanas de matrices y registros.

En el perfil del personal seleccionado para el trabajo educativo se pueden encontrar los siguientes elementos:

- Escaso desarrollo de la creatividad e iniciativa.
- Tendencia a replicar el estilo escolar con fuerte inflexión autoritaria.
- Dificultad para dialogar.
- Poca práctica de análisis sobre las experiencias propias.
- Dificultad para el estudio privado.

Si, frente a esta realidad, el PAEBA aplicara una formación y capacitación tradicionales, difícilmente lograría los cambios exigidos por el perfil del educador que su propuesta requiere.

¿Están los GIA del PAEBA-Perú en condiciones de realizar en forma sostenida procesos formativos en la línea trazada por los planteamientos de la propuesta institucional?

Tipos de GIA

Las visitas a diversos GIA hechas por motivo de este estudio permiten señalar que existen tres modelos de realización de las sesiones semanales: el instructivo, el programador, el práctico-reflexivo.

- El primero corresponde a los GIA encontrados en un momento coyuntural especial. Sus coordinaciones habían recibido la directiva central de capacitar a los facilitadores en el uso de las Guías de los Cuadernos de Trabajo como tarea urgente. La decisión provenía de haber observado en algunas jornadas que los facilitadores aparentemente no se habían apropiado de los contenidos de esos instrumentos esenciales para las tareas diarias. Los supervisores asumieron el papel de profesores en las sesiones de los GIA en las que predominó el método expositivo. Fue sorprendente el alto grado de satisfacción de los participantes y la gratitud manifestada hacia el docente encargado de la sesión.

Este modelo es el que demostró el más alto grado de pureza de todos los observados en la dimensión seguida, pero no es representativo por lo explicado. Las visitas realizadas posteriormente a los lugares donde se habían producido las jornadas instructivas mostraron cuadros totalmente diferentes. Conviene, sin embargo, consignar este tipo de GIA como posibilidad de ser replicado y reproducir resultados tan gratificantes como los observados en ciertos momentos.

- El segundo modelo corresponde, también, a otra urgencia aún no resuelta. Es la programación.

El PAEBA ha insistido en que las acciones no pueden realizarse sin trazar previamente un rumbo claro. Consecuentemente los educadores dedican mucho tiempo a organizar lo que van a hacer cada semana, día a día, para lograr una formalización acabada (una matriz por día para cada grupo de participantes ubicado en un módulo diferente y en un cuaderno diferente) antes de salir al campo. No queda mucho tiempo para evaluar la práctica realizada. Aun así, hay esfuerzos, como el observado en los grupos de Teresa Rozas de Villa El Salvador (visita del 13 de mayo de 2005) o de Nora Rementería de Comas (visita del 20 de mayo de 2005), donde se produjeron momentos de evaluación sobre lo realizado en la semana anterior. En ambos casos, sin embargo, las sesiones se prolongaron.

- El tercer modelo, como el anterior, incorpora elementos del tipo instructivo y programador, pero desarrolla, también, una línea de reflexión y análisis sobre la práctica. Es el caso de los GIA de Zulmira Soldevilla, María Espinoza y Anaí Castillo (Comas). La programación fue resuelta de tal modo –esquemas sencillos previamente preparados y compartidos rápidamente– que quedó un espacio importante para reflexionar sobre los sucesos de aprendizaje con aplicación de técnicas visuales. Los facilitadores revelan capacidades para resolver con autonomía problemas de aprendizaje aplicando procedimientos ingeniosos para el seguimiento simultáneo de dos o más grupos, por ejemplo. Los supervisores –coincidiendo con el modelo de Mirna– están en condiciones de “cruzar” la información presentada en la sesión del GIA con lo observado personalmente en las visitas a los Círculos.

Los GIA observados revelan en conjunto formas de actuar coincidentes en los siguientes hechos:

- Funcionan con gran regularidad.
- Logran un alto nivel en el cumplimiento de tareas y responsabilidades por parte de sus participantes.
- Desarrollan una identidad colectiva que propicia formas de control democrático.
- Demuestran unidad de esfuerzos para producir alternativas educativas.
- Avanzan en la dimensión de aprender desde las propias experiencias.

Es probable que muchos de los hechos anteriores, realizados bajo el nombre de la educación para poblaciones pobres, hayan tenido rasgos de ficción, a juicio de la mayoría de sus habitantes. Pero, considerando los elementos encontrados en la vida de los GIA de la experiencia PAEBA, es posible imaginar una historia diferente para la educación comunitaria en zonas de pobreza. Hay en ellos el mensaje de que es posible acumular fuerzas nuevas para una educación comprometida y eficiente.

Tal vez le queda algún trecho al GIA actual para convertirse plenamente en un instrumento que sirva adecuadamente al perfil del educador ideal y dinamizar las acciones educativas dentro de las exigencias de calidad deseadas. Pero, en todo caso, el camino está abierto y los actores actuales demuestran energías para emprenderlo.

Una mirada a los Círculos³⁶

Un miembro del ETC del PAEBA-Perú, se dedicó durante unos ocho meses a observar y registrar información acerca de la práctica educativa realizada en los Círculos de Aprendizaje en los cuatro distritos del ámbito institucional. La información aportada es valiosa para una evaluación y sirve también para la reflexión que realizamos porque pinta al educador haciendo su labor en su circunstancia concreta. Los trabajos indicados, entre noviembre 2004 y junio 2005, consistieron en:

- Un estudio de casos en ocho Círculos de Aprendizaje seleccionados al azar, dos por distrito (Villa El Salvador, Comas, San Juan de Lurigancho, Ventanilla), sobre la ambientación, el material utilizado, la asistencia, el desempeño de los facilitadores. Más tarde, al inicio del nuevo período en abril, se analizó si hubo continuidad o no en el funcionamiento de estos Círculos.
- Una encuesta, realizada en febrero 2005, sobre la percepción del PAEBA en las zonas colindantes a los lugares en los cuales tuvieron lugar las sesiones de los ocho Círculos de Aprendizaje seleccionados para el estudio de casos.

Primera fase de la observación

Las primeras observaciones, entre el 23 de noviembre y el 13 de diciembre del 2004, a ocho Círculos visitados en dos oportunidades, se resumen en los siguientes puntos:

³⁶ WAEBER, Bernard. Primer informe a la Dirección del PAEBA-Perú (15 de diciembre de 2004). Segundo informe (23 de abril de 2005).

- Buena ambientación de los Círculos. En las zonas más urbanas hay mejor infraestructura, pero ésta no siempre es una ventaja.
- Asistencia irregular y goteo que dificultan el trabajo, sobre todo si el Círculo tiene dos o tres niveles diferentes.
- Presencia de niños en los Círculos, lo que disminuye la concentración. Hay niños que tienen un papel útil y educativo, cuando apoyan a su mamá (salvo cuando hacen las tareas de escritura en su lugar).
- Desempeño de los facilitadores:
 - Trabajan con habilidad y mucho esfuerzo.
 - Tienen un buen contacto con los participantes. No se siente la impresión de estar en un aula de clase.
 - Resuelven con habilidad problemas del grupo. La facilitadora es una ágil malabarista corriendo de un grupo a otro y teniendo todo bajo control. Cuando llega una participante atrasada, la integra dándole las explicaciones necesarias.
 - Reflejan algunas diferencias en cuanto al manejo de la metodología. Unos aplican más los trabajos en grupos, otros menos.

Este primer acercamiento, hecho por el miembro del ETC, muestra que los educadores en los Círculos enfrentan problemas como la irregularidad en la asistencia de los estudiantes, ambientes incómodos y ruidosos, diversidad en los niveles y ritmos de aprendizaje. Tienen

habilidad para salir adelante superando estas dificultades. Programan en detalle, preparan materiales para cada día, saben estimular a los participantes. Manifiestan ciertas deficiencias técnicas (cómo promover la producción de textos, por ejemplo) y la tendencia –a veces– de actuar siguiendo un estilo de escuela: copia simple de modelos, trabajo con palabras sueltas, anticiparse a los estudiantes con las respuestas correctas... Pero, de todos modos, hay algo que hace sentir que el Círculo es diferente a una clase.

Un punto en que se detiene el informe de las primeras visitas es el de las iniciativas de los educadores y educadoras en los Círculos, sobre todo en la producción de materiales: rotafolios que reproducen las situaciones existenciales propuestas en los Cuadernos de Trabajo del PAEBA-Perú; las figuras móviles de los personajes (Filomena, por ejemplo) para situarlos en diversos contextos sociales; la bolsa colocada en la pared que contiene un sobre con letras móviles para cada participante. Un facilitador de Villa El Salvador –según el informe– llevó a sus estudiantes a las cabinas de Internet pagando con su dinero el uso de las máquinas y el transporte de todos.

Hay cuadros en los informes primeros que ayudan a entender el terreno donde juegan los educadores y cómo se desenvuelven. Los presentamos como viñetas.

- *En el círculo “20 de octubre”, Villa el Salvador, las sesiones tienen lugar en una casa particular. La dueña es presidenta del comedor y también participante del Círculo. Todas las participantes están sentadas alrededor de una sola mesa. No pueden colocar los rotafolios y papelógrafos en las paredes pues no lo permite la dueña de la casa.*

- *Al lado del local del Círculo juegan los niños de la dueña de casa, junto con los de las otras participantes, haciendo mucho ruido. La bulla aumenta con el sonido de un televisor o de una emisora de radio en la cercanía.*
- *El techo del Círculo es de plástico. Suena fuertemente con el viento intenso. La puerta está abierta. De vez en cuando entra un niño o un perro.*
- *El bebé de una participante gatea por la sala. Un carnicero toca la puerta para entregar un pedido de carne.*

En este ambiente se cuenta que el Círculo trabajó el tema “La ruta de la vida” del Cuaderno 1.

El facilitador pidió a las participantes cerrar sus ojos y taparlos con las manos para recordar la niñez. Después les hizo preguntas sobre su pasado. Al inicio las participantes estaban tímidas, hablaron poco y realmente no compartieron con sus colegas. Después se volvieron mucho más alegres, sobre todo cuando el facilitador les preguntó cuántos enamorados habían tenido en el colegio. El facilitador trabajó un ratito solo y aparte, mientras las otras dibujaban el río y daban números a las imágenes en las páginas 20 y 21. El facilitador tiene un buen contacto con las participantes. Es muy cariñoso, dos o tres veces tomó en sus brazos al bebé que gateaba.

En toda la sesión no vi ni una letra (lectura o escritura). ¡Ni una sola letra!

Hablé un ratito con las participantes preguntándoles sobre sus orígenes y si habían ido a la escuela como niñas. Una de ellas hizo hasta el primer año de la secundaria. Le pregunté si sabía escribir mi nombre, lo que logró hacer sin problemas. Por supuesto que yo estaba entusiasmado.

Los informes citados están llenos de detalles debajo de los cuales se adivina la inquietud del educador que busca explicar cómo, a pesar de ciertas circunstancias que normalmente estropearían cualquier sesión educativa, los estudiantes están contentos y aprenden. Ha sido una práctica constante del autor de los informes comentados la de poner pequeñas pruebas a los participantes. Y siempre, al recoger las respuestas, da rienda suelta a su alegría: *¡Me sentí entusiasmado! ¡Volví a mi casa contento!*

Esta experiencia de encuentro positivo con los Círculos se encuentra, también, en algunos testimonios de los miembros del Equipo Técnico y las expresiones de los mismos Directores del PAEBA- Perú al volver de sus visitas al campo. Por razones de espacio los omitimos para ir directamente a la pregunta: ¿Cuál es el factor común que explica que se hayan creado verdaderos espacios de aprendizaje y que la gente en su interior se sienta contenta y dé pruebas de estar aprendiendo a pesar de muchas circunstancias adversas?

Un elemento que podría preocupar a quienes postulan a una formación y capacitación ortodoxa es que pocos facilitadores y facilitadoras replican prácticas escolarizadas en los Círculos aun cuando reflejan un manejo incipiente de técnicas fundamentales para la comunicación escrita, por ejemplo. Sin embargo, la preocupación cae cuando uno encuentra el testimonio: están aprendiendo –nos dice a cada paso. “*En la segunda visita, encuentro cambios notables: ¿Qué es lo que te gusta más en la clase? –preguntó. Las participantes lo expresan dibujando ¡DIBUJAN, escriben letras! Después las participantes dibujan al facilitador, se ponen alegres.*

Pero hay más: en cualquier Círculo uno encuentra testimonios de los participantes que dicen estar cambiando sus vidas.

Yo nací en el campo. A los cuatro años me mandaban a pastear ovejas lejos, en la puna. Pasaba todo el día sin comer y sufriendo frío.

A los ocho años mi papá llegaba borracho, nos pegaba y me botaba fuera de la casa en la noche. Vine a Lima de jovencita a servir en una casa. Me trataban mal. No me permitieron estudiar. Salí embarazada del hijo de la señora dueña y me botaron a la calle. Ahora estoy en el Círculo del PAEBA y voy a cambiar mi vida. (Cartel escrito por Angélica, en la Feria de Materiales Educativos de los Círculos del PAEBA, Comas, 28 de junio de 2005).

En el círculo “Sigamos adelante” de Villa El Salvador (23 de noviembre de 2004) bajo la supervisión de Teresa Rosas, podemos observar:

Son 11 participantes sentadas en dos mesas, separadas en módulo 1 y módulo 2. La sala está sucia. Están rotos algunos papelógrafos de PAEBA y otros colocados en la pared. Las participantes tuvieron que ordenar sílabas y encontrar palabras. Copiaron las palabras en sus libros y cuadernos. Finalmente buscaron palabras en el texto. La facilitadora estimuló a todas, y en el grupo se apoyaron mutuamente. El segundo grupo analizó y ordenó las partes de avisos: ¿Qué le falta a este aviso? Después cada participante escribió un aviso personal. La facilitadora pasó hábilmente de un grupo a otro.

Después se trabaja oralmente utilizando un papelógrafo con dibujos y colocando tarjetas con las palabras adecuadas. Leen las palabras, juegan con las palabras revueltas, bingo de las palabras (formar las palabras) y escribirlas en letras corridas y en letras de imprenta. Juntan la palabra con el dibujo, colorean, cortan y pegan en el cuaderno. Forman oraciones con las palabras.

En estos cuadros se percibe un desempeño eficiente. Fluye la acción, incluso, en dos ritmos diferenciados, generados por los dos niveles en los que se encuentran las participantes.

Una situación parecida refleja el círculo INABIF conducido por Teolinda Quispe (diciembre 2004). La supervisora es María Espinoza.

El Círculo tiene lugar excelente. La sala es grande y clara, hay tres mesas y suficiente sillas. En las paredes hay muchísimo material. Láminas de instrucción: “Palabras que tienen significado parecido” (comprender / entender), “La sílaba” (en un golpe de voz: sol / en dos golpes de voz: pe-ra / en tres golpes de voz: ma-le-ta), “Memoria de palabras” (animales).

Láminas de la vida del grupo: asistencias, cumpleaños, normas de convivencia. Además, hay fotos de actividades realizadas.

La visita al círculo “Las Golondrinas”, Comas. (Facilitadora Lizandra Valle Timoteo, supervisora Zulmira Soldevilla, diciembre 2004) es una muestra de trabajo intenso en una zona muy pobre situada arriba del cerro de Pasamano.

El Círculo tiene lugar en la casa comunal. No hay ni agua ni luz ni baños. La ventana no tiene luna. Han acomodado la sala y construido el techo con sacos de yute. Algunas palomas se instalaron bajo el techo, son las mascotas del círculo. Hay dos mesas y suficientes bancos y sillas. En las paredes hay láminas y papelógrafos: cumpleaños / asistencia / el ABC en mayúsculas y en minúsculas / los números de 1 a 10 / los iconos y su significado / normas de convivencia: 1. Llegar temprano 2. compañerismo 3. compartir 4. limpieza.

Los participantes dibujan y escriben. Más tarde presentan sus historias. El informe anota detalles de satisfacción en ellos.

La segunda fase de observación

Las observaciones hechas en las visitas a los círculos más avanzados en el último trimestre son las siguientes:

- La tendencia a la enseñanza todavía predomina. *¿Por qué? ¿Sería que los facilitadores priorizan más los conocimientos históricos y geográficos en sí y la capacidad de memorizar de sus participantes y, menos, el proceso de aprendizaje? ¿Sería una manera consciente o inconsciente de superar el problema de desnivel entre los participantes y el problema de trabajar con participantes que no tienen el nivel adecuado? ¿Sería por falta de capacitación?*
- El nivel de los participantes es muy heterogéneo.
- Hay pruebas de buenos avances y resultados. Se puede encontrar a participantes en el módulo 3 que leen y escriben bien. *Hicieron textos en 15 minutos. ¡Sorprendente!*
- La mitad de los Círculos para el Cuaderno de Trabajo 5 tuvo una muy buena asistencia, es decir, entre 12 y 21 participantes. La asistencia más baja fue de 6 participantes.
- Los educadores. *Saben organizar trabajos de grupos en las sesiones. Instruyen bien. Dan muy buenas indicaciones sobre cómo se debe trabajar en grupo. Estimulan constantemente. Utilizan bien los juegos y dibujos. Logran desarrollar relaciones cordiales con los participantes. La facilitadora tiene un gran corazón y mucho humor.*
- Hay brechas entre los Cuadernos que debilitan la secuencia lógica del aprendizaje. *La brecha entre el módulo 1 y el módulo 3 es bastante grande, y los participantes del módulo 1 necesitan mucha atención y seguimiento, más de lo que un facilitador metido en el módulo 3 puede ofrecer.*
- Problemas de ubicación adecuada de los participantes de acuerdo a su nivel. Un porcentaje importante está debajo de las exigencias de un módulo determinado. *¿Qué habría pasado? ¿Están conscientes de esta situación los facilitadores, los supervisores, las coordinadores? ¿Se sienten cómodos los participantes que están en el módulo 3 sin tener el nivel adecuado? ¿Existe un remedio? ¿Tenemos nosotros expectativas demasiado grandes respecto a las capacidades para trabajar con el Cuaderno de Trabajo 5 que pide investigar, abstraer, sacar las ideas principales, resumir, ordenar las ideas, escribir un texto estructurado? Encontré a tres círculos mixtos, dos con el módulo 1 y uno con el módulo 2. Tenía la impresión de que los módulos 1 y 2 fueron un poco descuidados. En un Círculo, la mitad de las participantes del módulo 3 no parece tener el nivel adecuado. Algunas mujeres leen con dificultad. Hay sobre todo dos participantes activas que toman iniciativas, las otras siguen. La facilitadora intenta empujarlas.*
- En cuanto a los textos, la mitad de las participantes los escriben mal. *¿Serían capaces de elaborar el mapa conceptual sin la ayuda de la facilitadora? Todo parece reducirse al mapa conceptual. Sí, con el mapa conceptual se aclaran las ideas. Sirve para memorizar y aprender. Me lo demostraron en el círculo. La facilitadora sacó las tarjetas de un mapa*

y las participantes lo rehicieron rápidamente. Pero no es para quedarse allí; debería ser un paso para ir más allá, una piedra para cruzar el río y llegar a la otra orilla.

Aprender de lo experimentado y observado

El miembro del ETC, motivado por los hallazgos alcanzados, organizó reuniones con los equipos de supervisoras. La finalidad era buscar respuestas a las preguntas de la práctica.

Confronté el equipo de supervisión y a algunas facilitadoras con mis observaciones de las visitas a los 12 Círculos del módulo 3. Hice en cada distrito una reunión con las personas del equipo de supervisión que son responsables de los Círculos visitados. Además volví en cada distrito a uno de los Círculos seleccionados y hablé con sus facilitadoras.

Las reuniones realizadas en tres distritos fueron productivas (Alicia, Romy,

Meleucipo, Gerson, Zumira, Teresa, Elvis). No vamos a entrar al detalle del informe porque sería alejarnos del estudio presente. Señalaremos solamente que trataron los siguientes temas:

- Módulo único o módulo “mixto” (multigrado). Es difícil de trabajar con 2 módulos, sobre todo si los participantes llegan de a pocos.
- Problemas generados por la fusión de Círculos para armar módulos únicos. La resistencia de las participantes a ser separadas de sus facilitadores. Los del módulo 1 no quisieron ir a otro Círculo.
- La creación de Círculos por edades. (Vergüenza de los jóvenes de estar con personas ancianas).
- Evaluación de los participantes. Antes se descuidó la evaluación un poco. En las Guías hay poco material sobre la evaluación: pocos instrumentos para medir los logros de aprendizaje.

Conclusiones

Existen importantes elementos de viabilidad en la Propuesta de formación y capacitación del PAEBA-Perú.

El sistema de formación y capacitación creado en la experiencia de dos años por el PAEBA-Perú.

Su existencia y viabilidad son comprobables. La propuesta se aplica en el momento actual bajo la forma de un sistema que considera tres momentos diferenciados y articulados: *Capacitación intensiva*, *Capacitación continua*, *Grupos de Interaprendizaje*. Esto no significa que se haya llegado al nivel de un sistema acabado. Es una estructura en movimiento que se va perfilando cada vez mejor. El elemento que permite este crecimiento en calidad es la cualidad adquirida de responder, en la práctica, a las demandas diversificadas de las personas jóvenes y adultas en contextos sociales y culturales diferentes. Es decir, es un sistema en permanente revisión bajo la luz de la nueva educación para el siglo XXI, tal como es concebida por las corrientes educativas más avanzadas.

Las pruebas de la viabilidad indicada son los Círculos de Aprendizaje en los cuatro distritos donde se realiza la experiencia. Los facilitadores demuestran competencias de estimulación grupal, liderazgo democrático, orientación de acuerdo a la ruta establecida, eficiencia en el manejo de los Cuadernos de Trabajo. Destaca en ellos la capacidad

de crear y desarrollar un vínculo emocional con los participantes.

Estos elementos de la viabilidad del sistema han sido analizados a través de entrevistas en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué piensan los educadores acerca de la formación y capacitación recibidas?

