

Educación básica con enfoque cultural, tecnológico y productivo

Sistematización del Encuentro de experiencias

Foro Educativo-Setiembre 2010



CONFERENCIA NACIONAL 2011
Educación y Desarrollo Rural
Perspectivas en el contexto
de la descentralización

► **Educación básica
con enfoque cultural,
tecnológico y productivo**

Sistematización del Encuentro de experiencias

Presidenta

Luisa Pinto Cueto

VicePresidente

Luis Soberón Álvarez

Vocales

Roberto Beltrán Neira
 León Trahtemberg Siederer
 Gloria Helfer Palacios
 Elvira Paredes Deza
 María Isabel Santillana Sánchez
 Luis Sime Poma
 José Martín Vegas Torres

Ex-Presidentes

Manuel Iguíñiz Echeverría
 Jorge Capella Riera
 Ricardo Morales Basadre S.J.
 Ricardo Cuenca Pareja

Directora Ejecutiva

Elsi Bravo

Consultora responsable de la sistematización

María Chavarría

Coordinadora de la Línea de Educación en Áreas Rurales y Desarrollo Docente

Rita Carrillo Montenegro

Línea de Educación en Áreas Rurales y Desarrollo Docente

Programa Alianza Perú para la Educación Rural- Ruta del Sol

Corrección de Estilo

Elena Castillo

Diseño y Diagramación

Gabriela Romero

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-00707

► Índice

I. Introducción	7
Fundamentación	
Antecedentes	
II. Descripción de la experiencia	9
Objetivos del evento	
Objetivos principales	
Objetivos complementarios y de articulación	
Experiencias extranjeras invitadas	
Ejes considerados para el intercambio de saberes	
Metodología del evento	
Creación de un blog	
Cobertura radial	
Organización del programa diario	
Conferencias abiertas al público	
Exposición de materiales	
Análisis de las experiencias presentadas en el Encuentro	14
Jueves 02 de setiembre	14
Eje: Posibilidades de trabajo intersectorial para vincular la acción educativa con la calidad de vida de los niños, las niñas y jóvenes. Articulación educación–salud–nutrición y trabajo	
Conferencia magistral de Eugenio Rodríguez Fuenzalida. Universidad Católica de Chile “Escuelas Rurales para el siglo XXI”	
Relación e interacción a nivel del sector educación (CONEI–UGEL–DREG–MED) y entre niveles de gobierno local, regional, nacional	
Relatoría: Gestión de Programas Intersectoriales e interacción con el Sector Educación en los niveles local, regional y nacional	
Viernes 03 de setiembre	27
Eje: Proyectos curriculares	
Presentación de la experiencia “Escuelas gestoras para el cambio”. Conferencia magistral de Carlos Crespo Burgos: Revolución educativa o cambios de urgencia; políticas educativas en Ecuador: avances y límites	
Relatoría: Hacia un currículum cultural, tecnológico y productivo	
Planificación, monitoreo y evaluación de los procesos educativos y aprendizajes	
Sábado 05 de setiembre	46
Eje: Formación docente	

Educación básica con enfoque cultural, tecnológico y productivo

Sistematización del Encuentro de experiencias Foro Educativo–Setiembre 2010

I. Introducción

Los criterios fundamentales para mirar hoy la educación rural requieren de una perspectiva intercultural y el diseño de un currículo cultural, tecnológico y productivo. La escuela rural tiene que tomar en cuenta, en su propuesta, aspectos pedagógicos propios, específicos; estrechar el diálogo entre tradición y modernización, entre herramientas tecnológicas y productivas, considerarse a sí misma como un espacio democrático de convivencia comunitaria y cultural.

La relación escuela–comunidad impone nuevos retos. Corresponde a la escuela enriquecer la comunidad con nuevas destrezas de aprendizaje que no dejen de lado el legado de su pasado; y a los padres y madres de familia, ayudarles a buscar una mayor participación en la educación de sus hijos, orientándolos a apoyar y compartir desde sus oficios y saberes, la experiencia de conocer y entender el mundo.

El Consejo Nacional de Educación en el V Encuentro Nacional de Regiones: *Gestión que asegure aprendizajes de calidad con equidad*, enfatiza la necesidad de reformar la gestión de las instituciones y los sistemas que tienen a su cargo la educación rural, y tratar el tema de la docencia tomando en cuenta nuevos enfoques; pero sobre todo, enfatizando nuevas estrategias para el acompañamiento pedagógico que mejoren el desempeño en aula.

Foro Educativo tiene cada dos años una conferencia donde se discute un tema básico en el país. En la Conferencia de 2008, el tema fue sobre aprendizajes. En enero de 2011, que será la próxima, el tema principal será educación rural. Para llegar a él se debe analizar políticas sobre lo que implica la educación rural, la ruralidad en este momento, y nuestros enfoques de desarrollo. Existe el Proyecto Educativo Nacional (PEN) pero no se vislumbra un proyecto de desarrollo nacional y eso es algo que se debe ir construyendo.