La mayoría de las personas entrevistadas (4 del Equipo Técnico Central y 14 supervisores) consideran que la experiencia de capacitación les ha resultado nueva en cuanto a intensidad y continuidad. Muchos docentes del PAEBA han pasado por acciones de capacitación, ya sea a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del Ministerio de Educación (1997-2002) o en los talleres del Programa Nacional de Alfabetización. Consideran que lo más valioso de la nueva experiencia es el impulso que reciben para aprender de la propia práctica. “Eso nunca ocurrió en experiencias pasadas” (Giovanna Carrasco).

¿Qué grado de satisfacción existe en los educadores del PAEBA por la capacitación y formación recibida?

Existe una gran variedad de respuestas. El punto común es la comprobación de que los talleres iniciales y jornadas de reforzamiento han ido mejorando con el tiempo. De no existir –manifiestan– los *Grupos de Interaprendizaje* quedarían sin cubrir ciertas “lagunas”. La mayoría señala

que lo más valioso ha sido el despertar a la comunicación e iniciar el desarrollo de capacidades de aprendizaje práctico.

Algunos consideran que el paradigma de enseñanza tiene, todavía, una presencia importante en los eventos lo que, sin embargo, no elimina las formas participativas de construir conocimientos y desarrollar capacidades existentes.

¿Consideran nuestros educadores que se puede demostrar una unidad entre la formación inicial que reciben y las exigencias del desempeño que se les pide?

Los testimonios son entusiastas en la mayoría respecto a la utilidad y pertinencia relativas a: las prácticas de comunicación replicables; el uso de medios visuales para desatar el diálogo; las sesiones demostrativas (como, por ejemplo, los juegos de letras móviles para el enfoque de lectura global); el trabajo sobre la experiencia y vivencia personales; la práctica al uso de unos materiales adecuados a las experiencias y necesidades de los participantes; las necesidades de organización y gestión en los Círculos de Aprendizaje.

Los nuevos conocimientos y prácticas adquiridos en talleres ¿muestran calidades de retención (durabilidad) y recreación?; ¿habilitan para la solución de problemas?

Los conceptos tratados en los talleres muestran una baja calidad de retención y recreación. Ello ha obligado a los responsables de la formación y capacitación en el Equipo Técnico Central a ensayar en el último año procedimientos más activos para tratar conceptos - *competencias, indicadores, capacidades*, por ejemplo - y dar a conocer los fundamentos y alcances de la propuesta. Parece que es necesario avanzar más en el camino iniciado y aplicar procedimientos complementarios, como el aprendizaje por descubrimiento o a través de la producción de mapas conceptuales.

¿Los educadores enfrentan con autonomía los problemas que afectan a su desempeño profesional?

Por un lado, se nota cierta tendencia a aceptar pasivamente los elementos de la propuesta teórica y práctica –esa es la impresión que da, por ejemplo, la participación de los nuevos supervisores en los talleres iniciales–; pero, por otro lado, es fácil constatar un despliegue asombroso de iniciativas prácticas en la actividad docente. Los facilitadores del PAEBA destacan por el gran esfuerzo de producción de materiales y, sobre todo, por la manera como resuelven problemas técnicos en la aplicación del enfoque metodológico. Existen espacios poco desarrollados en la Propuesta metodológica como, por ejemplo, los procedimientos para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura o la producción de textos dentro del enfoque global; la enseñanza de las matemáticas para la vida; los procedimientos de la evaluación dentro del nuevo enfoque participativo, etc. Las educadoras y educadores del PAEBA han producido en estos casos alternativas pertinentes e ingeniosas. Eso lleva a considerar un valor notable en la formación promovida: la autonomía en la solución de problemas. En este sentido, es probable que una evaluación hecha sobre los resultados de la capacitación del PAEBA demostrara que sus educandos están desarrollando un sentido de responsabilidad compartida respecto a los resultados de lo producido en ellos y de lo que se produce a través de ellos.

Hay que notar, también, una baja participación de los educadores respecto a las decisiones educativas generales. Es verdad que, por las razones de crecimiento rápido –propias de la coyuntura que

encontró el PAEBA en su fundación y que se agudizaron por las necesidades de ampliación–, los espacios de consulta de decisiones sobre estrategia de intervención y solución de problemas de gestión casi no se produjeron. Sin embargo, hay otros campos de decisiones en los que los educadores actuaron con iniciativa como, por ejemplo, en la organización de actividades complementarias a las estrictamente curriculares. Los supervisores de un distrito, por ejemplo, idearon, organizaron y realizaron con sus propias fuerzas un día de playa para centenares de participantes de los Círculos; en otros lugares han impulsado ferias de materiales educativos o campañas de sensibilización de la población; participan en las Mesas de Trabajo distritales por la Educación y Lucha contra la Pobreza .

El perfil del educador

Este es un elemento decisivo de la viabilidad de la Propuesta. Desde una idea inicial respecto a un educador como facilitador – y no como profesor - o un educador con capacidades “todo terreno”, el PAEBA avanzó hasta incorporar en el perfil la dimensión *práctico-reflexiva*.

Este logro es de importancia en el contexto de la educación de adultos del país. No se puede esperar que existan en todos los lugares los mejores espacios de capacitación como los que puede poner en marcha un proyecto experimental. La vía para asegurar que haya educadores de calidad, frente a tareas complejas en territorios culturales y políticos altamente diferenciados –como muestra el mapa del Perú– , es la que promueve a personas capaces de aprender por ellas mismas, es decir, que aprenden a aprender de sus propias experiencias. Esto es lo que enseña un proyecto que se echa a andar sin tener resuelto todo y coloca a sus ejecutores cada

día frente a situaciones no previstas. Es una situación que involucra ciertos riesgos, pero que puede convertirse, también, en una condición favorable para formar a las personas que Donald Schön (1983) llama «profesionales de la acción». De todos modos, el logro de esta profesionalidad – para muchos la más alta del Siglo XXI – corresponde a los que con mente libre y guiados por principios enfrentan sin temor situaciones complejas.

La destreza deseable para los profesionales de la acción es que sepan beber en su propio pozo, es decir, sean hábiles y constantes en aprender de su práctica junto a otros. Equivale a la generación de un automovimiento formativo. Entonces, la cuestión principal sería cómo generar este movimiento. Con clases magistrales, evidentemente no.

Existen riesgos como el culto al activismo. Para superarlos, la propuesta formativa debería incorporar como condición el diálogo de modo que en los talleres para educadores se ejerciera. Escuchar, confrontar y revisar críticamente con otros no sería discurso sino una experiencia viva. El educador experimentaría su valor en la interpretación de hechos y relaciones sociales; comprobaría que se trata de un ejercicio poderoso para la propia transformación personal.

El tema de las *orientaciones justas* es crucial. Obliga a referirse al marco de conceptos y valores, sobre todo en el tramo inicial de la formación de los educadores. Ellos, en el espacio formativo, recibirían información sobre el pensamiento más avanzado y elementos instructivos para procesarla críticamente. Allí serían convocados, asimismo, a esclarecer cuestiones metodológicas prácticas a la luz de experiencias modelo. Guiados de este modo y aplicando la crítica, estos

educadores saldrían de los talleres formativos con la competencia de transformar las experiencias diarias en experiencias de aprendizaje.

Los GIA como ejes de la formación y capacitación

El espacio adecuado para la formación continua del educador *práctico-reflexivo* del PAEBA es el Grupo de Interaprendizaje. Como se ha visto, allí se instaura una práctica de lectura en común de las experiencias semanales. Parece, sin embargo, que esta fuerza no despliega toda su potencialidad. La tarea urgente sería, entonces, analizar causas y proponer soluciones con los mismos actores, lo que, de paso, constituiría una extraordinaria ocasión de aprender.

Lecciones aprendidas:

- Esclarecimiento sobre los enfoques y prácticas adecuados para una formación de calidad en la formación y capacitación de educadores.
- La articulación dinámica entre la Formación y Capacitación. (¿Cuál de ellas, en la práctica, se ha desarrollado más o ha alcanzado una posición dominante? ¿Qué efectos produciría el posible despliegue mayor de una de ellas?).
- El descubrimiento de la teoría se produce en la práctica, forma parte sustancial de ella y se expresa en ella, dándole sentido y significado. Así el profesional relaciona sus actividades con lo deseable y con lo posible, dada la situación, y confronta con ello los resultados alcanzados. «Todas las acciones, puesto que suponen intenciones, se hallan situadas dentro

de marcos o paradigmas conceptuales que dependen de la vida social. ... Esto implica que 'la teoría' no es algo que se aplique 'mecánicamente' a la práctica, sino que ella está ya presente de modo que, sin ella, la práctica no sería tal, sino simple conducta fortuita». Es una teoría de carácter situacional, una «teoría no formal», (Usher y Bryant,1987) localizada en el mundo de la experiencia de los profesionales, al cual penetra y del cual emerge. Se diferencia del conocimiento puramente teórico, que es impersonal y universal, que se interesa más por explicar el mundo que por actuar sobre él y que se formula en un discurso de generalizaciones. Éste es un conocimiento práctico situacional y orientado a la acción. Los problemas no se resuelven aplicando mecánicamente la teoría, sino a partir de la reflexión sobre la acción, donde entra en juego no sólo el conocimiento teórico sino toda la experiencia anterior, el sentido común, la capacidad de oír, captar y asimilar el punto de vista de los «otros». Es lo que Schön llama el «arte» de los profesionales, la competencia para enfrentar y resolver situaciones nuevas y desconocidas.

- El avance hacia el perfil ideal del educador práctico-reflexivo implica cuatro aprendizajes en marcha:
 - Aprender a ser un profesional autónomo, creativo; un actor éticamente comprometido con valores.
 - Aprender a crear situaciones estimulantes de aprendizaje como guía experto en la construcción de conocimientos y de cambios personales.

- Aprender a pensar y procesar críticamente experiencias.
- Aprender a aprender en diálogo con los compañeros de la tarea educativa: los otros educadores y los estudiantes.

FUENTES DE INFORMACIÓN DIRECTA

1. Documentos del PAEBA-Perú 2003-2005 referidos a la propuesta en construcción y a su aplicación.
2. Plan de Formación y Capacitación del PAEBA – Perú 2004.
3. Manual de Capacitación para el Ciclo I de Educación Básica Alternativa (PAEBA-Perú).
4. Manual de Capacitación para el Ciclo II de Educación Básica Alternativa (PAEBA-Perú).
5. Cuadernos de Trabajo N° 1, N° 2, N° 3, N° 4, N° 5 (materiales usados en la formación y capacitación).
6. Guías Metodológicas N°1, N°2, N°3, N°4.
7. Materiales de Autoaprendizaje: Guía del Supervisor, Módulo de Autoaprendizaje N° 1.
8. Registros de Capacitación: Cuadros, fichas.
9. Las sesiones de los Círculos del PAEBA-Perú (Bernard Waeber). Seis meses de observación de la actuación de los facilitadores y revisión de los cuadernos de los participantes.
10. Sesiones de los GIA: Observación en los GIA del desempeño de los supervisores y facilitadores: Villa El Salvador: Teresa Rozas; Comas: Nora Rementería y Anaí Castillo; San Juan de Lurigancho: Erlin Pesantes.
11. Entrevistas: Jesús Rueda, Mónica Méndez, Zulmira Soldevilla, Amparo Peceros, Bernard Waeber, Rosario Cassana, Elizabeth Cahuana, Mirna Loy, Giovanna Carrasco, Teresa Rozas, Nora Rementería, José Milla.

A photograph of a man wearing a dark cap and a light-colored shirt, looking down at a document. He is in a classroom or office setting, with a wall behind him covered in photos and papers. The image is overlaid with a semi-transparent blue filter.

EDUCAR A PERSONAS JÓVENES
Y ADULTAS PARA
LOS NUEVOS TIEMPOS

Si nunca se habla de una cosa, es como si no hubiese sucedido.

Oscar Wilde

La educación de personas adultas es un tema sobre el cual se escribe poco. Muchas experiencias pasan como si no hubieran existido. La potencia de sus mensajes se pierde, la educación pierde. Se impone, entonces, salvar las experiencias educativas –sobre todo las de adultos– de la suerte común de disolverse en la nada.

En este documento, alrededor de 140 personas entre 15 y 76 años de edad hablan sobre sus experiencias en el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA–Perú). Cuentan que han conquistado la palabra y están cambiando su vida. Así perciben la Educación Básica estas personas de barrios pobres –mujeres en su mayoría– que asisten a los Círculos de Aprendizaje no escolarizados del PAEBA–Perú.

Este es un trabajo preliminar, una entrada a la reflexión sistemática sobre experiencias variadas e intensas realizadas, entre 2003 y 2005, en Comas, San Juan de Lurigancho, Ventanilla (Callao) y Villa El Salvador, distritos que corresponden a los cuatro puntos cardinales de la Metrópoli. Lo presentado aquí es sólo una mirada desde el umbral a una pequeña parte de la labor inmensa de 600 ó 700 educadores con unas 10 mil personas cada año desde 2003.

Traducir lo que piensan y sienten las personas adultas acerca de lo que viven y sueñan –sobre todo cuando reemprenden la experiencia formal de educación– es una tarea difícil. ¿Qué perciben sobre sus procesos seguidos? ¿Qué beneficios encuentran? ¿Qué significa todo ello para su futuro?

Los encargados de este trabajo, del Equipo Técnico Central del PAEBA, entendimos que los procedimientos corrientes de observación y recolección de información “de campo” eran insuficientes. Porque ¿cómo encontrar el hilo del pensamiento de las personas en fichas de observación aplicadas a sesiones de enseñanza y aprendizaje? Los cuestionarios estructurados ¿podrían darnos de manera aproximada los mensajes de la gran diversidad de experiencias que implica un programa de adultos del tamaño del PAEBA? ¿Cómo recoger las vivencias en sus expresiones auténticas?

Recurrimos, entonces, a medios que posibilitaran la expresión libre y creativa de las personas de los círculos de aprendizaje, todas ellas diversas en edades, en experiencias y en mundos culturales. Seleccionamos una muestra de círculos en los cuatro distritos y promovimos una forma de comunicación basada en imágenes creadas por los estudiantes mujeres y varones.

PAEBA-Perú tiene equipos organizados en cada distrito. Conforman una red de gestión eficiente. En ella destacan las directoras de los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).

Su presencia ha sido valiosa para las actividades de la sistematización y la solución de dificultades diversas. Manifestamos nuestro reconocimiento a Rosario Cassana Valdivia (CEBA Comas), Mirna Loy Chumbes Pérez (CEBA San Juan de Lurigancho), Giovanna Carrasco Ramírez (CEBA Ventanilla), Elizabeth Cahuana Molero (CEBA Villa El Salvador).

En las jornadas nos ayudaron personas responsables de los círculos y miembros de los Equipos Técnicos Locales: María Espinoza Estrella, Nora Rementería Capcha, José Milla Fernández, Rommy Limas Jurado, Erlin Pesantes Montenegro, Juan Barrueta Hurtado, Walter Quispe Rojas, Elvis Espinoza Robles, Sara Salazar Hinojosa, Jackeline Chacón Reyes, Carlos Casas Navarro. Las opiniones que recogimos de ellas y ellos en diversas entrevistas nos ayudaron a perfilar mejor las preguntas de este trabajo y facilitaron la interacción con los estudiantes.

En las actividades directas con los estudiantes y en las reflexiones sobre el material recogido, nos acompañaron las facilitadoras y facilitadores de los 11 círculos seleccionados: Flor de María Monteza Ramírez (*Santa Rosa de Lima*, Santa Luzmila, Comas); Jhovana Jiménez Carocancha (*Los Kollicanos*, Collique, Comas); María Teolinda Quispe Floriano (*INABIF*, Año Nuevo, Comas); Norma Aparcana Biscardo (*Camino al Saber*, Mangamarca, San Juan de Lurigancho); Noemí Díaz Merlo (*Las Azucenas*, Montenegro, San Juan de Lurigancho); Antonia Flores Torres (*Luz de Esperanza*, J.C. Mariátegui, Vª Etapa, San Juan de Lurigancho); Angela Chamorro Avelino (*Estudiar para Triunfar*, Campoy, San Juan de Lurigancho); Elmo Abdías Salcedo Delgado (*Granito de Amor*, El Mirador, Pachacútec, Ventanilla); Tania Valencia Huancas (*Los Dinámicos*, Shalom, Pachacútec, Ventanilla); Luz Crispín Silva (*Valientes del Saber*, Villa El Salvador); Giuliana Mandujano Valencia (*María Montessori*, Villa El Salvador); Josefa Chinguel Fernández (*El Porvenir*, Lomo de Corvina, Villa El Salvador).

En este estudio tratamos de hacer visible una experiencia educativa recogiendo la visión y las palabras de los protagonistas. Intento difícil, tanto por nuestras limitaciones como por las trampas existentes en tareas parecidas. Podemos mencionar algunas, como dar cuenta fácil del contexto con la presentación de estadísticas; demostrar las ideas y supuestos propios presentando citas de los actores como argumentos; sacar conclusiones edificantes de unos cuantos hechos aislados; romantizar a los pobres, etc. Es probable que hayamos sido entusiastas con algunos hallazgos. Los hemos contrastado, sin embargo, con otros hechos educativos observados durante meses y con las opiniones de los propios protagonistas y de los educadores del PAEBA-Perú.

La primera parte de este documento contiene la justificación y la explicación de la propuesta de sistematización. En ella exponemos la justificación de este trabajo, el concepto de sistematización que asumimos y los contenidos de los diseños estratégico y metodológico.

La segunda parte consiste en un acercamiento a los tres escenarios sobre los cuales se realiza la experiencia:

- Escenario político, representado por la Educación Básica Alternativa, según la Ley General de Educación N° 28044. Son cambios propuestos desde el Estado Peruano para la educación de adultos que, a nuestro entender, tienen un valor histórico comparable al de la Reforma Educativa de 1972.

- Escenario experimental constituido por la Propuesta de educación básica del PAEBA-Perú en convenio con el Ministerio de Educación del Perú.
- Escenario social, donde ocurre la vida de los miles de personas convocadas a la experiencia educativa del PAEBA-Perú a través de sus propios relatos. Esta parte va acompañada de descripciones impresionistas sobre los lugares de la experiencia y muestra algunas semblanzas de estudiantes.

La tercera parte corresponde a la reconstrucción de los procesos. Incorpora las voces de los estudiantes del primer y segundo ciclo de la educación básica acerca de:

- la línea del tiempo de sus aprendizajes;
- la identificación que hacen de los aprendizajes logrados;
- la conciencia que revelan sobre los cambios que están experimentando en ellos y ellas.

Esta sección concluye con una reflexión nuestra sobre los significados de todo lo recogido.

La cuarta parte expone las lecciones y conclusiones de la experiencia, sin la pretensión de mostrar pruebas y sólo como una reflexión final que intenta recoger de manera apretada los mensajes de la experiencia en la esperanza de sugerir pensamientos más creativos para el futuro de la educación de adultos en el Perú.

Propuesta de sistematización

1. Marco teórico

El Equipo Técnico Central del PAEBA-Perú se ha acercado frecuentemente, desde 2003, a la práctica educativa de los Círculos en cuatro distritos. En muchos casos sus miembros han encontrado prácticas creativas. Sin embargo, hay poco escrito sobre estos hechos, de modo que la mayor riqueza educativa producida está inédita. Aquí, entonces, se repetiría la condena de Oscar Wilde con tonos más dramáticos: *Si nunca se habla de una cosa, es como si no hubiese sucedido.*

Cualquier persona que visite esos espacios educativos en Lima y Callao encontrará satisfacción y entusiasmo en los estudiantes por seguir aprendiendo. Descubrirá, también, casos de personas –algunas con más de 60 años– que, después de meses, escriben sus nombres con dificultad, no leen bien ciertos textos y, sin embargo, están felices con su experiencia educativa. Los estudiantes –incluso los que serían considerados “rezagados” en una evaluación convencional– se sienten participar en una travesía fascinante. ¿En qué se basa este sentimiento? Lo que sienten los estudiantes sobre sus logros –mujeres de mediana edad, en mayoría– revela maneras propias de entender el éxito educativo.

El objeto: sistematización de los aprendizajes significativos

Ausubel distingue dos modos de entender el aprendizaje. Uno, impuesto mecánicamente, en el que se pretende que la mente del alumno refleje como un espejo el contenido que le viene del profesor o del texto y, el otro, significativo, que construye conocimientos reestructurando el pensamiento preexistente en conexión con los hechos y a partir de los conocimientos previos.

Este segundo modo de entender el aprendizaje es el objeto del estudio presente. Trataremos por lo tanto, de identificar los procesos generados de aprendizaje significativo según sus actores. Las estrategias que los posibilitaron no entran en el análisis de este trabajo.

La práctica educativa examinada revela que consiste en el aprendizaje significativo dirigido a producir cambios personales y sociales. Las personas de los Círculos, cuando han sido preguntadas sobre qué han aprendido, lo primero que han dicho es *hemos cambiado*. Esto conecta con su situación actual, un período de la vida en el que no se puede dejar de pensar el contenido y sentido de la existencia. La educación activa en ellas la imagen del futuro con su necesidad de cambios en el presente.

2. Concepto de sistematización

En este trabajo tomamos la sistematización como un proceso participativo de reflexión e interpretación sobre la práctica realizado en comunicación estrecha con sus actores. Así entendida, la sistematización implica reconstrucción de lo actuado y reflexión sobre sus significados. Por esta vía es común ahora admitir que se llega a conocimientos nuevos útiles para la misma experiencia o en favor de otras y que, al mismo tiempo, pueden ser contrastados con la teoría existente.

Siempre se alude a la duda sobre el valor de la inducción. Las verdades extraídas de situaciones particulares no son confiables –se dice– por las interpretaciones subjetivas que involucran. Existe, sin embargo, una condición que otorga una validez de otro tipo –es decir, en el plano de la interpretación– a lo recogido en circunstancias particulares. Se trata de los hechos y testimonios convergentes que entrañan los mismos significados y que, por lo tanto, transportan lo encontrado en un espacio particular hacia a la esfera teórica. Si a las mismas preguntas concurren respuestas semejantes y éstas son respaldadas con hechos igualmente semejantes, es posible subir a un nivel de generalidad que sea útil para la misma lectura de lo actuado y la interpretación de otras experiencias.

Asumimos que la sistematización se diferencia de la investigación y de la evaluación también en cuanto a los procedimientos aplicados. Así, en esta actividad no nos hemos ocupado en hacer mediciones sobre el alcance del programa implementado por el PAEBA-Perú, ni acerca del logro de metas o de la calidad de los aprendizajes. No hemos utilizado, en consecuencia, los sistemas convencionales

de obtención de información como cuestionarios, encuestas, grupos focales. Acudimos eventualmente a la información “dura” existente como medio para precisar los hechos o situar mejor los testimonios y opiniones.

En este trabajo es de gran importancia para nosotros lo que hablan y piensan los actores principales de la experiencia ¿Cómo ven sus procesos? ¿Cómo se ven ellos mismos antes y en las prácticas educativas experimentadas? ¿Cómo imaginan su futuro? ¿Continuarán educándose? ¿De qué manera? ¿Cuáles serán las dimensiones de su vida para adelante?

Entendemos que se trata de un esfuerzo de reflexión colectiva y no sólo de la realizada por unos expertos externos. A todos nos interesa rescatar los procesos de una experiencia para entender cómo se ha actuado, qué efectos se han producido y cuál es el carácter de las relaciones generadas, sin que por ello dejemos de considerar el éxito o fracaso global del proyecto estudiado. Con todo, aquellos para quienes todo esto resulta de especial valor y significado son las mujeres y varones que día a día, durante meses, roban horas de su tiempo escaso para estudiar. De todo lo recogido como hecho y pensamiento son ellas y ellos los destinatarios privilegiados. Porque una sistematización no acaba en un documento sino se prolonga en muchos encuentros donde se comparte, se revisa y corrige lo escrito buscando entre todos y todas una mejor traducción de los significados. Eso lo intentaremos. Es una responsabilidad ineludible.

3. Diseño estratégico

El diseño contiene las opciones estratégicas para reconstruir la historia de los aprendizajes en los Círculos y acceder a sus significados. Éstas son:

- Ubicación de la sistematización en los escenarios creados por la Ley, por la propuesta PAEBA-Perú y por las condiciones de vida de los actores.
- Uso de un concepto de sistematización como capitalización de la experiencia.
- Determinación del objeto de la sistematización: los aprendizajes significativos para el cambio.
- Aplicación de decisiones participativas: educadores y estudiantes incorporados e intercambiando en procesos de reconstrucción e interpretación.
- Selección de una muestra de Círculos que refleje la variedad existente y la aplicación prolongada de la Propuesta.
- Organización de acciones en dos fases: reconstrucción histórica e interpretación. Entre las dos y el final se ubican momentos de procesamiento.
- Acercamiento personal a los estudiantes y educadores como claves para generar un clima de comunicación.
- Uso preferencial del lenguaje visual para facilitar la expresión libre y creativa de las personas de los Círculos de Aprendizaje.

4. Las acciones

Coordinación con los equipos de los cuatro distritos

Mandamos la propuesta a las cuatro coordinadoras para informarles. Nos reunimos con cada equipo de supervisión

para recibir sus comentarios y para seleccionar, de acuerdo con el equipo, los Círculos.

Criterios para la selección de los Círculos

Elegimos 11 Círculos: tres en Villa El Salvador, Comas y San Juan de Lurigancho y, por razones de distancia y de tiempo, sólo dos en Ventanilla. Varios criterios determinaron esta selección:

- En primer lugar, tenían que ser Círculos del Ciclo Intermedio, es decir, grupos con un número importante de participantes que, además, hubieran asistido durante un buen tiempo a las acciones educativas y, en lo posible, desde el inicio del Programa.
- En segundo lugar, buscamos la variedad. Tenían que ser grupos representativos de:
 - zonas semiurbanas
 - Asentamientos Humanos
 - participantes jóvenes
 - participantes de mayor edad
 - participantes avanzados
 - personas con ritmos de aprendizaje lento
 - grupos conducidos por algún facilitador varón
 - grupos con un número considerable de participantes varones

Finalmente, por razones prácticas, los Círculos escogidos tenían que funcionar en diversos horarios.

Pruebas “piloto”

Realizamos dos pruebas “piloto”, una en San Juan de Lurigancho y otra en Comas.

Para las pruebas “piloto” de la segunda fase, cambiamos el Círculo de Comas por otro de San Juan de Lurigancho en el cual ya habíamos realizado la primera fase. Hubo dos razones. Primera, ese Círculo de Comas cambió su composición interna entre las dos fases. Segunda, encontramos que un grupo de mujeres participantes tenían dificultades para comunicarse en castellano.

Primera fase: el río

Visitamos los 11 Círculos en un poco más de dos semanas. Cuando fue posible, visitábamos dos círculos de un distrito en el mismo día. Permanecíamos a lo largo de toda la sesión en cada uno. Evitamos salir a los distritos en días seguidos para poder procesar bien los datos después de cada visita.

Todos los Círculos seleccionados fueron informados de nuestra visita con antelación por los supervisores.

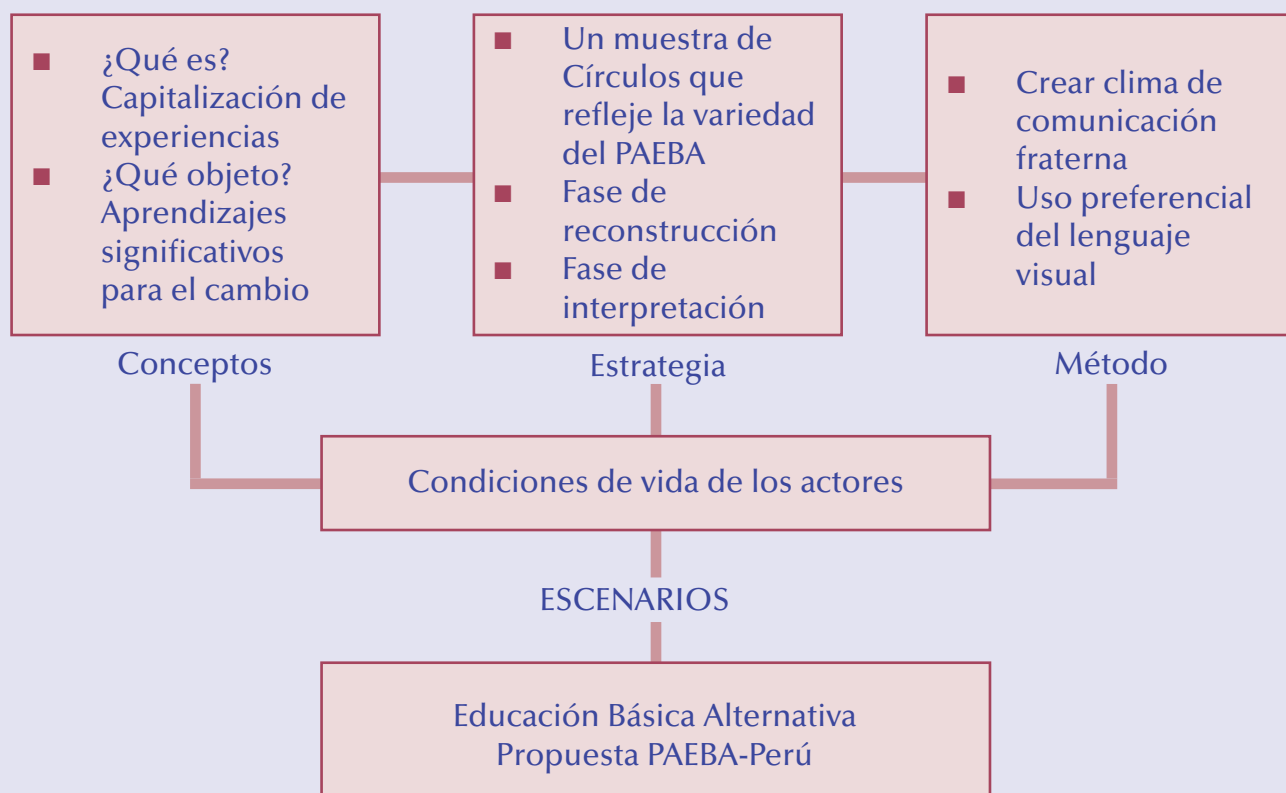
Segunda fase: el árbol y sus frutas

El intervalo entre las dos fases fue de cuatro a seis semanas. Después, entramos a la segunda fase de la misma manera que a la primera.

Entrevistas con las facilitadoras

Aprovechamos la salida a los distritos en la segunda fase para hacer entrevistas a las facilitadoras de los círculos seleccionados. No fue posible hacerlo con todas, sobre todo cuando visitábamos dos Círculos en el mismo día. Los puntos tratados en estas conversaciones fueron acerca de sus experiencias en educación de adultos, el ambiente de trabajo en el Círculo y las relaciones que mantienen con los grupos de estudiantes. También recogimos opiniones sobre algunos puntos que nos habían llamado la atención durante la primera fase.

5. Esquema del diseño estratégico



6. Descripción de las fases

Descripción general

Las acciones previstas, de acuerdo a la estrategia, debían consistir en que los participantes no fueran simples donantes de información sino actores del estudio. El desafío principal consistía en lograr que ellos y ellas produjeran conceptos propios.

Contenido de cada fase: lo previsto y lo que sucedió

Primera fase: el río

Lo previsto

- **Presentación**
Los animadores se dan a conocer. Informan sobre el objeto y el objetivo de la actividad.
- **Motivación**
Se pide colaboración en la actividad explicando que las informaciones y reflexiones sobre las experiencias son útiles para ellos, el trabajo del PAEBA y el mejoramiento de la propuesta.
- **Organización**
Cada estudiante recibe un papelote y dos plumones de colores. Se pone música meditativa.
- **Introducción**
Se pide pensar en la experiencia de aprendizaje.

Concentrémonos. Pensemos sobre nuestra experiencia en el Círculo. Contemos algo de esto a nuestra compañera o nuestro compañero que está al lado.

¿Por qué entramos al Círculo? ¿Qué esperábamos?

*¿Qué encontramos al comienzo?
¿Cómo nos sentíamos entonces?
¿Cómo nos sentimos ahora?*

¿Hemos avanzado? ¿Qué hemos logrado?

*¿Somos las mismas personas?
¿Cómo nos vemos ahora?*

*¿Qué dificultades hemos tenido?
¿Hubo obstáculos?*

- **Recuperación histórica**
Ahora dibujemos nuestro recorrido imaginándonos que somos un río.

Nuestro comienzo en el Círculo se asemeja al nacimiento de un río. Pocas veces el río camina recto y sin obstáculos: ¿Cuáles hemos encontrado en nuestro aprendizaje? ¿Qué imágenes podrían hablar de esas dificultades? Por ejemplo: barreras de rocas, remolinos, estancamiento.

¿Cuáles son las cosas bonitas que hemos encontrado en nuestro recorrido hasta aquí? ¿Cómo podríamos pintarlas? Por ejemplo: aves bellas, árboles, flores, luz de sol.

- **Instrucción**
Podemos poner dibujos dentro y al lado de la corriente del río que somos nosotros avanzando en nuestra educación.

Escribimos palabras importantes dentro o fuera de la corriente del río. Ponemos colores diferentes a la corriente de nuestro río, según los momentos que hemos ido pasando.

- **Representaciones**
Los participantes dibujan en los papelotes sus “ríos” simbolizando su experiencia de aprendizaje. Lo hacen individualmente. Para facilitar la concentración, se pone música instrumental meditativa.
- **Intercambio en grupos**
Se forman grupos de tres personas cada uno para la exposición de carteles e intercambios acerca de los trabajos.
- **Producción de textos**
Escriben individualmente, en tarjetas de diferentes colores, opiniones sobre los tres temas siguientes:
 - Logros
 - Obstáculos
 - Cosas bonitas
- **Plenario**
Exhiben los carteles en las paredes. Exponen sus dibujos y leen en voz alta sus tarjetas. Se pide que hagan comentarios y preguntas.
- **Despedida**
Vamos a llevar los dibujos y las tarjetas para estudiarlos. Firmen y pongan fecha a los papelotes. Volveremos para conversar con Uds.
- No hubo suficiente espacio para dibujar individualmente.
- Tuvieron dificultades para dibujar con plumones gruesos.
- Al escribir tarjetas, algunos participantes se copiaron entre sí.
- Las participantes que venían desde niveles bajos de alfabetización, “analfabetas absolutas”, tuvieron grandes problemas para escribir textos.
- Al exponer los carteles casi todos los participantes hicieron comentarios rápidos a los textos visuales y dedicaron la mayor parte del tiempo a hacer discursos de agradecimiento al PAEBA, a la “señorita”, a los visitantes.
- En algunos sitios no se pudo poner la música por falta de conexión eléctrica.

Reajustes metodológicos

- **Un barco**
Se propone pedir a los participantes que dibujen un barco en el río representándose a sí mismos por este medio en la ruta del propio aprendizaje.
- **Línea del tiempo**
Se les sugiere marcar bien la travesía en tres tiempos: **ayer, hoy, mañana.**

De esta manera, se piensa superar el problema de falta de identificación de los participantes con el río –el símbolo anterior– y lograr una mejor exploración en cada momento del aprendizaje.

Lo que sucedió en la primera fase

Esta fue la práctica en los primeros Círculos visitados. Señalamos las dificultades que surgieron:

- No todos los participantes entendieron bien el aspecto simbólico del río.
- Trabajo en grupo
Se sustituye el trabajo individual

con grupos de tres a cinco personas.

■ Manejo de materiales

Los participantes reciben plumones inicialmente y crayolas después, con la idea de favorecer el intercambio de sus experiencias y la escritura sobre ellas, antes de que se entreguen a la labor grata de colorear dibujos.

■ Plenarios

El moderador en los plenarios sintetiza los mensajes de los carteles y los comenta previamente para evitar divagaciones y discursos.

La intención es lograr una mayor concentración de las personas sobre los contenidos principales de los trabajos. Esta intervención posibilitará, también, mayores explicaciones de los participantes sobre sus trabajos y un aporte más completo de información sobre los procesos.

Con los reajustes indicados hubo buenos resultados. Los participantes se identificaron bien con el barco que sale de un puerto y está viajando rumbo a otro. Funcionó perfectamente.

Segunda fase: el árbol y sus frutas

Lo previsto inicialmente y los cambios en el proceso

Se previó devolver e interpretar con los participantes las informaciones generadas en la primera fase y analizadas por los animadores. La presión de cumplir con el cronograma de visitas a los Círculos influyó para que, al contrario de la primera fase, no hubiera un plan en detalle de las acciones previstas.

Nos dimos cuenta de que en la primera fase todavía no habíamos recogido suficientes informaciones sobre lo que los participantes habían aprendido y cómo lo habían aprendido.

Además, hicimos las pruebas “piloto” de la segunda fase cuando recién habíamos empezado a visitar los Círculos para realizar la primera fase. Todavía no teníamos suficientes elementos para poder hacer la devolución. Fue un error proponer la devolución Círculo por Círculo, uno por uno, tomando en cuenta sólo lo encontrado durante una sesión y no el conjunto. Finalmente, había que evitar una trampa: volver a los Círculos y hablar de lo mismo que en la primera fase.

Habría sido mejor terminar la primera fase antes de empezar con las pruebas “piloto” de la segunda. Habría sido necesario un tiempo puente entre las dos fases, un tiempo que nos habría permitido procesar todos los datos y elaborar un plan de acciones para la devolución y la interpretación, como estaba previsto inicialmente.

En esta situación se impuso un cambio en el diseño metodológico para la segunda fase. Priorizamos el recojo de informaciones más amplias y más precisas sobre el qué y el cómo de los aprendizajes, y postergamos la devolución para otro momento y, tal vez, en otra forma fuera de sesiones de los Círculos. Optamos de nuevo por el lenguaje visual y simbólico. Escogimos el símbolo del árbol y de las frutas.

Elaboramos el plan de acciones siguiente:

■ Vínculo con la 1ª fase

Los participantes vuelven a ver sus dibujos y leen sus tarjetas de la primera fase. Se hace aprovechando el tiempo de “goteo”.

■ Representación

Dibujan un árbol y sus frutas, las canastas para la cosecha, las raíces. Las frutas representan los resultados de aprendizaje de mayor estimación para los estudiantes. Escriben los nombres de estos logros en cada fruta.

Se pone música meditativa.

Bajo el árbol se colocan tres canastas en las cuales los participantes echan las frutas o logros clasificándolas en conocimientos, valores, habilidades.

Dibujan las raíces del árbol y especifican las condiciones previas al aprendizaje en el Círculo.

■ Plenario

Se cuelgan los dibujos en las paredes. El moderador los analiza y pide más explicaciones cuando es necesario.

Los participantes reflexionan sobre qué es importante para que crezca un árbol y dé frutas: el clima, el agua, el abono, el horticultor, las herramientas, es decir, todo aquello que facilitó su aprendizaje.

■ Producción de textos

Los participantes escriben tarjetas, individualmente o en grupos, sobre cómo han aprendido y sobre los elementos que han facilitado el aprendizaje.

Lo que sucedió en la segunda fase

En general, funcionó muy bien la técnica del árbol y de las frutas aunque algunos pocos participantes manifestaron problemas de abstracción. Es decir, no lograron reconocer

en las frutas símbolos de los resultados de su aprendizaje. Para ellos y ellas fueron sólo manzanas, peras, naranjas, papayas, definitivamente. Por otro lado, no siempre incluimos la parte de las canastas –clasificación de los aprendizajes, a la manera de una selección de frutos cosechados– por falta de tiempo y porque entendimos que, en última instancia, no aportaba elementos nuevos o esenciales.

La parte más difícil fue recoger informaciones de parte de los participantes sobre el ambiente del aprendizaje y cómo ellos aprenden en los Círculos. Durante toda esta fase hicimos ajustes metodológicos para favorecer la producción de información sobre este aspecto. Lo que dio mayor resultado fue el trabajo por casos. En el plenario, los participantes escogían una fruta, es decir uno de sus aprendizajes, y explicaban cómo la habían logrado. Los otros participantes se sentían estimulados para dar sus aportes. En algunos casos, sin embargo, el moderador tuvo que urgir a las personas que exponían los carteles para que dejaran de lado generalidades y bajaran a los detalles.

Uno de los pasos previstos era hablar sobre el ambiente y las condiciones del aprendizaje teniendo como soporte el símbolo del árbol. Lo dejamos en la mayoría de los casos. Notamos que había recarga de símbolos: sol, agua, tierra, abono, que favorecían la confusión y, a veces, los entrapamientos.

Resultados

La primera fase dio buenos resultados y nos entusiasmó. De ella sacamos grandes expectativas para la segunda pero, finalmente, ésta resultó menos productiva. Los participantes se expresaron con facilidad sobre su deseo de aprender, sobre cómo

se sintieron al inicio, sobre las dificultades que tuvieron que superar, sobre los cambios de actitudes que perciben en ellos mismos, sobre los momentos bonitos en los círculos, sobre sus metas.

En cuanto a lo aprendido, mencionaron tanto valores y habilidades como conocimientos. Fue notorio el énfasis que pusieron en las actitudes y valores. Respecto a conocimientos y habilidades, dieron información en forma dispersa.

La cosecha fue poco abundante acerca del cómo aprenden. ¿Por qué? ¿Hubo una falla en el método? Continuamente reajustamos las técnicas sin lograr realmente obtener informaciones precisas. ¿Será que los participantes no están acostumbrados a reflexionar sobre su aprendizaje? ¿Por qué mencionan solamente las dificultades externas –las económicas o familiares– y no dicen nada sobre las internas, es decir, sobre las que ocurren en sus procesos de aprendizaje?

Tal vez estas preguntas preocupen poco a los actores de la experiencia.

En general, la técnica del dibujo combinada con la música gustó y sirvió. Por lo demás, los productos salieron de los participantes mismos. Reflejan su opinión. Son creaciones, no repeticiones. En este sentido creemos que obtuvimos otros datos distintos de los que habríamos recogido a través de encuestas o de los procedimientos típicos de recolección de información.

El árbol con sus frutas representa los aprendizajes de mayor estimación por parte de los estudiantes. Son sus preferencias. A nosotros, sus selecciones nos dan pistas para la interpretación.

Estos procedimientos metodológicos desataron creatividad, mucha creatividad. Un ejemplo bello lo dio un grupo en Villa

El Salvador que representó sus aprendizajes utilizando el símbolo de la paloma en vez del barco en el río. No todos los participantes –es verdad– se manifestaron tan creativos. Hubo quienes necesitaron copiar el modelo presentado por nosotros al inicio y demandaron muchas explicaciones en su afán de reproducirlo.

Evidentemente dieron mejores resultados los dibujos elaborados en grupos que los realizados individualmente al inicio. Los participantes están habituados a trabajar en grupo. Se sienten más seguros en este espacio para volcar lo que saben. Así, la participación grupal vino a ser una de las principales fuerzas para todo el proceso de sistematización.

Lecciones aprendidas de la aplicación metodológica

- Tendríamos que haber procesado y analizado todos los datos de la primera fase antes de iniciar la segunda. Sólo lo hicimos parcialmente, lo que al final debilitó las acciones en los últimos tramos de la sistematización.
- Los símbolos utilizados deben ser pocos y simples: el barco en el río y el árbol con las frutas bastaban en nuestro caso.

En la segunda fase hubo una sobrecarga de símbolos. Al árbol con las frutas añadimos las canastas para la cosecha, las raíces, la tierra, el abono, el agua, el sol, el horticultor y sus herramientas. Resultaba excesivo.

- En general, el intervalo entre las dos fases fue demasiado grande. Duró entre cuatro a seis semanas. No tomamos en cuenta suficientemente la incidencia de la asistencia irregular y del goteo cuando concebimos las dos

fases, las que tendrían que encontrar a los mismos estudiantes en dos sesiones diferentes. Al elaborar el plan metodológico pensamos conseguir datos individuales. Habría

sido difícil lograrlo teniendo en cuenta lo señalado sobre la irregularidad en la asistencia. Afortunadamente cambiamos rápidamente al trabajo grupal.

Los escenarios y actores

El escenario político

La Educación Básica Alternativa (EBA)

La Educación Básica Alternativa (EBA) es una modalidad de la Educación Básica, con los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular que pone énfasis en la preparación para el trabajo y en el desarrollo de capacidades empresariales¹.