Teniendo en cuenta este marco, Foro Educativo convocó a representantes de siete proyectos educativos a una reunión de trabajo en Lima del 2 al 4 de setiembre de 2010 con el propósito de compartir sus problemas, estrategias y logros. El objetivo era que las siguientes instituciones: Fe y Alegría, Sistema Regional de Formación Continua (Apurímac), EDUCA (Huancavelica), OEI (Cajamarca), FORMABIAP (Loreto), CEPESER (Piura) y Fundación Hope (Cusco) intercambiaran sus experiencias y vieran cómo responden otros proyectos ante realidades similares, ampliando su propia visión de lo que significa enseñar en un medio rural.

En la reunión de trabajo, se presentaron los siguientes proyectos: *Sistema de Redes Educativas Rurales: una alternativa para la transformación y el desarrollo* (Fe y Alegría), *Sistema Regional de Formación Continua* (Tarpurisunchis Apurímac), *Construyendo una propuesta pedagógica y de gestión para la Escuela Rural Andina de Huancavelica* (EDUCA–Huancavelica), *Maestros Itinerantes* (OEI–Cajamarca), *Constituyendo Escuelas para el Bien Estar–CEBES* (Loreto), *Educación para la Gestión Comunitaria en la región* (Piura) y *Una Escuela Secundaria Alto andina en la Micro cuenca de Patacancha* (Ollantaytambo–Urubamba: Cusco).

Estos proyectos cubren las tres regiones del Perú y se encuentran impulsando un mejoramiento de calidad de vida de los educandos, una inserción de la escuela en la comunidad o viceversa. Un logro notable es que se han iniciado emprendimientos desarrollando innovaciones pedagógicas que se concretan en un mejor aprender y en

un mejor enseñar. Por tres días, esos proyectos mostraron sus experiencias, dialogaron sobre ellas y establecieron comparaciones. Para enriquecer la visión del inmenso desafío que significa la escuela rural en Latinoamérica, Foro Educativo convocó a dos especialistas con interesantes proyectos desarrollados en Chile y Ecuador. El Dr. Eugenio Rodríguez Fuenzalida, de la Universidad Católica de Chile participó en las mesas de diálogo y tuvo a su cargo el jueves dos de setiembre la conferencia magistral “Escuelas Rurales para el siglo XXI.” A su vez el Dr. Carlos Crespo, invitado de Ecuador, expuso el viernes tres de setiembre el tema: “Escuelas Gestoras para el cambio”. Ambas personalidades participaron de una Conferencia magistral–abierta al público– el primer día en el auditorio de la Biblioteca Nacional.

También fueron invitados a participar autoridades del Ministerio de Educación (MED): Idel Vexler, Viceministro de Gestión Pedagógica, Heriberto Bustos Director General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, Jorge Cobián Dirección de Educación Primaria, Lorena Landeo, Directora de Evaluación y Acreditación del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA), Guillermo Molinari, Director de Educación Superior Pedagógica.

Por la sociedad civil, participaron además: Carlos Paredes, Director del Instituto para una Alternativa Agraria y Cinthia Vidal De La Torre, Coordinadora de Comisión Técnica de Educación de la Asamblea Nacional de los Gobiernos Regionales y miembros de Foro Educativo.

►►Fundamentación

La sistematización del *Encuentro de Experiencias de Educación Básica con Enfoque Cultural y Tecnológico Productivo* llevado a cabo en Lima con el auspicio de Foro Educativo y la colaboración de La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura–OEI permitirá, en un primer momento, aprender de siete experiencias de educación rural, desarrolladas en el ámbito regional; indagar sobre qué pilares sustentan sus proyectos, los problemas que afrontan, las medidas de solución y los factores de éxito; evaluar impactos y finalmente acumular conocimientos generados desde y para la práctica, teniendo en la mira que todos los involucrados podamos ofrecer en el futuro sugerencias para cimentar las bases de una educación rural equitativa, que alivie la pobreza, mejore los resultados pedagógicos y ayude a los maestros en su trabajo diario.

Posteriormente, esta sistematización podrá ser utilizada para socializar las experiencias, aprender de ellas y compararlas con otras, analizar y adaptar metodologías de trabajo o diseñar enfoques futuros.

Para Foro Educativo, esta sistematización contribuirá a generar la memoria institucional, promover la cooperación y el trabajo en redes entre los diversos actores que desarrollan trabajos en el sector de Educación Rural y, hacia el futuro, ayudar a promover lineamientos de política que innoven la formación de maestros y la gestión educativa en las zonas rurales.

►►Antecedentes

El año 2006 Foro Educativo y un conjunto de instituciones¹ organizaron el Seminario–Taller “*Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*”: Intercambio y análisis de experiencias educativas exitosas en la educación primaria en áreas rurales con el propósito de elaborar propuestas de políticas de desarrollo de la educación en estas zonas.