En esta descripción de la naturaleza de la EBA, destacan los siguientes puntos:

- Se trata de una modalidad de la educación básica
- Es equivalente a la Educación Básica Regular (EBR)
- Las capacidades para el trabajo son una prioridad

La población a la que se dirige la EBA está compuesta por personas mayores de 15 años que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular o no la culminaron (PEBAJA), y por niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o abandonaron la escuela y su edad les impide continuar los estudios regulares (PEBANA). El supuesto común para PEBAJA y PEBANA es que los

estudiantes a quienes se dirige necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.

La EBA propone la formación integral de las personas, lo que incluye la preparación para la actividad laboral y cultural vinculada a la realización personal, el ejercicio pleno de la ciudadanía y aprender a aprender a lo largo de toda su vida.

La modalidad considera la heterogeneidad de los estudiantes, los contextos culturales diversos, los saberes y experiencias acumulados y su escasa disponibilidad de tiempo. Propone manejar propuestas pedagógicas diversificadas y flexibles sobre temas significativos, y aplicarlas de manera democrática y participativa adecuándose a los ritmos propios del aprendizaje.

El currículo para la EBA, según la DINEA, es *el conjunto de experiencias de aprendizajes que vivencian los estudiantes y se construyen en situaciones educativas previstas por las instituciones educativas o producto de sus interacciones con el medio².*

Esta concepción de currículo como interacción entre experiencias, vivencias, personas y medio es un avance con respecto a lo pensado desde la

¹ Ley General de Educación N° 28044, Art. 37 Dirección Nacional de Educación de Adultos.

² (DINEA, MED), *Diseño Curricular Básico Nacional para los Ciclos Inicial e Intermedio del Programa de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos (PEBAJA)*, marzo 2005, p.12.

“contrarreforma” educativa que sufrió el Perú de 1978. Ya no acepta, simplemente, la idea de un instrumento rector de la enseñanza y aprendizaje como un conjunto organizado de contenidos producido por los expertos. Es la victoria, después de un cuarto de siglo, de quienes mantuvieron que los aprendizajes se dan antes, dentro y fuera del espacio educativo formal y consideraron a la familia, los amigos, la radio, la TV, los periódicos, el cine, las instituciones, como agentes educativos, y defienden, por lo tanto, una producción del currículo con las voces de todos ellos. En esta concepción no se excluye el horizonte ideal de conocimientos, valores y habilidades establecidos por el país como parte de su proyecto como nación –o Currículo Básico Nacional–, pero entendido este horizonte como el referente adecuado para ordenar los conjuntos de experiencias de los estudiantes³.

La EBA establece tres ciclos: *Inicial*, *Intermedio* y *Avanzado*. Al interior de cada uno se consideran *Grados*, como conjuntos modulares donde los estudiantes serán estimulados hacia el logro de determinados aprendizajes. Los espacios de tiempo corresponderán al ritmo propio de los aprendizajes, de modo que habrá períodos variables. Los estudiantes no serán promovidos en bloque ni habrá regresión “a cero” para quienes no hayan pasado vallas preestablecidas. Con ello, la vieja idea gradualista de la educación basada en bloques de contenidos dosificados en el tiempo y para todos por igual queda claramente superada.

Con los Ciclos *Inicial* e *Intermedio* el estudiante recibe su certificado de Educación Primaria y puede acceder al Ciclo *Avanzado* que corresponde a la Secundaria de la Educación Regular.

Se prevé que, en el *Ciclo Inicial*, el estudiante desarrolle competencias para su vida cotidiana, como la comunicación hablada y escrita, las matemáticas prácticas. El Currículo promueve en este tramo la afirmación de la identidad personal, la autoestima y autonomía, el sentido de pertenencia a un grupo, la capacidad de trabajar en equipo, las habilidades sociales, las actitudes y valores que permitan una mejor actuación en el medio.

En el *Ciclo Intermedio*, el estudiante deberá adquirir herramientas para seguir aprendiendo, como los hábitos de estudio, la adaptabilidad a situaciones nuevas y la capacidad para buscar información, procesarla y aplicarla.

En el *Ciclo Avanzado* se espera que los estudiantes refuercen sus capacidades de comunicación, se aproximen a las ciencias con un enfoque interdisciplinario y desarrollen capacidades para su calificación ocupacional.

Pilares de la propuesta EBA

La persona como centro

Protagonismo del estudiante

Comunidad como fuente y espacio de aprendizaje

Flexibilidad como exigencia de equidad

³ Ver Ley General de Educación N° 19327.

Propuesta de Educación Básica del PAEBA-Perú

Los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) existen en varios países de Centroamérica y Sudamérica. Se inscriben dentro de la política de cooperación educativa que España impulsa a través de su Ministerio de Educación y Ciencia y de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Las entidades contrapartes son los Ministerios de Educación de los diferentes países. Los programas se iniciaron a comienzos de la década pasada en El Salvador, República Dominicana, Honduras y Nicaragua. Su finalidad es fortalecer y, en algunos casos, impulsar sistemas eficaces de educación básica para personas jóvenes y adultas. En el caso peruano, el PAEBA es una experiencia piloto para incidir en las definiciones técnicas y estratégicas de la Dirección Nacional de Educación de Adultos del Ministerio de Educación. Propone una gestión y un currículo que faciliten el desarrollo integral de las personas jóvenes y adultas. Aplica materiales educativos para el auto e interaprendizaje de modo que los estudiantes realicen sus propias estrategias y las enriquezcan en interacción con otras personas.

Zonas de intervención

El Proyecto realizó una primera fase entre 2003 y 2005 en distritos de Lima (Villa El Salvador, Comas y San Juan de Lurigancho), de Callao (Ventanilla) y de Arequipa (Alto de Selva Alegre). Las poblaciones escogidas eran de alta concentración de personas analfabetas y sólo contaban con una débil presencia de servicios educativos públicos.

En la segunda fase del Proyecto, entre 2006 y 2008, culminará la experimentación que

se realiza actualmente del Currículo, incluyendo la Educación Secundaria, y se llegará a un medio rural castellano hablante y a un medio bilingüe (quechua-hablante).

La población a atender está integrada por jóvenes y adultos mayores de 15 años, en situación de pobreza y extrema pobreza y, principalmente, por mujeres.

Propuesta curricular

La Propuesta considera la alfabetización como proceso inicial y eje transversal de la educación permanente de personas jóvenes y adultas. Bajo la modalidad de Educación Básica Alternativa (Ley General de Educación N° 28044) propone un recorrido de menor tiempo desde la alfabetización hasta la educación secundaria. Los certificados emitidos son equivalentes a los de la Básica Regular. El Currículo es por competencias, de modo que los participantes, a través de procesos adecuados a sus características, se apropien de lo que necesitan para un mejor desempeño en sus roles sociales y laborales.

Ciclo Inicial o Alfabetización (Módulo 1 y Módulo 2)

Este Ciclo es presencial. Tiene dos módulos: alfabetización inicial y alfabetización de reforzamiento. Cada uno se realiza en un período referencial de seis meses con un tiempo aproximado de 240 horas.

Las áreas curriculares de esta fase son: *Comunicación, Lógico-Matemática, Desarrollo humano, Proyección y análisis social*. Los contenidos transversales son: *Persona, familia y comunidad; Promoción en la salud; Ciudadanía, derechos y valores; Interculturalidad y género*.

Ciclo Intermedio (Módulo 3 y Módulo 4)

En esta fase se combinan las modalidades presencial y semipresencial con asistencia tutorial. Cada módulo puede desarrollarse en un período de seis meses con un tiempo referencial de 270 horas.

Las áreas son: *Comunicación, Lógico-Matemática, Desarrollo humano, Proyección y análisis social, Formación para el desempeño ocupacional*. Los contenidos transversales que se desarrollan son: *Persona, familia y comunidad; Promoción en la salud; Ciudadanía, derechos y valores; Interculturalidad y género*.

Al llegar aquí el participante obtiene su certificado de Educación Primaria con valor oficial.

Ciclo Avanzado (Módulos 5, 6, 7 y 8)

Los módulos del Ciclo Avanzado se dirigen a las competencias que posibilitan el acceso a estudios superiores. Cada módulo se desarrolla en un tiempo referencial de 300 horas. Las áreas que se han previsto para este Ciclo son las mismas del ciclo intermedio; sin embargo, se da un mayor énfasis al trabajo interdisciplinar.

Al terminar el Ciclo, el estudiante recibe el certificado oficial de Educación Secundaria.

Cuadernos de Trabajo

Estos instrumentos sirven para el aprendizaje en los Ciclos *Inicial* e *Intermedio*. Proponen actividades significativas que remiten a conocimientos y prácticas propios de la persona adulta. Están organizados en unidades temáticas con ejes transversales. Propician el

intercambio y la reflexión sobre la vida y experiencias de los participantes.

Cuaderno 1	Nosotros y nosotras
Cuaderno 2	Relaciones y convivencia
Cuaderno 3	Organización y participación
Cuaderno 4	Mujeres y hombres en la promoción de salud
Cuaderno 5	Historia en la diversidad y cultura en el trabajo
Cuaderno 6	Tierra, principio de humanidad y trabajo para mujeres y hombres
Cuaderno 7	Cuerpo generador de vida y oportunidades para el trabajo
Cuaderno 8	Ciudadanía: desafío social para la afirmación democrática y el desarrollo humano

Capacitación laboral

El PAEBA-Perú propone realizarla por dos vías: la primera, como *Capacitación para el desempeño ocupacional*, que reúne las capacidades de carácter general—consideradas necesarias—para un buen desempeño laboral; y, la segunda, la *Capacitación técnica*, dirigida a desarrollar capacidades para especialidades técnicas específicas.

La *Formación para el desempeño ocupacional* del Currículo tiene como apoyo dos modalidades: las Aulas Móviles y el Aula Mentor.

Las Aulas Móviles son talleres itinerantes de formación para el trabajo que ofrecen capacitación técnica en especialidades de electricidad, gasfitería y peluquería-cosmetología.

El Aula Mentor es una modalidad de capacitación para el trabajo a distancia, a través de la Internet.

El modelo organizativo del CEBA

El modelo organizativo del PAEBA-Perú tiene como referentes:

- un concepto de educación de adultos que se expresa en dos ámbitos de actuación claramente definidos y complementarios: la educación básica y la formación para el trabajo
- una institución educativa específica para personas adultas: el Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA)

El CEBA está formado por el Centro de Recursos –como centro cabecera– y las aulas o Círculos de Aprendizaje que acercan este servicio a los habitantes de una zona.

El Equipo Educativo del Centro está formado por el coordinador o la coordinadora de distrito como representante máximo de la Institución Educativa, los supervisores y los facilitadores de módulos, ciclos y capacitación laboral.

El equipo de supervisión equivale a una subdirección pedagógica e institucional: su función consiste en capacitar a los facilitadores, dar seguimiento a los Círculos, validar la Propuesta.

Los facilitadores o docentes en los Ciclos *Inicial e Intermedio* tienen a su cargo uno o dos Círculos de 20 participantes. Esto

representa para ellos, en el caso de un solo Círculo, 12 horas efectivas de trabajo semanal: 10 horas efectivas de clase y dos horas de asistencia al Grupo de Interaprendizaje (GIA).

Está establecido que las sesiones de los Círculos duren dos horas cada día de lunes a viernes⁴.

El Equipo Educativo del CEBA está asistido, en las labores que le corresponden, por el Comité Distrital de Educación Básica Alternativa.

Formación-capacitación de los ejecutores del Proyecto

El PAEBA propone un plan de capacitación de los ejecutores del Proyecto que integra estrategias dirigidas a la gestión educativa, al desarrollo de condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la solución de las dificultades diarias en la tarea educadora. Destacan en el plan la *Capacitación Inicial Intensiva* y la *Capacitación Continua* a través de los Grupos de Interaprendizaje (GIA).

La *Capacitación Inicial* se realiza en talleres donde se exponen las bases de la propuesta curricular y metodológica.

La *Capacitación Continua* tiene lugar en los Grupos de Interaprendizaje (GIA). Se trata de reuniones de intercambio de experiencias y de confrontación teórica. En ellas intervienen los facilitadores y facilitadoras organizados por zonas. Cada GIA cuenta con 10 facilitadores y un supervisor. Se reúnen semanalmente en sesiones de trabajo que duran no menos de tres horas.

⁴ La mayoría de los Círculos excede largamente estas dos horas.

El Escenario social

Datos del contexto social y educativo del Perú

La población peruana, en el año 2001, estaba constituida por 26 346 840 personas. De este total, un 53% se concentraba en la costa. Lima es la ciudad más poblada del país, con más de 8 millones personas⁵.

El 54% del total de la población peruana (14 609 000 habitantes) está en situación de pobreza. Ser pobre significa no poder adquirir la *canasta básica de consumo*. La *línea de la pobreza* en Lima está en 260 soles por persona y mes, aproximadamente 62,6 euros al cambio actual. Un 24% de la población se encuentra en pobreza extrema con menos de 122 soles por persona y mes⁶. En estas condiciones las posibilidades de acceso a la educación, a una mejor vivienda y al trabajo están restringidas.

En el Perú existen 2 087 093 personas adultas iletradas, aproximadamente un 12,1% de la población total. De este total de más de 2 millones de personas analfabetas, 843 681 son menores de 50 años y 66 463 tienen entre 15 y 19 años. Del total de iletrados, aproximadamente el 75%, es decir más de 1 500 000 personas, son mujeres.

Sólo en Lima Metropolitana existen 189 123 personas adultas iletradas, habiéndose producido en los últimos 10 años un incremento de más de 28 000 nuevos analfabetos.

El PAEBA-Perú ha llegado a los distritos más poblados de Lima y Callao: Comas (510 000),

San Juan de Lurigancho (1 080 000), Villa El Salvador (363 000) Ventanilla (402 000)⁷. En estos lugares existen tres estratos de diferenciación económica y social:

- Urbanizaciones que agrupan viviendas con los servicios urbanos, centros comerciales modernos, hoteles, restaurantes
- Asociaciones de Vivienda que son lugares en proceso de construcción urbana
- Asentamientos Humanos con viviendas precarias y donde faltan componentes urbanos como calles, pistas de acceso, servicios de agua, luz, desagüe

Entre el 80 y 85% del total de la población de los distritos donde se lleva a cabo la Experiencia se encuentra en el estrato socioeconómico bajo y muy bajo; aproximadamente entre el 17% y 20%, en el estrato socioeconómico medio; y un 0,3%, en el estrato socioeconómico alto⁸.

Estas zonas son muestra de la migración campo-ciudad producida en el Perú desde 1940. La mayor parte de sus poblaciones es el resultado de invasiones.

Entre 1954 y 1958, miles de familias ocuparon las tierras agrícolas y cerros de Comas construyendo viviendas provisionales.

En San Juan de Lurigancho ha habido unas 60 invasiones de importancia en los últimos 10 años.

⁵ Encuesta Nacional de Hogares (INEI, 2001).

⁶ Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida (IV trimestre del 2001).

⁷ En Comas, por ejemplo, hay 32 Urbanizaciones, 14 Asociaciones y 112 Asentamientos Humanos, los que representan el 57% de la población del distrito. En Ventanilla hay 8 Urbanizaciones y 1 601 Asentamientos Urbanos.

⁸ INEI, 2000.

Villa El Salvador se constituyó en 1971 como una municipalidad de Lima tras una ocupación en arenales del Sur junto al mar. Un grupo inicial de 80 familias había tomado el lugar y abrió el cauce para la llegada de miles de personas hasta lograr el reconocimiento oficial después de resistir acciones de desalojo. Se convirtió en una experiencia de ciudad autogestionaria. Actualmente es una población de 400 000 habitantes⁹.

A fines de enero de 2000, unas 25 000 personas ocuparon terrenos en Villa El Salvador. Era una maniobra del presidente Fujimori, quien aspiraba a un tercer mandato consecutivo en las elecciones. Ante la imposibilidad de reconocer a los invasores en ese distrito, les ofreció terrenos del Estado en arenales al norte de la ciudad de Callao, Ventanilla. Ellos aceptaron y fueron trasladados con sus precarios muebles en camiones del ejército. Así se creó la *Ciudadela Pachacútec*. Cada familia recibió allí un terreno de 90 metros cuadrados. El Gobierno se comprometió a construir calles, instalaciones sanitarias, escuelas y centros médicos.

En resumen, los miles de familias sin casa que tomaron terrenos por la fuerza, resistieron las acciones de desalojo y después recibieron títulos de propiedad. Se organizaron primero en Asentamientos Humanos y, después, trazaron calles. Las instalaciones urbanas de servicios fueron llegando más tarde, poco a poco. En la mayoría de los lugares este proceso no ha terminado.

En estas zonas –cuyas extensiones van desde los 131 km de San Juan de Lurigancho hasta los 35 km para Villa El Salvador–, los pobladores han levantado centros industriales y comerciales. Así se ve en ellos la producción extensa de artículos de cuero,

muebles de sala, dormitorio, de cocina y de oficina, en el *Parque Industrial de Villa El Salvador*; como también pequeñas y grandes empresas textiles en San Juan de Lurigancho. Todos los almacenes y grandes tiendas tienen locales junto a las zonas urbanas. Allí son múltiples las redes de hoteles, restaurantes y clubes nocturnos. La microempresa ha crecido con fuerza desde niveles de máxima informalidad legal.

El ámbito de la experiencia del PAEBA-Perú manifiesta desigualdades de economía y calidad de vida como un reflejo –algo pálido, es verdad– de las profundas brechas existentes en la sociedad peruana.

Los círculos viven en las periferias de estos lugares. Para lograr un acercamiento a ellos hemos preferido la descripción impresionista.

Comas

Es un mundo poco nítido, es un mundo como visto a través de unos lentes empañados. Es el mundo de Comas. Comas, visto desde arriba y a través de sus nieblas.

En Comas hay casi tantas diferencias como en Lima, como en el Perú. En Comas, medio millón de personas se agrupan en distintas escalas, en distintos escalones; y estos escalafones no solo son sociológicos sino geográficos.

Los habitantes de Comas ascienden, como por andenes, desde la pobreza hasta la inmensa pobreza. Allá abajo la zona comercial, con sus casas hechas de ladrillos y concreto, con sus calles asfaltadas, incluso con parques y jardines.

Aquí arriba las esteras, la piedra gris, la arena. Aquí arriba desapareció el asfalto, el agua apenas llega, no hay alcantarillado, casi ni calles hay.

⁹ LOBO, Daniel, Rev. *Daquella Manera*, diciembre de 2005.



Pasamayo. Desde el cerro Pasamayo se ve el mundo.

Desde el cerro Pasamayo se ve otro mundo. Un poco más abajo, como colgado del cerro, un círculo PAEBA. Podemos verlo en el primer afiche PAEBA pintado en *la zona...*

San Juan de Lurigancho

Dicen que San Juan de Lurigancho es el distrito más poblado de Lima; dicen incluso que es el más poblado de Latinoamérica. Más de 800 mil personas, dicen los datos; la realidad parece que supera el millón.

En cualquier caso, en el extremo Este de Lima, donde no se ve el mar pero se siente la humedad del Pacífico limeño, se asienta y trepa por los cerros este distrito que es un resumen de la propia ciudad: una zona central asfaltada, con centros comerciales y casas que reúnen algunas de las comodidades que la clase media, si existiera, puede permitirse. Unos cerros que

flanquean estas avenidas centrales donde, según se asciende, se acaba el ladrillo y el cemento –ya el asfalto se acabó mucho antes– y comienzan las tablas y las esteras.

Mangomarca es uno de estos lugares que van creciendo hacia los cerros, uno de los muchos que van conformando el perfil de San Juan de Lurigancho.

Comenzamos a ascender. Es un cerro gris, formado por piedras y arenas grises, con casas grises de las que, de cuando en cuando, destella una nota de color: la ropa tendida, algunas personas en las puertas, el letrero de una bodeguita.

Cuando al fin hemos concluido nuestro ascenso, cuando parece que se hubiera terminado la ciudad y el mundo, cuando por encima de nosotros sólo queda el cerro gris y el cielo también gris, en un recodo, otra nota de color, una cabina de Internet. El rojo



Mangomarca. *En busca de información en internet.*

y el amarillo de sus letra sucias por el polvo gris nos devuelven al mundo, nos arrojan de nuevo al mundo.

El PAEBA está en San Juan de Lurigancho desde comienzos del 2004, entre cerros grises y realidades grises. Su gente siempre encuentra notas de color mientras busca caminos para devolvernos al mundo, para conectarnos con este mundo que parece ignorarlos, aunque ellas (casi siempre ellas) están allí, expectantes, deseando conocer, llenas de vida...

Ventanilla

Al norte de Lima, donde el asfalto ha desaparecido y casi no existe el ladrillo, está Pachacútec.

Pachacútec es el asentamiento humano más pobre de uno de los distritos más pobres de la ciudad, Ventanilla. Cuando uno se acerca por primera vez allí, sobre todo si es

invierno y por la tarde, tiene la impresión de haber llegado al centro de la nada, como si la nada estuviera habitada por miles de personas en miles de chozas.

Un inmenso arenal gris, semicubierto por las nieblas que la corriente de Humboldt arranca al Pacífico limeño, donde crecen, como por generación espontánea, cientos, miles de esteras que encierran, parecería que tiritando, miles de vidas.

En Pachacútec, la mayoría de las zonas no tienen aún agua corriente, ni electricidad. En todo este *Asentamiento Humano* no hay sistema de alcantarillado.

En Pachacútec está el PAEBA, desde el 2004, en aulas de estera, en comedores populares, en casas particulares, en centros comunales... Uno entra en alguna de estas esteras, con el suelo de arena, con el techo de plástico, y comienza a sentir el calor humano. Las paredes grises adornadas con



Pachacútec. *"Lima es la ciudad donde ni llueve ni hace sol."* (Bryce Echenique)

los carteles confeccionados por las participantes, a todo color, la lista de asistencia, los mensajes, las consignas, y la gente, sobre todo la gente.

Estamos en el Sur de Lima. En Lima no existe esa distribución casi generalizada que aparece en muchas grandes ciudades europeas y norteamericanas: un Norte residencial, cuidado y rico y un Sur suburbial, pobre y sucio. En Lima, todo lo

Villa El Salvador



Cerro de la Papa. *Entre el mar y el desierto.*

que rodea a la ciudad, con alguna excepción escasa, es pobre, es descuidado, es sucio, incluso el mar.

Allá donde el Sur es más arenal, más desierto, está Lomo de Corvina, un cerro alargado desde donde se ve el mar, pero desde donde no se puede disfrutar el mar. Un cerro donde termina Villa El Salvador y comienza la Panamericana.

Lomo de Corvina visto desde Villa El Salvador es un repecho suave, inmenso, inmensamente lleno de casas que comienzan siendo de ladrillo e inmediatamente siguen siendo de tablas, de esteras, de nada.

Cuando se llega a la cima de Lomo de Corvina una especie de vértigo inunda la mirada; de forma casi abrupta se desploma el arenal sobre la arteria de América, y en esta especie de barranco surgen nuevas casas, de madera y estera, avanzando, como si cayeran sobre la autopista.

Hemos visto un cartel un poco descolorido por la humedad: PAEBA. Entre unas paredes de triplay, una docena de sillas, una mesa, alguna banca, un perro... un grupo de personas se siente importante, están aprendiendo. Con lo que podrían enseñar ellos, ellas...

Actores

Estudiantes de los Círculos

Los participantes de los Círculos pertenecen en gran parte a familias que provienen de diferentes zonas de los altos Andes y de la amazonía. No pocos son bilingües con deficiente manejo del castellano. Los pueblos de ellos o los de sus padres han sido especialmente golpeados por la violencia política armada entre 1980 y 2000. En la capital peruana enfrentan el

reto de convivir en condiciones desventajosas con respecto a la cultura dominante.

Muchos de ellos son protagonistas o herederos de una cultura de ocupaciones de terrenos o de desplazados por la violencia política¹⁰. Son parte, asimismo, de ese gran grupo, el 60% de la población mayor de 15 años que no concluyó los estudios primarios¹¹.

A la heterogeneidad cultural en los Círculos se añade la diferencia de edades. En un círculo, uno puede encontrar a jóvenes de 17 años junto a ancianos de 70. Sin embargo, sea cual sea el nivel de su pobreza, instrucción o edad, estas personas son sujetos con capacidades desarrolladas para:

- resistir ante condiciones adversas y salir hacia delante
- insertarse a la vida social a través de grupos organizados
- desarrollar fuertes lazos comunitarios
- realizar hábilmente artes y oficios diversos
- actuar en armonía con el medio
- resolver problemas de salud con medios naturales

Los estudiantes de EBA están en un período de la vida en que inevitablemente deben construir o reconstruir sus proyectos personales enfrentando condiciones difíciles y adversas. Requieren, de modo

¹⁰ Entre 1980 y 2000, unas 69 280 personas perdieron la vida o desaparecieron por esta causa, según el informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación.

¹¹ INEI, IX Censo de Población; ENAHO, IV Trim. 1997-2001.

especial, reflexionar sobre su itinerario de vida, sus vínculos, su autovaloración. La EBA es un espacio que ayuda en estos procesos constructivos.

Hemos seleccionado algunos rostros y situaciones entre los muchos dignos de atención que encontramos en nuestro recorrido. Exponerlos llanamente, tal cual como nosotros los encontramos, creemos que ayudará a entrar en el mundo de los actores de los Círculos de Aprendizaje en el PAEBA-Perú.

El sordo

Antonio Guevara Muñoz parece estar totalmente perdido en el Círculo. Es un anciano ensimismado. Si fuera un partido de fútbol, se diría que está fuera de juego. Pero no; está conectado gracias a sus compañeras. Lo ayudan a gritos: *Todavía no, don Antonio*, le grita su vecina. Ella alza aún más su voz: *¡To-da-ví-a no! Usted no tiene que dibujar ahora. Más tarde*. El anciano para de dibujar, se ríe solo. Mira a su vecina y le dice: *Entonces, puedo escribir, ¿no?* Es que le encanta escribir.

Es una larga historia, nos dice cuando le preguntamos por qué viene al Círculo. Siempre quería estudiar. *Ahora quiero el certificado*.

Antonio es del departamento de Amazonas y tiene 72 años. Siendo niño fue a la escuela durante dos años. Caminaba diariamente diez kilómetros ida y vuelta. Al terminar el segundo grado, su padre lo mandó a otro pueblo y, más tarde, a la capital, Chachapoyas. No terminó la primaria. "No daban tiempo para estudiar."

Siendo "muchacho" vino a Lima. Trabajaba sólo para el alojamiento y la alimentación en una playa de estacionamiento y como chofer. Se casó. Tiene seis hijos de los cuales

cinco son profesionales. Tres hijas emigraron a Argentina.

Un día, caminando por la zona, vio un papelito que invitaba a los interesados a participar en Educación Básica. Se acercó al Círculo y se inscribió. Dijo: *Estoy viejo y tengo tiempo. Siempre quería estudiar. Me he olvidado de muchas cosas. Ahora puedo recuperar y terminar la primaria. Quiero tener el certificado en mis manos*. Asiste regularmente.

Se volvió sordo hace diez años cuando trabajaba en Puno. El frío y los vientos fuertes le afectaron ¿No le perjudica la sordera? ¿Cómo hace para seguir en el Círculo? *Mis compañeras y la facilitadora me pasan la voz. Tienen mucha paciencia conmigo. Siempre leo un día antes el capítulo siguiente en el libro. De esta manera sé de qué están hablando*.

Parece ensimismado, y tal vez es el participante más activo. Le gustan la literatura y las matemáticas. Está feliz. *Para mí estudiar es como una distracción. El Círculo es un lugar sano. Además hay cultura*. Antonio Guevara Muñoz es un candidato serio para la secundaria.

Improvisando un huayno

De pronto se levanta la participante Eulogia. *Quiero darles la bienvenida a los visitantes, cantándoles un huayno*. Empieza a cantar, con voz firme, moviendo su cuerpo suavemente al ritmo. Es una improvisación, un huayno sobre el PAEBA. ¡Emocionante!

*Cómo quisiera, cómo quisiera
Decirte todo
Con mi alma
Con mi corazón.*

Eulogia Olano Gutierrez tiene 66 años y es viuda. Nació en Huanta en el departamento

de Ayacucho. A los siete años vino a Lima. *Mi tía me trajo diciendo que iba a ponerme en un colegio.* Nunca asistió a un colegio. Se quedó tres años en la casa de su tía aprendiendo a hacer las tareas domésticas. Cuando tenía diez años, la tía la mandó a trabajar como sirvienta. *Yo no tenía nada, ni zapatos tenía. Al fin del mes mi tía siempre venía a recoger el salario. No conocí ni alegría ni fiesta.*

A los diecisiete años la tía la casó con un señor que tenía el doble de su edad. *No preguntes nada, tu obedeces,* le dijo. Tuvo tres hijos. Su esposo no la respetaba; le pegaba con su cinturón. Un día, cuando tenía veinticinco años, volvió a su tierra. Fue a buscar a sus padres. Su padre había fallecido. *Ya no tengo a nadie. No conozco a mis hermanos. Mi madre murió, la mataron los terroristas. Pero ahora yo he aprendido. Gracias PAEBA. Poco a poco voy caminando. Estoy leyendo, ya puedo firmar con mi nombre.* Se sienta Eulogia. Hay un silencio en la sala. Nos quedamos un ratito mudos y pensativos.

*Cómo quisiera, cómo quisiera
Contarte todo
Con mi alma
Con mi corazón.*

Esposos celosos

Hace poco ocurrió algo que afectó a un círculo en San Juan de Lurigancho. Una joven participante, casada y con hijos, dejó a su pareja y se fue con otro hombre del barrio. Generó todo un alboroto. Los hombres ya no querían mandar a sus esposas al Círculo. Ellas querían, pero no vinieron más; la asistencia era prácticamente nula. Finalmente la facilitadora tuvo que hablar con cada esposo, uno por uno, para tranquilizarlos. Así logró que las participantes volvieran al Círculo.

En otro Círculo cercano hay una participante que asiste sólo los días que su esposo trabaja porque estudia sin su consentimiento. El trabajo de su esposo está en un lugar distante de donde viven. Un día su esposo regresó más temprano de lo previsto. Llegó sorprendentemente al Círculo y, gesticulando y gritando, sacó a su esposa del lugar. Subieron el cerro hacía su choza, ella delante, avergonzada pero con sonrisa. *“Seguro que va a pegarle”*, comentaron las otras participantes.

Pollada¹²

Se enfermó seriamente la facilitadora Tania. Tenía anemia. Los gastos para los análisis y los medicamentos eran altísimos –más de 900 soles– y superaban sus posibilidades económicas. Para resolver su problema, ella aceptó durante un mes otro trabajo mejor pagado pidiendo licencia.

El círculo en Pachacútec siguió funcionando. Vino una joven sustituta.

Pero a los participantes no les gustó la manera de actuar de la nueva facilitadora. *Era distante, tenía asco al lugar y miedo de la oscuridad. Ella no es de la zona. No conoce nuestra realidad.*

Bajó drásticamente la asistencia del Círculo.

Todos deseaban lo mismo: *Que vuelva lo más antes posible la facilitadora Tania, nuestra facilitadora.*

Teresa, una estudiante del Círculo, animó a sus colegas a organizar una pollada y recoger fondos para ayudar a su facilitadora. La actividad fue todo un éxito;

¹² Actividad a la que se invita a amigos y familiares para compartir un plato de pollo a la parrilla por un valor módico que incluye una ganancia para el beneficio de los organizadores o para quien se destina el apoyo.

lograron que Tania regrese. Y ahora el Círculo tiene aún mayor asistencia.

Trabajo nocturno

A veces voy al Círculo, a veces no.

A Luz Maribel Villela le gustaría asistir todos los días a su Círculo en Ventanilla, pero no puede. Hace cuatro meses que trabaja de noche en la limpieza pública de un municipio. Sale de su casa a las siete de la noche. Llega en dos o tres horas al lugar de trabajo, todos los días, domingo incluido, de 11 de la noche a las 6 de la mañana. A las diez de la mañana llega a su casa. Prepara el almuerzo de su familia antes de dormir unas horas.

Tiene 40 años y seis hijos. El salario de su esposo, obrero en una fábrica, no alcanza. Luz debe encontrar ingresos adicionales. Su salario mensual es de 400 soles y gasta 90 en transporte.

Antes no sabía leer ni escribir. Solamente hice el primer grado en mi pueblo. Ahora ya puedo leer, todavía no tan bien. Sé escribir algunas palabras, no todas, siempre me como unas letras. Con lo que sé escribir, puedo dejar una nota a mis hijos cuando me voy al trabajo, o puedo hacer algún trato.

Empleada cama adentro

María Flores Maguiña vive en Lomo de Corvina en Villa El Salvador, con su conviviente y sus tres hijos. Tiene 31 años. Vino de Huaraz a Lima. En Ancash fue a la escuela hasta el sexto grado pero sabe que no tiene una buena educación básica. Su conviviente trabaja en la construcción eventualmente. Así, tuvo que aceptar trabajar como empleada cama adentro en Chorrillos. Sabía que podía perder sus estudios. Suplicó a su facilitadora: *Por favor,*

no me saques del Círculo. La facilitadora le prometió apoyarla, pidiéndole que haga un esfuerzo para nivelarse.

Su trabajo era desde las 7 de la mañana hasta las 9 de la noche por 250 soles al mes. En horas de descanso estudiaba. El domingo, su día libre, se encontraba con sus compañeras del Círculo. *Ellas me prestaban sus cuadernos, y yo copiaba lo que habían trabajado durante la semana. Cuando no entendía algo, iba a la casa de la Señorita para que me lo explicara.*

Dejó su trabajo después de algunos meses. *No estaba tranquila. Mis hijos estaban descuidados y bajaron en sus calificaciones en el colegio. Mi esposo no los cuidó bien cuando no estaban con mi suegra. Entonces, volvió a casa y al Círculo. Se propone terminar la secundaria y hacer una pequeña carrera como costurera o cosmetóloga. ¿Te apoya tu esposo? Al principio se opuso, ahora ya no dice nada.*

Buscando información en Internet

Cuando se va a las lomas de Mangamarca, una zona muy cerrada, alejada y de extrema pobreza, lo último que uno espera encontrar es un local con cabinas de Internet. Pero sí lo hay, demostrando que sería más fácil mandar un correo electrónico desde aquí que desde el centro de Madrid.

Las participantes del Círculo de Aprendizaje “Camino al saber” fueron por primera vez con la facilitadora Norma para investigar lo que les pedía su Cuaderno de Trabajo. Después ya fueron por su cuenta para averiguar sobre las culturas del Perú, las enfermedades, la contaminación, el petróleo (Cuadernos de Trabajo).

Jessica, Cristina y Gaby cuentan: *Buscamos información con el programa Google. Las dos primeras veces nos enseñó la señora Norma.*

Después lo hicimos solitas. Copiamos los datos y dibujos en nuestro cuaderno.

En el Internet de Mangamarca la media hora cuesta 50 céntimos. ¿Quién pagó? La señora Norma, contestaron. No, fue el PAEBA, rectifica la facilitadora.

Haciendo manualidades después de la sesión

Hay que multiplicarse y organizarse, me dice Noemí, supervisora recién nombrada, al salir de una reunión. La acompaño a su casa. Almorzamos antes de ir a su Círculo. Allí encontramos a su esposo Nelson que también es facilitador en dos Círculos, uno de los cuales está en la cárcel de San Juan de Lurigancho. Ella es madre de tres hijos entre dos y cuatro años. Su cuñada los cuida, pero tiene que multiplicarse por que, además de sus tareas en el Círculo, hace manualidades con sus participantes dos veces por semana después de las sesiones.

Es algo adicional, un complemento fuera de la propuesta PAEBA, cuenta ella. Lo hizo para captar a sus participantes cuando se dio cuenta de que había bajado el interés y ya se habían retirado algunas, unas semanas después de haber abierto el Círculo.

Ya en el Círculo, me muestra los productos de tejido a croché: bolsas, carteras, llaveros, monederos, billeteras, paneras. Todo listo para vender.

Organizamos actividades para recaudar fondos y comprar el material que se necesita. A veces las participantes no tienen con qué comprar. Pero, cuando tienen dinero, se entusiasman a veces tanto que quieren producir mucho.

Los educadores

El cuerpo de educadores para las acciones educativas del PAEBA-Perú está formado por

supervisores y facilitadores¹³. La mayoría de ellos proviene de la carrera magisterial sin una preparación de especialidad para personas adultas. Su formación y capacitación está orientada, entonces, a formarse como personas:

- competentes para crear espacios de aprendizaje estimulante
- dedicadas a tareas de formación integral y no de simple enseñanza
- guías en la construcción de conocimientos
- profesionales autónomas, creativas
- éticamente comprometidas

Estos rasgos coinciden con la idea de Schön sobre los “profesionales prácticos reflexivos” con las siguientes capacidades:

- de pensamiento integrador para situarse frente a las realidades complejas
- de “experimentación”, entendida como acercamiento crítico a la realidad
- de registrar y procesar lo vivido personalmente y por los otros
- de apertura a ser sujetos de interpretaciones en la acción¹⁴

En los Grupos de Interaprendizaje (GIA) se construye este modelo de educador. Allí los facilitadores se reúnen *para aprender unos*

¹³ La denominación corresponde al sistema oficial. Ver Resolución Directoral N° 0002-2006-EI.

¹⁴ SCHÓN, Donald, *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York, Basic Books, Harper Colophon, 1983.

*de otros y así encuentran respuestas a sus necesidades de formación y propician en ellos la construcción de un modelo propio en el que se sustente la reflexión sobre la praxis educativa*¹⁵.

El primer logro importante en la acción del PAEBA-Perú es el de formar educadores de adultos de nuevo tipo que han procesado cambios integrales en su propia vida.

Yo he encontrado en el PAEBA, la realización de mi vocación de servicio

(Walter Quispe, supervisor de San Juan de Lurigancho¹⁶).

Estos espacios de capacitación en la práctica tienen un punto de inicio en los talleres de capacitación interna que anualmente organiza el PAEBA, en los cuales los educadores se inician en la práctica de la comunicación y en donde aprenden a promover procesos de construcción de aprendizajes construyendo los propios. Así, por ejemplo, construyen mensajes visuales, elaboran textos, decodifican significados de los textos, los procesan, crean historias, dialogan sobre sus problemas personales y los que surgen en los procesos de aprendizaje que realizan.

¹⁵ PAEBA-Perú, Manual de Capacitación para el Ciclo Intermedio, EBA, Centro de Producción Editorial e Imprenta de la Universidad Nacional de San Marcos, Lima, 2005, p. 15.

¹⁶ Entrevista del 5 de junio de 2005.

Experiencias de aprendizaje en Círculos del PAEBA: procesos, significados y lecciones

Presentamos, en primer lugar, las reflexiones de los estudiantes de los Círculos sobre sus procesos de aprendizaje. De este modo podemos conocer cómo interpretan sus experiencias de aprendizaje en el tiempo, cuáles son los frutos que consideran de más alta estimación, y qué cambios creen que se están generando en sus personas. Estos elementos forman parte de un conjunto al que le damos el nombre de reconstrucción de los procesos de aprendizaje.

En segundo lugar, exponemos los significados encontrados en la reconstrucción realizada. Éstos incorporan nuestra reflexión como animadores de la sistematización junto a los pensamientos de los protagonistas. La actividad partió de un cuadro de preguntas generales, incorporó nuevas cuestiones que iban surgiendo en el trayecto de la sistematización y se ha nutrido continuamente de las opiniones de otros actores.

Reconstrucción de los procesos de aprendizaje

Los estudiantes han reconstruido los rasgos principales de la trayectoria de su experiencia educativa. El relato que sigue muestra el proceso tal como lo entendieron 12 círculos del PAEBA-Perú (2003-2005). Las fases indicadas corresponden a los dos momentos de actividades de indagación,

análisis y reflexión que ellos hicieron. Los recuadros siguientes contienen la síntesis de lo encontrado.

En la 1ª Fase

El Proceso de Aprendizaje

- | | |
|---------------|--|
| Inicio | <i>¿Podré aprender?</i>
■ Temor, vergüenza, ilusión |
| Hoy | <i>Estoy aprendiendo.</i>
■ Valor, desarrollo de energía, decisión: seré alguien en la vida |
| Mañana | <i>A dónde voy y qué haré.</i>
■ Sueño de la realización personal |

Aprendizajes más estimados

- Hablar en público
- Lectura y escritura
- Desenvolverse socialmente
- Compartir
- Trabajar en grupo
- Temas de salud, historia, medio ambiente, derechos
- Cosmetología, electricidad, gasfitería

En la 2ª Fase

Cambios producidos en las personas

Nuevas actitudes:

- Se autovaloran
- Cortan dependencias
- Se comunican
- Se hacen sociables
- Adquieren disciplina para estudiar

Despertar a los conocimientos:

- Gusto por la lectura
- Interés por conocer cosas nuevas
- Descubren sus aptitudes

Se apoderan de recursos personales para la solución de problemas:

- Organizan su tiempo
- Saben defenderse
- Saben negociar por sus intereses
- Toman iniciativas
- Realizan operaciones matemáticas

Descripción de los procesos

La línea del tiempo fue producida a través de imágenes. En ella los estudiantes expresaron principalmente sus vivencias respecto a tres momentos: cuando ingresaron a los Círculos, el momento actual de su experiencia educativa y el futuro previsto o soñado.

En el ayer: ¿Podré aprender?

Esta pregunta resume la situación que vivieron los estudiantes en los preliminares y en su primer momento de su experiencia educativa. La han descrito vivamente con dibujos. El comienzo del aprendizaje en Círculos es considerado como un nacimiento.

Nacimos con la esperanza de ser mejores y de aprender de los demás.

(Grupo de Fiorella, Norma y Zoila, círculo María Montessori, Villa El Salvador)

Coincide con la interrogante que toca a la persona adulta cuando se encuentra frente a cosas nuevas que debe aprender. ¿Podré?

Los dibujos y los textos explican esta duda interna como proveniente de varias fuentes: los estereotipos existentes en torno a la edad; los sentimientos de baja autoestima; el menosprecio acompañado de burla para quienes estudian fuera de la edad de la escuela; los esposos.

Para mí fue difícil estudiar por la edad que tengo.

(Margarita, círculo Granito de Amor, Ventanilla)

Mis amigas se reían de mí porque decían que era muy grande para estudiar. (Eufraasi, círculo Luz del Saber, Villa El Salvador)

Los vecinos se burlaban de mí y a mi esposo no le importó si estudiaba o no.

(Epifania, círculo Los Kollicanos, Comas)

Vergüenza tenía para aprender.

*Tenía miedo y mi esposo me decía 'te vas a la universidad'*¹⁷.

*Me decía la gente: te vas con tu 'coquito'*¹⁸. (Grupo de Ana Mabel, Yolanda y Bertha, círculo Santa Rosa, Comas)

Los miembros de un grupo, en el círculo Valientes del Saber de Villa El Salvador, hicieron un comic que muestra a personajes dialogando. Los globitos contienen las palabras:

● El esposo a la mujer: *Por las puras estás yendo.*

● Algunas personas: *No vas a pasar.*

¹⁷ Frase reconstruida por nosotros.

¹⁸ Expresión despectiva. Se refiere a texto tradicional para párvulos en escuelas peruanas.

- Unas vecinas: *¡Ja, ja, ja!... Mira, va con su maletín.*
- La estudiante: *Los vecinos no saben y no quieren que otras personas aprendan.*

El miedo aparece combinado, frecuentemente, con las ganas de estudiar:

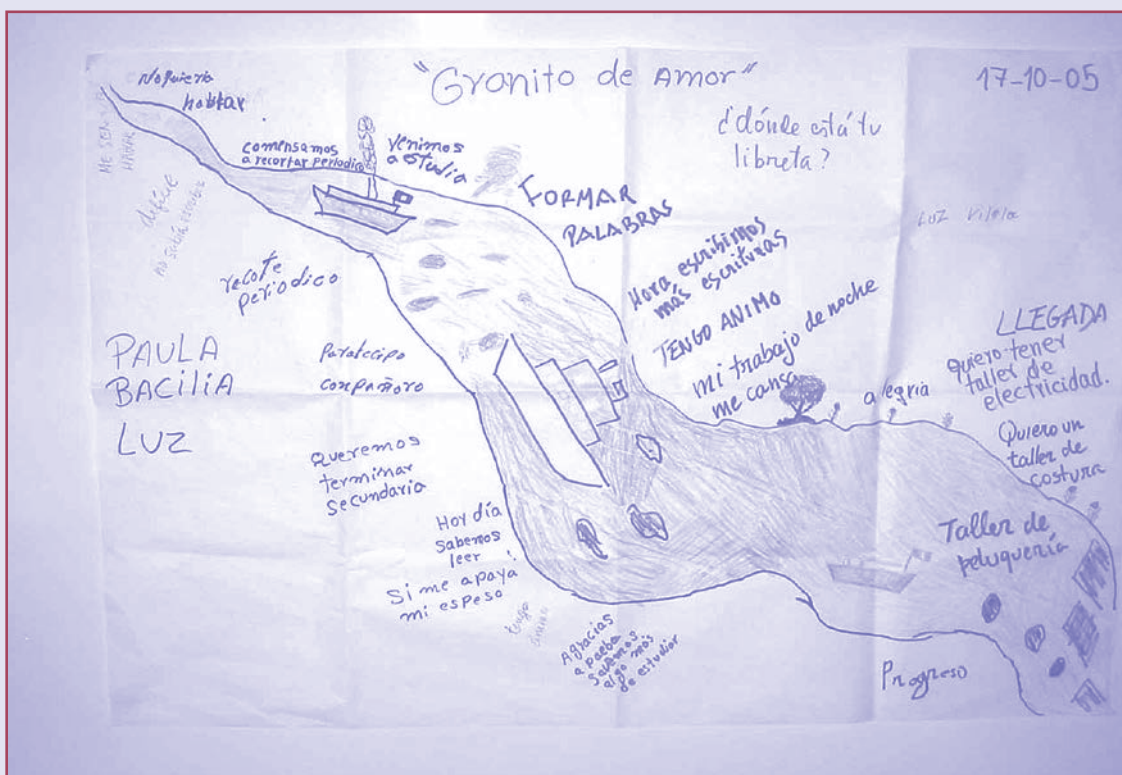
*Empecé con ganas de estudiar pero tenía un poco de miedo y temor.
Con miedo, pero ganas de aprender cosas nuevas.
Con miedo, pero con ganas de superarme.*
(Grupo de Malu, Yhajaira, Carmen, Florencia, círculo El Porvenir, Villa El Salvador)

Al principio no podía decidir si venía a estudiar porque tengo dos pequeñas y se quedaban solas. Pero después dije 'voy' porque tengo salir a adelante. (Jacqueline, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

El paso de ir a un Círculo e inscribirse, por lo señalado, está acompañado de sentimientos diversos y, a veces, contradictorios. En todo caso es un acto de valor para las esposas, las trabajadoras fuera de casa, las madres con hijos pequeños. Todos los estudiantes llevan consigo historias de superación de dificultades. Casi siempre, la solución vino porque el estudiante sacó más fuerzas.

El trabajo. El tiempo queda chico por hacer las cosas de la casa. Yo me siento mal cuando no hago mis tareas del Círculo. A pesar de todo, cumplo. Es tan difícil trabajar y estudiar. (Nimia, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

Otra dificultad es el trabajo. A veces quiero dejar mis estudios, pero me doy ánimo y fuerzas. Quiero lograr mis metas. Sé que lo lograré con fuerza y valor. (Tarjeta anónima, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)



Mis mayores dificultades para estudiar son ir a trabajar y no tener plata.
(Tarjeta anónima, círculo Luz de Esperanza, San Juan de Lurigancho)

Tener que trabajar para poder sobrevivir. Tener que ayudar en casa.
(Dina, círculo Luz de Esperanza, San Juan de Lurigancho)

Tener que madrugar para trabajar.
(Inés, círculo Luz de Esperanza, San Juan de Lurigancho)

Tengo labores fuertes de costura y no me alcanza el tiempo. No importa, digo, tendré que ir al Círculo de todas maneras.
(Rosario, círculo Las Azucenas, San Juan de Lurigancho)

En varios casos, la compañía de una persona amiga ha servido de empujón final. *Mi vecina me dijo: vamos a estudiar, es bonito* (Yhajaira). La acogida afectuosa a las personas que recién llegan al Círculo ha operado como el refuerzo decisivo al deseo de aprender.

Pensaba que eso de PAEBA era algo difícil, pero yo quería aprender muchas cosas y un día mi compañera Pascuala me dijo 'aprender en PAEBA es algo maravilloso'.
(Paty, círculo El Porvenir, Villa El Salvador)

La expresión de Paty nos remite a un estado de fascinación frente a la experiencia en el PAEBA. Es una vivencia de lo maravilloso. No ha sido posible profundizar en ella. Algo de ello se trasluce cuando preguntamos a los estudiantes sobre lo más bonito que habían encontrado en el Círculo. Casi todas las personas señalaron con entusiasmo las actividades festivas:

- *Los cumpleaños de las compañeras y de la facilitadora.*
- *Los eventos folclóricos organizados en junio en el aniversario del PAEBA.*

- *El deporte.*
- *Las festividades.*
- *Los lonchecitos.*
- *Me pasó algo bonito en los cumpleaños, los paseos y cuando ensayamos los bailes.*
- *Compartir comida en el día de la madre y del maestro.*
- *El aniversario del PAEBA: los distintos bailes que hubo.*
- *La Ginkana.*
- *La chocolatada cuando nos reunimos en círculo.*
- *Cuando salimos de paseo a Chosica con las compañeras.*
- *Cuando hacemos y compartimos pollo a la brasa.*
- *La sorpresa que le dimos a la profesora en el día de su cumpleaños. Lo pasamos muy bonito.*
- *Todos los días tomamos lonche.*

Manifestaciones como estas se encuentran en todos los Círculos. ¿Debe haber previsiones en la propuesta educativa sobre una línea festiva y lúdica? ¿Qué valor representa desde el punto de vista del aprendizaje?

Hoy: estoy aprendiendo

En todo momento los estudiantes manifestaron su convicción de estar haciendo en los círculos algo de significación para sus vidas:

Me estoy superando cada día.
(Benedicta, trabajadora en un Comedor Popular, San Juan de Lurigancho)

Ahora sé muchas cosas, gracias al programa.
(Nimia, ama de casa, San Juan de Lurigancho)

Momento	Dibujan	Significado	Escriben
AYER	<p>Nacimiento de la paloma. En una rama de árbol sale un nido.</p> <p>El barco pasa una tranquera y se lanza a navegar.</p> <p>Una serpiente. Rocas en medio del cauce.</p>	<p>Ingreso al Círculo. Comienzo del estudio en el PAEBA.</p> <p>Amenazas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Nacimos con una esperanza, con una ilusión, con un sueño. ● Cobardía, flojera, desaliento ante lo desconocido, duda, temor.
HOY	<p>La paloma ha crecido. Está en una rama alta, con las alas abiertas.</p> <p>El barco es más grande y con colores brillantes. Navega con fuerza.</p> <p>Rocas.</p>	<p>Crecimiento personal en el Círculo.</p> <p>Obstáculos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprendimos nuestra historia en todas las etapas. ● Creció nuestro conocimiento: historia, nutrición, anatomía, regla de tres. ● Aprendimos valores. ● Somos más fuertes. <p>Enfermedad, problemas familiares, flojera, malos consejos.</p>
MAÑANA	<p>La paloma grande vuela con las alas desplegadas y lleva una flor en el pico.</p> <p>El barco ingresa triunfalmente al puerto.</p>	<p>Afirmación de la autonomía y el desarrollo personal con apertura social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar y no depender de otros. ● Esperamos ser mejores, dar ejemplo, ser útiles, con más valores, servir a los demás. ● Ser alguien ● Seré profesional. Principales profesiones mencionadas: abogada, maestra, cantante, cosmetóloga, locutora, enfermera.

Coinciden todos los estudiantes en expresar con imágenes el mañana esperado como la realización personal. En algunos casos este deseo tiene casi rasgos de proyecto.

En los Círculos donde los jóvenes son mayoría, el futuro soñado son profesiones como administración de empresas, enfermería, cosmetología. Hay, también, personas mayores de 50 años que esperan ir a la universidad para *sacar una profesión que me haga útil a los demás o estudiar derecho para defender a los pobres*. Una dama de unos 65 años aspira a ser actriz.

Los aprendizajes más estimados

Los estudiantes identificaron sus aprendizajes de mayor valor usando la imagen del árbol y sus frutos.

Los aprendizajes que recibieron más altas nominaciones, fueron: la palabra, la comunicación escrita, desenvolverse socialmente, la afirmación personal y la

autoestima, compartir, dialogar, trabajar en grupo, solidaridad.

Como ejemplos presentamos los aprendizajes referidos a la palabra, hablar y escribir.

La palabra

Ahora puedo hablar en clase, salir a explicar los temas de los libros.

(Tarjeta anónima, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

Yo perdí el miedo para expresarme.

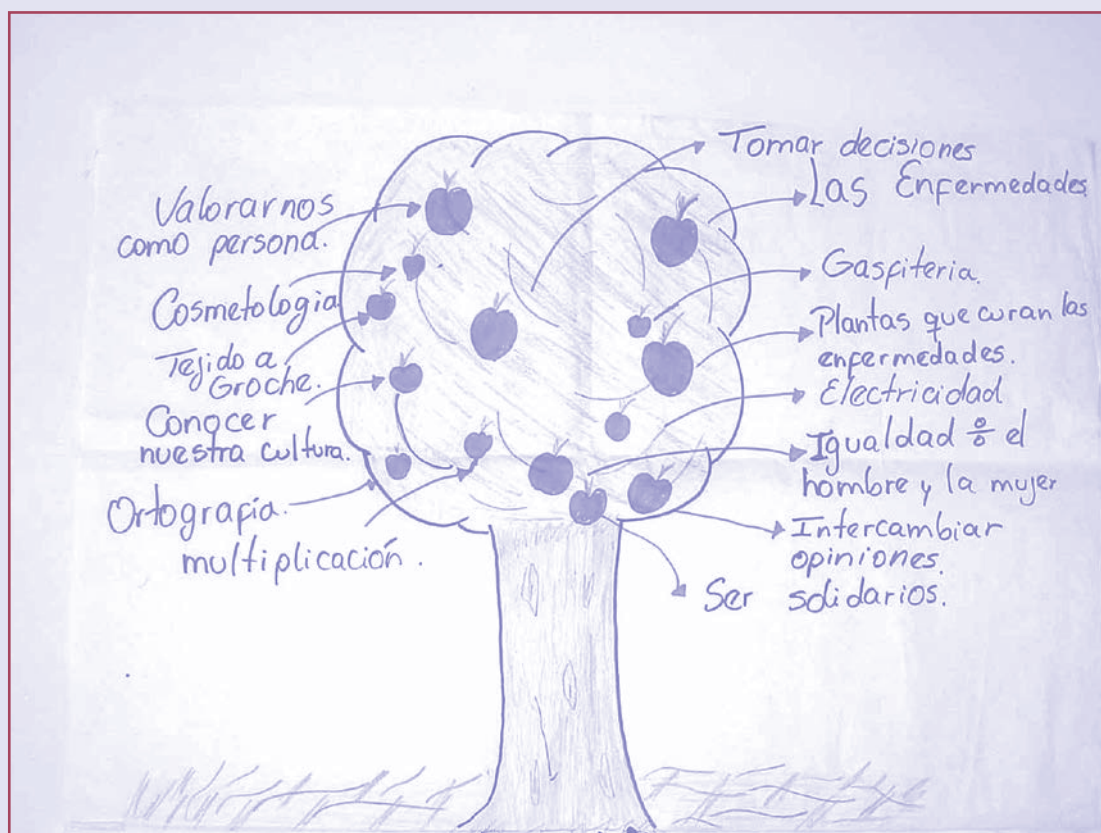
(Tarjeta anónima, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

Yo aprendí a expresar mis ideas.

(Hilda, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

Yo ahora he aprendido a vencer la timidez y a intercambiar opiniones.

(Vanesa, círculo Las Azucenas, San Juan de Lurigancho)



Aprendimos a desenvolvernos y expresarnos y se fue la vergüenza.
(Nelly, círculo Granito de Amor, Ventanilla)

Era tímida, temblaba y no hablaba. Ahora ya no.
(Tarjeta anónima, círculo Granito de Amor, Ventanilla)

Aprendí a conversar en grupo.
(Epifania, círculo Los Kollicanos, Comas)

Al salir a hablar en público perdí la vergüenza.
(Rosa, círculo Los Kollicanos, Comas)

La comunicación escrita

Los Círculos escogidos para esta sistematización se encontraban en el Ciclo Intermedio. Dos o tres seguían una programación especial como Círculos avanzados. Al interior de la mayoría observamos niveles diferenciados de manejo de la lectura, escritura y matemática. La mayoría se encontraba en un nivel

suficiente de comunicación escrita. En el caso de un Círculo, compuesto enteramente por personas mayores de sesenta años, observamos un nivel incipiente de escritura en las participantes. En todos los casos los estudiantes se manifestaban contentos por los niveles de lectura y escritura alcanzados, aunque sus logros reales fueran bajos.

Escribo mejor.
(Hilda, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

He mejorado mi escritura y lectura.

Mejoré mi letra y me siento contenta.
(Nelly, círculo Granito de Amor, Ventanilla)

Aprendí muchas cosas como escribir y cortar el cabello.
(Flor, círculo Los Kollicanos, Comas)

Aprendí a leer más rápido.
(Clarisa, círculo Los Kollicanos, Comas)



A escribir a imprenta.

(Benedicta, círculo Los Kollicanos, Comas)

Puedo ayudar a mis hijos en sus tareas de lectura y escritura.

(Tarjeta anónima, círculos Los Dinámicos, Ventanilla)

La expresión *aprendí a leer* se encuentra en los círculos Granito de Amor, Los Dinámicos, Luz del Saber, INABIF, Las Azucenas, Valientes del Saber, El Porvenir. Uno de los testimonios más bonitos encontrados en ellos es el siguiente:

Yo me sentí triste al no saber leer y escribir. Ahora me siento contenta porque ya sé.

Este “ya sé”, no significa necesariamente el paso a una lectura comprensiva, como pudimos comprobarlo en varios casos.

La clasificación de los mejores aprendizajes

Algunos círculos tuvieron tiempo de clasificar, utilizando la figura de la cosecha que es recogida en canastas diferentes. El resultado quedó en cuatro canastas: valores, instrumentos esenciales del aprendizaje, conocimientos y habilidades. Las canastas, y los frutos en ellas, simbolizaron la clasificación en la cosecha del aprendizaje.

Valores

- Identidad
- Afirmación personal
- Solidaridad
- Diálogo
- Tolerancia

Instrumentos esenciales del aprendizaje

- Hablar en público
- Lectura
- Escritura
- Operaciones matemáticas

Conocimientos

- Salud
- Historia peruana
- Medio ambiente
- Derechos

Habilidades

- Trabajo en grupo
- Recursos para ayudar a los hijos en el colegio
- Cosmetología, electricidad, gasfitería

Este conjunto de aprendizajes es una selección sobre un paquete de más de 40 designaciones diferentes hechas por las personas de los Círculos en alrededor de 150 tarjetas. Los criterios para seleccionarlos fueron la frecuencia con que cada aprendizaje aparece en los relatos y el énfasis puesto en presentarlo.

La canasta de los valores no aparece aquí como la más llena pero fue, sin duda, la que tuvo mayor número de designaciones. La respuesta inmediata a la pregunta ¿qué has aprendido? provocaba, inmediatamente, respuestas en torno a valores y actitudes de comunicación con los demás, de autoestima, de afirmación personal, de solidaridad y tolerancia.

Cambios generados

En varios momentos de su reflexión, los estudiantes hablan de cambios personales generados por su experiencia educativa.

Hemos cambiado. Aprendí a ser más independiente.

(Mercedes, círculo Los Kollicanos, Comas)

Se dibuja a sí misma con figura de persona en grande.

Soy libre para pensar lo positivo para mí y enseñar a mis hijos.

(Merlin, círculo Los Kollicanos, Comas)

Pinta una mariposa grande que vuela por un amplio espacio.

Un signo de la presencia de un cambio es la reacción de satisfacción y de felicidad que muestran estas personas cuando se refieren a algún aprendizaje importante para sus vidas.

Me siento feliz y contenta porque aprendí a leer y escribir.

(...)

Me siento contenta y cómoda porque ya sé escribir y leer.

(...)

Estoy feliz porque nos enseñan algo bueno y puedo luchar mejor por la vida.

(...)

Los testimonios repiten la idea del tránsito producido por la educación de una forma de vida a otra o de un espacio social a otro. Los dibujos y las tarjetas hablan de una historia que quedó atrás caracterizada por: dependencia, vergüenza, temor; inseguridad, silencio, aislamiento, oscuridad.

La idea de la nueva historia en la que se perciben muchos de los participantes del PAEBA está muy bien expresada en la versión que corresponde a una participante del círculo Estudiar para Triunfar:

He logrado superarme como persona. Estoy cumpliendo mis sueños: ser alguien en la vida.

(Jacqueline, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

Ahora somos fuertes. Nos sentimos con más valores.

(Zoila, Fiorella, Norma, círculo María Montessori, Villa El Salvador)

Ahora valoramos mejor las cosas.

(Tarjeta anónima, círculo Los Dinámicos, Ventanilla)

Ahora me valoro a mí misma y a los que me rodean.

(Tarjeta anónima, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

Esta idea de fortaleza vinculada a los valores parece sustentar el ideal de autonomía que se expresa en varios testimonios:

Aprendí a ser más.

(Elizabeth, círculo Los Dinámicos, Ventanilla)

Hemos aprendido a superar nuestros problemas personales.

(Tarjeta anónima, círculo Estudiar para Triunfar, San Juan de Lurigancho)

Estamos aprendiendo para no depender de otros.

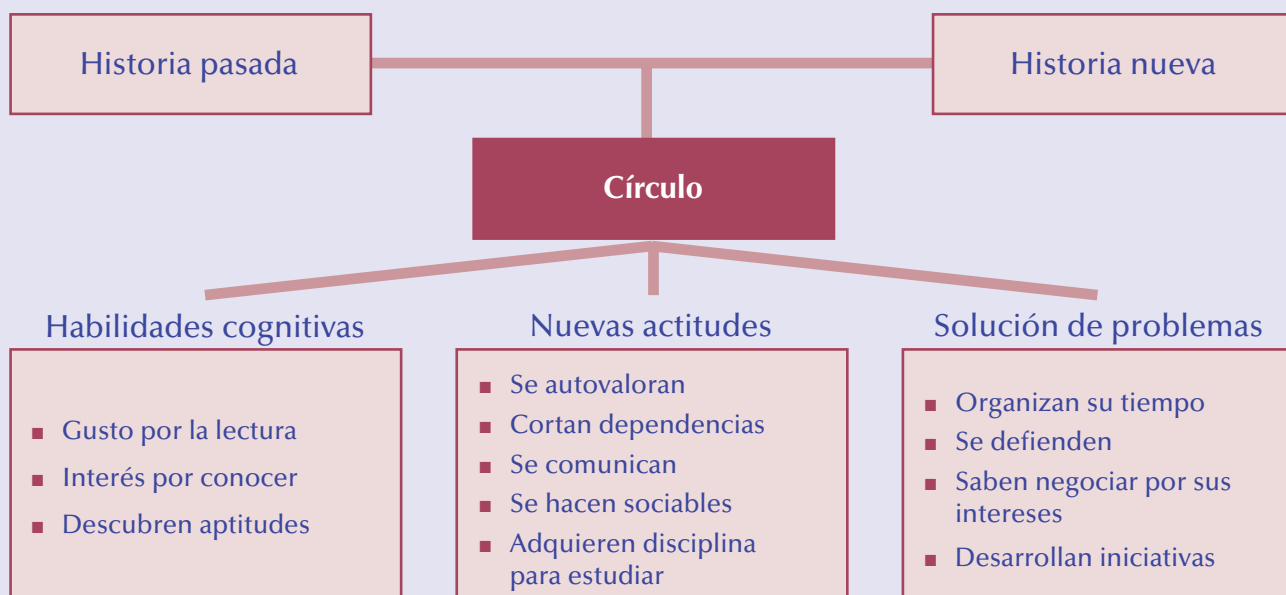
(Zoila, Fiorella, Norma, círculo María Montessori, Villa El Salvador)

Ahora sabemos defender nuestros derechos.

(Margarita, Roxana, Julia, círculo Las Azucenas, San Juan de Lurigancho)

Ahora vemos la igualdad del hombre y la mujer.

(Vanessa, Elva, Rosario, círculo Las Azucenas, San Juan de Lurigancho)



Es notable que todos los dibujos de los barcos en la primera fase de la sistematización coinciden en presentar un sol enorme en el puerto de llegada del proceso educativo que se supone es la realización personal. La idea de la oscuridad, encontrada en otras observaciones de campo sobre personas con poca o ninguna escolaridad, se repite aquí y se contrasta con la idea de la luz plena¹⁹.

Significados de las experiencias de aprendizaje

Intentamos en esta parte interpretar el material recogido en las dos fases del trayecto que hicimos con unas 140 personas de los Círculos escogido para la sistematización.

Energías

Los grandes momentos de las experiencias en los Círculos del PAEBA, pintadas a grandes brochazos por los protagonistas de esta sistematización,

revelan un hecho impresionante. Es la noticia de un fenómeno equiparable al desembalse de una gran represa. Las personas de los Círculos demuestran haber desplegado enormes energías para educarse que se encontraban retenidas hasta el momento del encuentro con el PAEBA que facilitó la apertura de ciertos cauces. ¿Cómo explicar la historia de Luz Maribel, obrera de limpieza pública que trabaja toda la noche a 40 kilómetros de su barrio; al día siguiente, muy temprano, se ocupa en las labores de casa y después de un breve descanso asiste al Círculo? ¿Cómo entender que un Círculo situado en medio de un arenal, sin más medios que palos y maderas viejas, se levanta solo y desarrolla una fuerte experiencia educativa? Hay docenas de casos personales y grupales, tal vez no tan dramáticos como los señalados, pero que no se explican sin la existencia de un caudal extraordinario de energía.

¿De dónde vienen estas energías? ¿Proviene de la libertad que todos descubren en la atmósfera, en las relaciones del círculo? ¿Es la oportunidad de aprender cosas necesarias y bonitas? ¿Es el carisma de los educadores y educadoras de los círculos?

¹⁹ En los pueblos quechua se repite la expresión manan ñawiyuq (los sin ojos), para señalar a los analfabetos.

Renacimiento

La reconstrucción de la experiencia de aprendizaje a través de la dimensión temporal reveló que las estudiantes participan de la percepción de haber pasado desde la posición que tenían anteriormente en su vida hacia otra nueva. Esto sugiere la idea de que las acciones del PAEBA estarían contribuyendo a impulsar fuerzas que movilizan a las personas más allá de sus condiciones existenciales actuales.

Las personas de los Círculos, al pensar en su aprendizaje en el transcurso del tiempo, han sentido que se ha producido en ellas el inicio de un tránsito, desde la vida que llevaban anteriormente hasta el momento actual, donde se abre una pista hacia algo mayor. Algunas, al inscribirse en el Programa, traían la idea de que nacerían de nuevo.

Los testimonios muestran que ha penetrado en las personas que estudian en el PAEBA la convicción de haberse embarcado en una nave que les lleva a situaciones de cambio en libertad.

El Círculo como zona de libertad

La primera impresión al ingreso en el Círculo es que han llegado a un espacio social peculiar. Es un lugar que los acoge y donde son reconocidos sus conocimientos y experiencias. Experimentan estímulos para hablar sobre sí mismos y opinar en libertad a lo largo del proceso educativo.

Estas vivencias sostienen la convicción compartida de que el Círculo es la oportunidad y la condición para caminar hacia la libertad. La llegada a este territorio equivaldría el ingreso a un lugar donde se facilita el despliegue personal –o la expansión de uno mismo–, en contraste con

la zona-labores domésticas, la zona-obediencia al esposo, la zona-sujeción a los hijos, en la que se encuentran diariamente. Ir al Círculo, entonces, es atractivo.

En ese antes relatado por las personas de los Círculos no sólo existen ataduras externas; hay, también, amarras que corresponden a lo interno de cada persona, como el miedo, la vergüenza, la indecisión.

El paso de entrada a esta zona de libertad, con la inscripción en el Círculo, no significa la ruptura inmediata de las ataduras externas. Es el inicio de un proceso que genera entusiasmo y produce avances al poco tiempo. Entrar a una experiencia educativa como la del PAEBA significa, entonces, iniciar una travesía que conduce a descubrir la libertad que propicia cambios como la transformación que ocurre en las relaciones familiares. Los esposos, los hijos mayores, pasan de la oposición al apoyo, se generan formas nuevas de cooperación para las tareas domésticas. Caen ataduras: la mujer pierde miedo a la visibilidad social y lucha por conquistarla. En la entraña de este tránsito hacia lo nuevo está la conquista de la autonomía.

Algunas escenas de lucha por esa conquista aparecen en los dibujos de los estudiantes.

Al principio mi esposo no quería que venga pero yo seguí yendo a estudiar.

(Mariela, círculo El Porvenir, Villa El Salvador)

Mi esposo me dice: 'No me has traído las libretas'. A mí me reclama: 'Dejas a los hijos sin cuidado'.

(Tarjeta anónima, Círculo Granito de Amor, Ventanilla)

También mi esposo no me dejaba ir al colegio pero yo no me dejé: seguí adelante.

(Benedicta, círculo El Porvenir, Villa El Salvador)

Es una expresión del impulso hacia la libertad. No dejarse es una ruptura de la dependencia y una afirmación de la autonomía que permite el impulso hacia adelante.

Hemos percibido que existen condiciones y potencialidades para que los estudiantes aprendan en libertad sin que sus educadores tengan que abandonar el libreto. Si esto sucediera tendríamos, entonces, una conexión real con las condiciones de zona de libertad que representan los Círculos, por un lado; y, por otro, una línea orientadora que se activa y se acelera en la medida en que las opciones de las personas entran en juego. Esto es impensable en la escuela autoritaria, transmisora mecánica de conocimientos. Pero sí es posible en el espacio educativo del PAEBA.

De esta manera el hoy de la línea de tiempo construida por las personas de los círculos representa un momento de concentración energética que se manifiesta como valor, alegría y fuerzas. En ello hay mucho del movimiento de libertad generado, aún en grado incipiente.

En cuanto al mañana, todas las personas de los Círculos han hablado de sus sueños. Dicen: ser alguien en la vida. Un grupo grande de todas las edades habla de terminar la secundaria. Una señora de unos 70 años en Comas quiere ser maestra; otra de mediana edad en Ventanilla quiere ser abogada para defender a los niños y los ancianos en Ventanilla. Es una expresión del vuelo a la libertad como lo representaba una participante.

No hay que olvidar el certificado oficial que aparece en el horizonte del aprendizaje pintado por las personas de los Círculos. Es, al mismo tiempo, la conquista de una reivindicación negada, algo que desean muchas personas de los Círculos como un

instrumento práctico para el proyecto de vida ya establecido o en germen.

Hablar en público o la conquista de la palabra

El logro de este aprendizaje referido al hablar equivale a una conquista de la palabra. Es difícil pensar en otra imagen teniendo en cuenta de en qué condición vive la mayoría de ellos y ellas. Normalmente están privados del habla no sólo en espacios públicos sino, también, en los familiares por el dominio del varón. Así, en el caso de las mujeres, la pobreza extrema, la pertenencia a una cultura de pueblos originarios, el analfabetismo, son condiciones que acompañan y refuerzan su condición de sujeción.

Este es uno de los hechos más dramáticos que le toca enfrentar a un educador de personas jóvenes y adultas en sectores sociales como aquellos en los que se desarrolla la intervención del PAEBA. Un sector importante de la urbe más importante del Perú –integrado fundamentalmente por mujeres– vive sin tener voz, en la subcultura del silencio.

La impresión que dan las personas de los Círculos es que, la mayoría ha vivido sin tener voz o, como dice Freire, como “seres para otro”. Las mujeres, particularmente, provienen de esta cultura del silencio. Así, entonces, los estudiantes entienden los Círculos como oportunidades de salir de la incomunicación e invisibilidad. Las actividades de los Cuadernos de Trabajo desafían a los estudiantes a contar quiénes son, por qué han venido, cuál es su historia, cómo son sus lugares de origen, qué sueñan. Estimulan para que cada uno cuente lo suyo, lo cual genera apertura de la persona ante un grupo y, tal vez eso explica, en gran parte por qué los círculos se sostienen como agrupaciones fuertes.

La conquista ha significado vencer dos grandes obstáculos: el miedo y la vergüenza. Los testimonios son abundantes, como la expresa la mayoría de los participantes. Los testimonios son reveladores. En todo caso implica un acto de coraje. Es la ruptura de ataduras. La conquista de la palabra produce gozo y genera energía para emprender un prolongado camino educativo. Los miembros de este círculo declaran:

Ahora estamos contentas. Alegres. Me siento feliz. Me siento bien. Nos sentimos orgullosos. Con expectativa.

(Diversas expresiones escritas, círculo Los Dinámicos, Ventanilla)

Elementos determinantes

Ya hemos comentado el ambiente cálido del Círculo, como uno de los factores positivos más fuertes de la experiencia educativa estudiada. Los otros factores para la conquista de la palabra son los temas señalados como favoritos por los estudiantes - y lo son, porque contienen significados poderosos en relación a la existencia diaria - y el enfoque de aprendizaje por descubrimiento. Ambos se encuentran en los Cuadernos de Trabajo.

Desde el comienzo estos materiales desafían a los estudiantes a contar quiénes son, por qué han venido, cuál es su historia, cómo son sus lugares de origen, qué sueñan. Son medios de estímulo a la inteligencia, a la imaginación y a los sentimientos y no vehículos que transmiten contenidos para ser repetidos. El docente, aun el más afianzado en esquemas escolarizados, se va moldeando en un estilo de procesamiento

temático y, así ingresa con los estudiantes al terreno del debate o la vía de búsqueda propia de respuestas. De este modo se abren cauces de conocimiento no prescritos en la programación de aula. Una persona interpelada en su identidad, cultura, situación social, género no puede quedarse callada. Hablará de todas maneras y, si no tiene respuestas claras, las buscará con o sin ayuda.

El movimiento educativo que pueden generar los Cuadernos de Trabajo, o al menos algunos temas existentes en ellos, lleva a las personas hacia un escenario de aperturas tanto frente al grupo como frente al mundo de conocimientos y de la sociedad. Esto explica, en gran parte, por qué los Círculos se sostienen como agrupaciones fuertes.

La apropiación de la lectura y escritura

Los testimonios reflejan alta estima respecto al dominio de los instrumentos esenciales de aprendizaje. Constatamos satisfacción respecto a lo alcanzado, pero hay que tener en cuenta que la mayoría de los testimonios que se refieren directa o indirectamente a logros en esta área provienen de personas que ya traían algo de una escuela que abandonaron más o menos tempranamente. Aquellas personas que partieron "de cero letras" - las llamadas analfabetas absolutas - y entraron a los círculos del PAEBA no parecen estar en un camino seguro de alfabetización. Esta percepción invita a investigar. Aquí corresponde solamente recoger testimonios e intentar identificar significados en consonancia con el sentir de los estudiantes.

Lo aprendido

Nos hemos acercado al umbral de una experiencia de grandes dimensiones y por breve tiempo. Nuestra mirada ha llegado con cierta profundidad a una docena de círculos dentro de un conjunto que, en cierto período, llegó a sumar casi 600²⁰. Es, pues, evidente el alcance limitado de nuestras reflexiones y hallazgos. Sin embargo, hay varios argumentos para sustentar el valor de los conocimientos obtenidos en las actividades de este estudio: la representatividad de los Círculos escogidos; las convergencias fuertes encontradas entre ellos; la confirmación de nuestros hallazgos por los responsables de las acciones directas; la confrontación con la información acumulada en el PAEBA-Perú durante tres años.

Lo dicho no significa que intentemos un balance. Las ganancias se refieren a lecciones recogidas y a conclusiones del proceso de reflexión realizado.

Lo que aprendimos puede traducirse tentativamente en guías para el actuar validadas por la práctica pero que no quedan aprisionadas en recetas. Son opciones y estrategias educativas que pueden servir de modelos más allá de los espacios donde se produjeron.

²⁰ El punto más alto de las metas del PAEBA-Perú se produjo entre septiembre 2004 y febrero 2005, cuando se pusieron en marcha 588 Círculos con 11 607 participantes inscritos. En ese mismo período se alcanzó una retención del 60%.

Las conclusiones presentadas aquí son proposiciones que resultan del esfuerzo reflexivo y resumen lo central de nuestras interpretaciones. Si las lecciones surgen de una contemplación de lo actuado –que nos lleva a valorar lo que conviene mantener, profundizar y extender–, las conclusiones son una mirada más alta hacia las pistas del futuro. Confiamos en que los hallazgos presentados inviten a investigar y los descubrimientos resultantes sirvan como semillas cuyos frutos podrán satisfacer las demandas educativas del siglo XXI.

Como siempre, el pensamiento encontrado a partir de la experiencia tiene la potencia de convertirse en fuente de acciones nuevas.

Lecciones

El éxito de una gestión educativa no radica tanto en la capacidad económica, ni en la tecnología, sino en la credibilidad que generen sus acciones.

Este es el caso del PAEBA-Perú que encarna una gestión de nuevo tipo en la educación de personas adultas. En los testimonios encontramos la idea de un cambio respecto a la historia anterior sólo por el hecho de que el programa exista y funciona regularmente. Es el testimonio de todos los lugares que hemos visitado. PAEBA existe, es de verdad. El contenido de este mensaje consiste en la comprobación de regularidad,

confiabilidad, durabilidad y la actividad de los educadores con estilo de voluntarios. Para muchas personas, significa un proyecto confiable por el que vale apostar.

■ Regularidad:

En los distritos se sabe y se comenta que los Círculos abren sus puertas de lunes a viernes, invariablemente.

■ Confiabilidad:

La gente encuentra coherencia entre lo que dice y hace el Programa. Se trata de una propuesta que va en serio²¹.

■ Misión de largo plazo:

Se ha entendido que el PAEBA-Perú se proyecta más allá que cualquier campaña conocida²².

■ Los educadores del PAEBA-Perú actúan como voluntarios:

Los facilitadores reciben 300 soles al mes²³ con el compromiso de trabajar por lo menos 12 horas a la semana en Círculos de los barrios más pobres del Perú. La mayoría excede ese mínimo de tiempo. No son pocos los que cubren con sus recursos algunos pagos correspondientes al funcionamiento de los Círculos como luz, alquiler, refrigerios, gastos por festividades.

Los supervisores tienen un contrato de 40 horas a la semana y reciben 1 050

soles al mes²⁴. Cada uno es responsable de 20 facilitadores. Todos combinan trabajos de oficina con acompañamiento diario a los Círculos que funcionan tardes y noches. No es raro, en cualquiera de los CEBA, que el supervisor o la supervisora, habiendo entrado a trabajar a las 9 de la mañana, se retire a descansar a las 10 de la noche algunas veces en la semana.

Estos casos no pueden entenderse sin la existencia de convicción y compromiso por parte de sus protagonistas. Los pobladores de los barrios pobres donde actúa el PAEBA-Perú observan y valoran este hecho como nuevo. Consecuentemente la credibilidad se acrecienta en beneficio del Proyecto educativo.

Los aprendizajes de mayor valor para los estudiantes jóvenes y adultos son los que se refieren a cambios personales.

En nuestro recorrido por los Círculos encontramos estudiantes en el Ciclo Intermedio que no leen comprensivamente ni redactan textos. Sorprendentemente, ellas y ellos, sin excepción, nos dijeron que estaban viviendo una experiencia educativa exitosa²⁵.

El sentimiento colectivo de éxito y la fascinación de los estudiantes no coinciden plenamente con lo establecido formalmente en las competencias del Currículo. Ellos y ellas parecen orientarse por referentes de éxito distintos, al menos parcialmente. Uno de los más fuertes es la vivencia del cambio personal producido por

²¹ Todos saben, ven que lo que se dice en el PAEBA, se cumple. La cosa va en serio. (Rosario Cassana, directora del CEBA Comas).

²² Es un trabajo para el futuro. (Ángela, supervisora de San Juan de Lurigancho).

²³ Cantidad equivalente a 87 dólares americanos, aproximadamente.

²⁴ Equivalentes a 307 dólares americanos, aproximadamente.

²⁵ Las estudiantes de un Círculo, mujeres de edades avanzadas, manifestaron en pleno que habían aprendido a leer y a escribir. En realidad, sólo podían escribir sus nombres y unas pocas palabras.

la experiencia educativa. Consiste, como anotamos, en una experiencia de libertad cuyos componentes son la conquista de la palabra, la elevación de la autoestima y la afirmación de la autonomía.

En lo concreto, lo dicho se traduce en historias donde las mujeres que participan en la experiencia educativa rompen su atadura con la rutina doméstica y se distancian del servicio al esposo y a los hijos para actuar socialmente en un espacio de libertad y aprender lo que les interesa²⁶. Es un cambio de trascendencia que prepara a la persona para otros cambios.

Las transformaciones reconocidas son principalmente las siguientes:

- Afirmación de la autonomía
- Seguridad personal. No se atrevían a hablar y ahora lo hacen con firmeza
- Desenvolverse, es decir, saber actuar en sociedad
- Elevación de la autoestima
- Sentimiento de ser personas útiles
- Desarrollo de la capacidad de dialogar
- Aprendizaje de trabajo en equipo
- Desarrollo de la solidaridad

Factores del aprendizaje significativo en la experiencia:

- ***Ambiente cálido de aprendizaje o clima de afecto y de confianza***

²⁶ Para los participantes, olvidarse del quehacer diario y dedicarse a aprender es ya un cambio en sus vidas. (Informe de un Círculo de Lambayeque que aplica la propuesta PAEBA. CIPDES, enero 2006.).

- ***Trabajo en grupo sobre temas significativos***
- ***Práctica inducida de aprender a aprender***

Los educadores del PAEBA-Perú no tenían preparación anterior para trabajar con personas jóvenes y adultas. Ahora se encuentran en un proceso de capacitación continua al ritmo de sus acciones diarias. Una evaluación rigurosa podría encontrar debilidades técnicas y vacíos en su trabajo educativo. Pero, en los testimonios recogidos de parte de los estudiantes, estas personas son las mejores educadoras.

La fórmula que manejan ellas es una combinación de afecto, temas significativos en grupo y prácticas para aprender a aprender. En última instancia, es una educación asentada en la inteligencia emocional y alimentada tanto por sentimientos positivos –afecto, alegría, fascinación, diversión, satisfacción– como por experiencias exitosas.

Es claro que el trabajo en grupo genera energías para aprender, sobre todo cuando aborda temas de la vida –historia personal, familia, ingresos y gastos, salud, barrio, organización– como los que sugieren varios de los Cuadernos de Trabajo.

Las prácticas más exitosas recogidas en el estudio, son las siguientes:

- Estímulo a la investigación²⁷
- Búsqueda de solución de temas problemáticos²⁸

²⁷ El caso del círculo Camino al Saber de Mangamarca es notable. Las estudiantes acuden a una cabina de Internet para investigar. Llevan resultados de sus indagaciones al Círculo.

²⁸ Destacan las cuestiones que aparecen en los Cuadernos de Trabajo del Ciclo Intermedio bajo la forma de Desafíos.

- Construcción de gráficos, símbolos visuales y maquetas sobre temas significativos

Estas formas de activar las capacidades de búsqueda y producción de conocimientos, generan en los estudiantes la seguridad de poder aprender por ellos mismos. De este modo se convierten en oportunidades de embarcarse en una educación a lo largo de toda la vida.

En resumen, los resultados positivos de la experiencia se explican sobre todo por las condiciones emocionales y prácticas señaladas y no tanto por contenidos de alto valor programados impecablemente, ni por la aplicación de técnicas depuradas.

Todo ello remite a la imagen de un educador de nuevo tipo que sabe ubicarse en el grupo como un aprendiz más, a la vez que acompaña y orienta.

Esta lección invita a revisar las estrategias de formación y capacitación de educadores de personas jóvenes y adultas.

Las personas activan sus capacidades de aprendizaje venciendo el temor al fracaso y al cambio en el interaprendizaje, en vivencias de éxito personal y en prácticas de afirmación de la autonomía.

El miedo al fracaso es un sentimiento unido con el temor al ridículo, el enemigo que ronda a cualquier estudiante y acosa, de manera más fuerte, a la persona adulta. Sin embargo, los Círculos demuestran poder para derrotarlo gracias a la concurrencia de factores de interacción promovidos. Entre ellos, destacan el aprendizaje realizado como trabajo colectivo y la generación de experiencias de satisfacción personal.

El trabajo grupal adquiere fuerza cuando se levanta sobre temas significativos y, de este modo, aporta seguridad a los estudiantes.

Las vacilaciones, la minusvaloración, la falta de concentración que acompañan al sentimiento de temor frente al fracaso, son superadas en un grupo laborioso que debate y produce. Este es, pues, otro argumento a favor del interaprendizaje.

Hemos encontrado fácilmente el sentimiento de satisfacción en las personas de la experiencia. Está muy extendido. Cualquier persona, al salir de su Círculo, regresa a casa satisfecha porque opinó y fue escuchada; cumplió con tareas exitosas; no sufrió llamadas de atención ni reprobación alguna; sabe que se lleva algo valioso, aunque no le hayan puesto nota aprobatoria. En esas actividades ha gozado del apoyo de un grupo y se ha afirmado personalmente. De este modo el temor al fracaso cae y se queda en el pasado.

El temor al cambio es otro de los enemigos del aprendizaje, sobre todo en las mujeres. Este sentimiento comienza a desaparecer desde el día en que la persona llega al Círculo y se inscribe. Ese paso es un acto de valentía, ya es un cambio²⁹. Las primeras percepciones en el Círculo son descritas como un nacimiento: la paloma rompe el cascarón, deja el nido y vuela libremente – según la imagen producida por algunas estudiantes. Este despegue, lleno de vacilaciones al comienzo y peligro de caídas, es jubiloso pero no exento de amenazas. Un caso es elocuente. Una estudiante asistía al Círculo a espaldas del esposo. Descubierta en cierta ocasión por él, fue sacada a empujones hacia su casa. Al volver la cara hacia sus compañeras, no se le notaba abatida ni aterrada a pesar de la violencia que sabía iba a caer sobre ella.

²⁹ Podemos recordar expresiones de los estudiantes sobre ese momento. Al comienzo nos sentíamos avergonzados. Los amigos nos molestaban. Tenía miedo. Estaba avergonzada. Me sentía cohibida.

Muchas de las mujeres de los Círculos viven situaciones como éstas. Es inevitable. Dejaron de ser sumisas. Toman decisiones. Se alejan de casa por decisión propia. Ellas saben, entonces, que han entrado en un terreno de contradicciones. Pero vencen este temor y enfrentan las consecuencias. Así se fortalecen para continuar educándose.

En los Círculos se generan oportunidades para ejercitar valores de ciudadanía.

No hemos encontrado testimonios que se refieran directamente a los temas de ciudadanía, salvo en los grupos donde se estudia el Cuaderno de Trabajo N° 8³⁰. En los Círculos existen, sin embargo, oportunidades de ejercitar valores conectados con la construcción de una democracia en sentido pleno. Entre ellos destacan la participación, el diálogo, el trabajo en grupo, valores reconocidos dentro del paquete de los mejores aprendizajes.

Más allá de estos elementos ya comentados, hemos identificado en los Círculos diversas oportunidades para el ejercicio de valores ciudadanos. Ellas son:

■ **Prácticas de respeto y de acogida:**

Ninguna persona en los Círculos se siente excluida o discriminada por ser de determinada cultura, lengua, religión, edad, sexo, conocimientos, nivel económico, habilidades.

■ **Prácticas de colaboración y de actuación solidaria:**

Recordemos, al respecto, el episodio de una facilitadora enferma en el

hospital y su círculo movilizándose para conseguir fondos y pagar la cuenta. Es normal que las actividades de los Círculos se desenvuelvan en un ambiente de compañerismo. Las personas se ayudan y gozan colaborando unas con otras.

■ **Experiencias de cohesión grupal:**

Al poco tiempo de existencia, el círculo se consolida como un grupo unido y fuerte, algo no muy corriente en otras experiencias de colegio o de universidad. Esa unidad es tal, que al producirse cambios de composición en su interior –por ejemplo, en un intento de nivelar al máximo a sus integrantes–, los participantes se han negado a separarse llegando, en algunos casos, a abandonar el estudio.

Somos como una familia –repiten a cada momento los estudiantes. El vínculo entre ellos y sus facilitadores, por consiguiente, es fuerte. Cuando él o ella se retira del Círculo, se produce una crisis difícil de remontar.

Los Círculos tienen la oportunidad de desarrollar una fuerte identidad colectiva, lo cual redundará en el despliegue de valores conectados con la conciencia ciudadana responsable. Es la percepción de estar conectado con otras personas como yo que me lleva a pensar y actuar a favor de ellas.

Conclusiones

Presentamos los puntos finales de la reflexión sostenida en los últimos meses en torno a los hechos observados en los círculos de aprendizaje. No son proposiciones que se refieran a valoraciones, ni pruebas que den cuenta de

³⁰ Ciudadanía: desafío social para la afirmación democrática y el desarrollo humano, Ciclo Intermedio, 2005, PAEBA-Perú, Tarea, Lima.

causas sobre fenómenos observados. Son pensamientos que intentan construir una visión integral sobre la actualidad y futuro de los aprendizajes en Círculos del PAEBA-Perú.

Los Círculos del PAEBA representan una construcción lograda de situaciones de aprendizaje.

Esto significa que estos espacios existen como entes educativos y que funcionan seriamente. Es un salto frente a cierta historia de la educación de adultos en el Perú.

No son aulas donde se transmiten mecánicamente conocimientos sino lugares donde se privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza.

Las situaciones de aprendizaje en los Círculos son de contenido y carácter significativo.

Entendemos por aprendizaje significativo, de acuerdo con Ausubel, el surgimiento de conocimientos nuevos en conexión con saberes previos. En el fondo de ellos están las experiencias y vivencias.

El conocimiento no es una copia de la realidad sino el resultado de una construcción de las personas a partir de los esquemas, imágenes y vivencias que poseen previamente. En esta concepción, el aprendiz es un constructor de sus propios conocimientos y actor responsable de su aprendizaje.

Estas facultades de construcción y responsabilidad en los estudiantes tal vez expliquen un hecho sorprendente en la experiencia del PAEBA-Perú: los Círculos revelan un importante desarrollo educativo a pesar de estar inmersos normalmente en condiciones físicas y

ambientales desfavorables³¹, de soportar la asistencia irregular de sus miembros y de enfrentar una gran heterogeneidad en su composición interna. La hipótesis es que los estudiantes, al entrar en una dinámica constructiva dentro de un ambiente humanamente cálido, despliegan energías que les permiten pasar por encima de cualquier dificultad.

Las actitudes y los valores constituyen el núcleo de los aprendizajes en la experiencia del PAEBA-Perú.

En los temas tratados en los círculos de aprendizaje lo primero que destaca es la posición nuclear de las actitudes y valores. Todo va hacia allí y sale de allí, según sugieren los testimonios. Es el conjunto de mayor aprecio que da fuerza y sentido a todo lo que se hace en los Círculos.

En segundo lugar, los estudiantes reconocen que las mejores situaciones de aprendizaje se han producido en torno a la familia y a la sociedad. Son los cuadros existenciales presentados en la primera serie de los Cuadernos de Trabajo, números 1 al 4.

Notemos que los aprendizajes de Lectura, Escritura y Matemática (LEM)³² muestran poca relevancia como campos en los testimonios recogidos.

Historia y Naturaleza (cuerpo humano, medio ambiente) son temas señalados como generadores de ideas y conocimientos importantes³³. La forma en que están presentados en los Cuadernos – cuestiones a resolver y no contenidos a

³¹ Locales donde los niños juegan y gritan; llantos de bebés; estrechez; asientos incómodos; mesas pequeñas; luz escasa; perros; recintos vulnerables al frío y al calor.

³² LEM: Lectura, Escritura y Matemática.

³³ Cuadernos de Trabajo del Ciclo Intermedio, N° 5, 6, 7.

memorizar– ha despertado el interés por analizar e indagar. No pocos estudiantes buscan información en Internet sobre estos temas. Ciudadanía fue una cuestión escasamente mencionada porque llegó a los Círculos más avanzados recientemente.

El desarrollo de las actitudes y valores es el impacto mayor de la propuesta educativa.

Las personas de los Círculos experimentan cambios importantes. Ingresan a otra historia.

- Experimentan libertad.
- Descubren la fascinación por aprender.
- Encuentran una fuente de energías para estudiar y para vivir.

Los procesos de contenido liberador que revelan los testimonios arrastran, también, rezagos de tendencias educativas de signo contrario.

Los testimonios obtenidos en este trabajo se han producido a través de las prácticas de comunicación descritas en la primera parte. Ahora bien, existe, además, una fuente de información que corresponde a momentos de observación de la actividad didáctica realizados periódicamente por el Equipo Técnico Central del PEBA en sus actividades de monitoreo. Los datos obtenidos por esta vía confirman fundamentalmente la idea de una educación centrada en los valores y esencialmente liberadora. Sin embargo, parte de ellos revela la existencia de tendencias a reproducir formas de condicionamiento de los comportamientos basadas en el papel clásico del profesor. Interesa el contraste, porque ello nos permite ver cómo los círculos concentran contradicciones que, en último término, parecen resolverse positivamente.

Se trata de residuos dispersos de prácticas educativas pasadas.

- Afirmación del rol de educador como profesor. Muchos de ellos reciben este tratamiento. Las educadoras son llamadas señoritas, tratamiento con el que los niños de escuela se dirigen a sus maestras. Recíprocamente los estudiantes pueden ser tratados como alumnos, mamitas, chicos, chicas.
- Estilo de preguntas dirigido a obtener las respuestas esperadas.
- Mecanismos para generar la reproducción de conductas modelo como evaluaciones que premian la repetición de lo esperado por el profesor, felicitaciones públicas a las respuestas que más se acercan a lo que se dice en clase³⁴.
- Estilo frontal de relación con el grupo que se manifiesta en la ubicación del docente en clase, preferentemente de pie junto a la pizarra y controlando todo.
- Tareas en casa para repetir los modelos del aula.
- Estilo expositivo de clases preferentemente en matemáticas escolares acerca de la información que traen los Cuadernos de Trabajo, principalmente los de la segunda serie, números 5 al 8. No pocos docentes emplean un tiempo importante en reproducir en papelotes las páginas de estos Cuadernos para llevar a clases material educativo.

³⁴ Al modo de los “refuerzos” de la conducta de Skinner. El modelo conductista propone estímulos observables para lograr respuestas observables. El resultado es personas que se educan para ser condicionables y manejables.

- Aplicación mecánica de contenidos programados sin tener en cuenta la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje de las personas del Círculo.

La lista es larga. Reiteramos, sin embargo, que estos elementos de la práctica observada se producen con escasa intensidad y en baja escala. Su impacto, por lo tanto, no es decisivo. De lo contrario, no tendríamos el cuadro de resultados presentados arriba, refrendados en cientos de testimonios de los estudiantes.

Los facilitadores y facilitadoras enfrentan una situación compleja. Por un lado, la propuesta del PAEBA-Perú les invita a dejar formas atrasadas de educar pero, por otro, la mayoría de los estudiantes les pide recuperar la escuela perdida.

Dejar la escuela o no poder ir a ella ha sido un episodio doloroso para todos y todas. Sienten que les fue arrebatado algo muy grande y que formaba parte de su niñez. Ha sido la fatalidad la que los ha colocado en el escalón más bajo de la sociedad. Es normal, entonces, que vuelvan sus ojos espontáneamente a ese mundo perdido y reclamen su recuperación y restauración.

Mirando hacia adelante

Las conclusiones que hemos presentado se refieren a la actualidad. Corresponde, ahora, avizorar cuáles serían las pistas mejores de futuro. El material recogido es nuestra atalaya o mirador. Señalamos, tentativamente tres vías:

- Profundizar
- Investigar
- Resolver

Profundizar

Se trata de potenciar las fortalezas existentes y de aprovechar mejor las oportunidades que brinda la propuesta para una educación en la vía de las demandas del futuro:

- Afirmar el rol del educador como animador democrático y facilitador de procesos de construcción de conocimientos.
- Usar los Cuadernos de Trabajo como oportunidades educativas y no como libros de texto; como portadores de cuestiones y preguntas a resolver y no como contenidos a memorizar.
- Desplegar las fuerzas grupales para que desarrollen una mayor identidad y protagonismo en la organización y conducción de los procesos educativos facilitando así las prácticas conectadas con el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- Privilegiar situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la criticidad.
- Aplicar procedimientos más desarrollados para recoger los saberes previos y organizar los procesos de aprendizaje a partir de ellos.

Investigar

Hay temas sobre los que existe información escasa y dispersa y nudos críticos de difícil solución:

- La aplicación del enfoque de lectura global y comunicativa en los procesos de alfabetización inicial realizados en la Experiencia del PAEBA-Perú y en otras.

- Los procedimientos usados en los Círculos para desarrollar las capacidades matemáticas de los adultos y permitirles un manejo competente de ellas en la vida práctica.
- La certificación de las competencias de grado al interior de la Propuesta modular del PAEBA- Perú, cuya principal fuerza reposa en impactos de difícil valoración respecto a los parámetros convencionales.
- La evaluación realizada en los Círculos con participación protagónica de los estudiantes.
- La aplicación programática en grupos que integran a personas de diversos niveles y ritmos de aprendizaje.

Resolver

Se trata de determinados desafíos aún no suficientemente resueltos:

- Procedimientos para la producción de textos dentro del enfoque de lectura global y comunicativa.
- Una programación adecuada a los niveles y ritmos diferenciados al interior de los Círculos.
- Cómo evaluar en grupos de composición interna altamente diferenciada.
- La contradicción entre una propuesta que se basa en la concepción del aprendizaje global y un currículo oficial que facilita el desarrollo de la fragmentación de los conocimientos a través de asignaturas separadas con copiosos contenidos.

Para concluir, queremos dar la palabra de nuevo a los estudiantes. Ellos comunicaron sus pensamientos y vivencias dibujando. Uno de esos dibujos es una buena síntesis de todo lo que hemos encontrado.

Dibujo	Texto
<p>Un árbol cargado de frutos. Una mariposa. Flores.</p> <p>La estudiante con peinado y falda. Tiene los brazos abiertos. Al lado hay un pequeño barco con un letrero que dice VOLUNTAD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Al fin logré mis objetivos y aprendí mucho. ■ Aprendí a no depender. ■ Ya me siento completa en todo, es decir, porque aprendo mucho mejor y estoy aprendiendo a trabajar en grupo y seguir avanzando en mi propio desarrollo y de mis demás compañeras.
<p>Un árbol cargado de frutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aprendí a expresarme. ■ Escribir mejor. ■ Aprendí a superarme.
<p>Un jardín.</p> <p>Una flor bella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Al empiezo no teníamos piso, ni carpeta, ni puerta. ■ Hemos tenido ayudas donaciones de carpetas, pisos. ■ Ahora me siento más superada y segura.

Otra estudiante, que pasa por problemas serios en su casa de pobreza y de relación con el esposo, resume así su situación actual.

Acá ya estoy con mi embarazo pero sigo estudiando y me di cuenta que con mi barriga igual podía seguir estudiando.

Continué estudiando y pasé al nivel primaria y sigo aprendiendo mucho más y estoy invitando a otras amigas para que también sigan aprendiendo o que terminen su primaria. Ahora me siento mejor porque puedo verme igual que las demás personas. Ya no tengo complejo de inferioridad.

A modo de despedida

En el final de este trabajo, suenan hermosas las voces de dos mujeres estudiantes en los círculos del PAEBA. Una de ellas, Rosa, ha pasado por graves problemas en casa durante los últimos meses. En su círculo, sin embargo, encontró algo que la hizo erguirse y le prestó energías para caminar sin mirar atrás.

Acá ya estoy con mi embarazo pero me di cuenta que, con mi barriga, igual podía seguir estudiando. Continué estudiando y pasé a primaria y sigo aprendiendo mucho más. Estoy invitando a otras amigas para que también aprendan. Ahora me siento mejor porque puedo verme igual que las demás personas.

Ese algo de la estudiante, es ella misma, ya no opacada ni disminuida. Ahora se siente una mujer nueva, igual que las demás. Ha llegado a una cumbre que representa, al mismo tiempo, un escalón para seguir subiendo.

La otra voz que presentamos es de Amelia y llega acompañada de un dibujo.

El papelote representa un árbol cargado de frutos. Hay flores y mariposas alrededor. Cerca, está la mujer. Tiene el pelo arreglado, un peinado –dice ella. Viste una falda. Tiene los brazos abiertos. Un poco más allá, aparece un barco que lleva, como nombre, la palabra Voluntad.

Al fin logré mi sueño: aprendí a no depender. –dice ella. Ya me siento completa en todo. Aprendo mucho mejor y a trabajar en grupo. Así sigo avanzando –añade–en mi propio desarrollo y en el de mis compañeras.

Hay insistencia en la palabra aprender. Es como el soporte de los versos en el canto de los que navegan hacia sus sueños.

Amelia, finalmente, proclama:

Sé expresarme, escribo mejor, sé cómo superarme, ahora me siento segura.

Es una buena síntesis del mejor programa educativo.

Nos permitimos concluir, ahora, con nuestro testimonio de acompañantes de los procesos descritos a lo largo de este trabajo.

Muchas mujeres, probablemente la mayoría, llegaron a los círculos como personas despojadas de sí mismas, como seres destinados a vivir en función de otros. Pero gran número de ellas analfabetas, o no, han emprendido un viaje en pos de sueños pintados con trazos enérgicos. Hemos contemplado su travesía que, en última instancia, equivaldría a liberarse a sí mismas y a caminar seguras por la vida.

Somos testigos de su esfuerzo. Están en la obra humana más grande que consiste en humanizarse.

Anexos

Fichas técnicas de los Círculos del estudio

María Montessori (Villa El Salvador)

El Círculo está en una zona urbanizada y céntrica que tiene todos los servicios, salvo que la calle no está asfaltada. No hay problemas de seguridad por la cercanía de la municipalidad y las dos comisarías.

Las participantes hacen manualidades, tienen algún puesto de venta, trabajan como cocineras en los comedores. Los jóvenes varones ayudan a sus papás, sobre todo en la carpintería.

Valientes del Saber (Villa El Salvador)

El Círculo tiene lugar en el Centro de Adulto Mayor. El Centro configura a personas de diferentes zonas, algunas participantes no viven en la zona y vienen de lejos. El Centro no permite la presencia de niños y cierre sus puertas a las cinco de la tarde.

Es una zona urbanizada y céntrica y tiene todos los servicios básicos. Por la cercanía de la municipalidad y de dos comisarías es bastante segura.

El Porvenir (Villa El Salvador)

El Círculo tiene lugar en Lomo de Corvina, una zona de arenal de poca seguridad. No

hay agua ni desagüe. Pocas casas tienen luz y teléfono. Los hombres trabajan afuera como obreros, albañiles, choferes. Las mujeres trabajan temporalmente en costura de chompas. Reciben 1 sol por chompa; trabajando duro todo el día logran hacer diez chompas.

Las participantes son amas de casa, empleadas de hogar con cama afuera, madres-cuidadoras en el Wawawasi. Hay dos madres solteras

Los Kollicanos (Comas)

El Círculo está en un Pueblo Joven de Collique. Tiene lugar en la casa de la facilitadora en la zona baja donde hay todos los servicios. Algunos participantes viven arriba en los cerros cercanos, donde hay luz pero no agua ni desagüe.

Los hombres son mototaxistas u obreros, hacen "cachuelos" (= trabajos eventuales). Las mujeres son empleadas del hogar, vendedoras ambulantes en el mercado, lavan ropa dos o tres veces por semana.

En las semanas antes de Navidad faltan 5 participantes por tener trabajos temporales que pueden hacer en su hogar. 3 doblan papel verde de Navidad: si doblan 1 000 papeles en un día, reciben 10 soles. 2 cuelgan lentejuelas en los polos: hacen en un día al máximo diez polos y reciben S/. 0,80 por polo.

Santa Rosa de Lima (Comas)

El Círculo está en una zona urbanizada que cuenta con todos los servicios. Algunas casas son de nivel mediano; otras, de adobe. Hay personas en el barrio que hicieron estudios secundarios, superiores, universitarios.

Los hombres trabajan como independientes, en el mercado, en la mecánica, en la zapatería. Las mujeres son amas de casa, profesoras, vendedoras en una tiendita.

Hay algunas muchachas que quieren estudiar, pero son empleadas de hogar y sólo tienen libre el lunes, por lo que no pueden asistir al Círculo.

INABIFI (Comas)

El Círculo tiene lugar en el INABIFI al lado del mercado de Año Nuevo. Es una zona urbanizada que tiene todos los servicios básicos. Por el pandillaje, es poco segura en la noche.

Este Círculo tiene tres particularidades: las personas que asisten son todas mujeres, muy ancianas y casi todas eran analfabetas absolutas. Cinco de las participantes son viudas. La mayoría son amas de casa, sólo una o dos trabajan cómo vendedoras.

Camino al Saber (San Juan de Lurigancho)

Es una zona muy aislada y de extrema pobreza. Es el único Círculo en el asentamiento. La facilitadora viene de afuera. Este aislamiento explica en gran parte el hecho que hubo pocos cambios desde el inicio del Círculo. Casi todas las participantes siguen yendo al Círculo.

Las Azucenas (San Juan de Lurigancho)

El Círculo está en un Pueblo Joven que existe desde hace 20 años. Tiene todos los servicios básicos, pero las calles no están asfaltadas. Desde que se crearon Juntas Vecinales, ha bajado la inseguridad. Cerca del Círculo hay un colegio y tres o cuatro sitios de Internet que están llenos de jóvenes en la tarde.

Los hombres en el vecindario son mayormente independientes y trabajan como choferes o mecánicos. Los jóvenes quieren hacer carreras técnicas. Las participantes son sobre todo amas de casa. Hay tres madres solteras.

Luz de la Esperanza (San Juan de Lurigancho)

El Círculo está ubicado en el camino al cementerio en una zona de extrema pobreza. Está rodeado de cerros pedregosos que sirven de material de construcción. Algunas casas están cercadas. Poca infraestructura: hay luz, pero no hay agua ni desagüe. El servicio de agua no funciona todos los días. Tampoco hay pistas.

Los hombres trabajan como eventuales o ambulantes. Para tener ingresos las mujeres se dedican sobre todo a lavar ropa. Hay algunas madres solteras. El comedor es importante para su sobrevivencia.

Estudiar para triunfar (San Juan de Lurigancho)

El Círculo tiene lugar en el Colegio de la Solidaridad Peruana-Alemana que cuenta con una buena infraestructura. Es una zona media urbanizada que tiene los servicios básicos, sólo faltan pistas.

Los hombres trabajan fuera del distrito. Los dos jóvenes varones del Círculo son carpinteros. Las mujeres trabajan en el mercado o en una fábrica. Cinco de las participantes son madres solteras o separadas.

Granito de Amor (Ventanilla)

El Círculo está en un Asentamiento Humano en zona de arenal. Se pobló hace seis años. Hay luz, pero no hay agua ni desagüe.

Los hombres trabajan como “cachineros” o en fábricas. Las mujeres son amas de casa, lavan ropa o hacen manualidades. Las jóvenes trabajan como empleadas en Lima. Algunas fueron abandonadas por sus esposos. “Viven del comedor”, dice el facilitador. Una vez al año reciben víveres por trabajo, limpiando las calles.

Los Dinámicos (Ventanilla)

El Círculo está en un Asentamiento Humano en una zona de arenal. No hay

infraestructura: ni agua, ni desagüe, ni teléfono. Sólo algunas casas tienen luz.

Es una zona de extrema pobreza y con poca seguridad. La gente sobrevive recolectando y reciclando materiales. Los “cachineros” venden sus cosas en la “Chatarra del Negro”, ganando diariamente unos pocos soles. Las mujeres trabajan sobre todo tejiendo chompas o lavando ropa uno o dos días por semana en San Borja o San Isidro en cierta temporada.

Esquema de la historia de la alfabetización en el Perú

En el Perú, la alfabetización ha merecido una especial atención de todos los gobiernos aunque con enfoques e intenciones diferenciados. Se han realizado campañas, programas y proyectos orientados a una disminución de las tasas de analfabetismo.

Año	Actividad	Entidad responsable	Población alfabetizada
1944	Campañas de culturización y alfabetización	Ministerio de Educación	150 000
1957-1969	Planes de Alfabetización y Educación de Adultos Educación funcional ligada al trabajo	Ministerio de Educación	250 000
1969-1971	Implementación de los Centros de Educación para el Desarrollo (CEDEC)	Ministerio de Educación	65 000
1972-1974	Programa de Alfabetización Integral (ALFIN)	Ministerio de Educación	250 000
1981-1985	Plan Nacional Multisectorial de Alfabetización	Multisectorial	Sin información
1996-2002	Acciones de alfabetización, de uso político y sin mayor avance en la erradicación del analfabetismo	PROMUDEH	Sin información
2002-2012	Plan Maestro	Ministerio de Educación	En proceso

Aunque la tasa ha disminuido considerablemente desde el 58% en el año 1940 hasta el 12,1% actual, la población analfabeta se ha mantenido en 2 millones como promedio.

ISBN 9972-881-52-0



9 789972 881527



AGENCIA ESPAÑOLA
DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL
OFICINA TÉCNICA
DE COOPERACIÓN