Las instituciones organizadoras realizaron un pronunciamiento público (octubre del mismo año) y presentaron siete propuestas aprobadas en consenso durante el evento. La tercera de ellas fue: “Ampliar y fortalecer la calidad y pertinencia de la EBR técnico productiva en áreas rurales tomando en cuenta tanto la diversidad y potencialidades existentes como las necesidades y expectativas de inserción social y productiva.”

Así mismo, en el marco del Programa Alianza Perú por la Educación Rural “Ruta del Sol”² el Grupo de

Interés: Educación Rural y Educación Intercultural y Bilingüe, de Foro Educativo elaboró y presentó (Agosto, 2007) el documento “*Propuestas de políticas para el mejoramiento de los aprendizajes en áreas rurales*”, texto elaborado a partir de la Agenda Concertada en el III Encuentro CNE–Regiones y en los PER (Proyectos Educativos Regionales). Posteriormente, como alianza se definieron tres problemáticas y ejes de incidencia que han sido posicionados en las zonas de intervención local y regional del Programa Ruta del Sol: Formación Docente EIB, Contratación oportuna y pertinente de docentes para escuelas rurales y fomento de la educación de las niñas y adolescentes en áreas rurales.

Durante 2009, Foro Educativo elaboró publicaciones alusivas a cubrir aspectos de la problemática de educación rural. En 2009 *Contacto Foro*, el N° 174 (junio–julio 2010) fue dedicado a *Educación de niñas y adolescentes rurales*. En 2010, la *Revista de Foro Educativo* N° 17, incluía un artículo sobre “Construcción de un modelo de acompañamiento pedagógico para zonas rurales” escrito por Jaime Montes García. Igualmente, se incluyó en ese número un artículo escrito por Lucy Trapnell y Nila Vigil titulado “Apuntes críticos para la formación de docentes en EIB” donde se analizó las serias dificultades que atraviesa la Educación Intercultural Bilingüe–EIB en nuestro país y se desarrolla el concepto del Bien Común: El modelo de una propuesta basada en el Bien Común permite analizar la situación actual de los pueblos y comunidades así como pensar en nuevas perspectivas. En ese mismo documento se critica el concepto de desarrollo que ha venido manejando el gobierno actual. Según Chirif (1997):

“Ello implica, entre otras cosas, tomar distancia frente a los indicadores de desarrollo que se miden sobre la base de las concepciones occidentales de bienestar occidental (alfabetismos, agua potable, energía eléctrica, mayor esperanza de vida y algunos otros) sin tomar en cuenta que existen comunidades que pueden carecer de esos indicadores, pero que gozan de una alimentación rica y variada, beben agua limpia de una quebrada, respiran aire fresco, etcétera”. En este artículo se hacen planteamientos sobre las relaciones de comunidad y escuela, Interculturalidad y Educación donde se enfatiza que debemos ir hacia una *interculturalidad crítica* que busque romper la asimetría social y cultural a favor del diálogo intercultural auténtico.

En junio de 2010, Foro Educativo participó de la “Mesa Interinstitucional del Buen Desempeño Docente” que como conclusión elaboró una *Guía para participantes* donde se abordaron temas vinculados a la práctica docente y donde se enfatiza que es importante escuchar al maestro en ejercicio para reflexionar y llegar a acuerdos sobre el concepto de “buen desempeño docente”.

Teniendo como base todas estas actividades previas, Foro Educativo, cumpliendo con su programación, llevó a cabo el “*Encuentro de Experiencias de Educación Básica con enfoque cultural, tecnológico y productivo*”, diseñando la siguiente serie de objetivos.

II. Descripción de la Experiencia

►►Objetivos del evento

Se consideraron objetivos principales y objetivos complementarios y de articulación que se señalan a continuación.

Objetivos principales

- Identificar potencialidades y límites de las experiencias (lecciones aprendidas, buenas prácticas y limitaciones).
- Identificar las problemáticas no resueltas que influyen en el desencuentro entre la educación y los requerimientos de los ámbitos rurales.
- Trazar pistas de lineamientos de política para el desarrollo de propuestas de educación rural que coadyuven a superar las condiciones de exclusión e inequidad.

Objetivos complementarios y de articulación

- Articular y fortalecer la reflexión sobre la educación rural en el Grupo Impulsor de Educación en Áreas Rurales (GIEAR), y en la Red Florecer; iniciativas vinculadas a Foro Educativo.
- Identificar en colectivo algunas rutas para incidir en acciones concretas –políticas intersectoriales de desarrollo productivo y de lucha contra la pobreza– que favorezcan la educación de niños, niñas y adolescentes de zonas rurales.
- Enriquecer el diálogo y la relación entre Estado, sociedad civil y cooperación internacional.

1 Ayuda en Acción, Care, CNE, Educa, Fe y Alegría, ACDI, ProEduca–GTZ, SNV, Tarea Aprende–USAID.

2 CESIP, Fe y Alegría, CADEP, RER Cusco, Foro Educativo, NER–Ayacucho, Educa y Tarea, con el auspicio de la Alianza Holanda (Edukans– ICCO–Kerk in actie).

►► Experiencias extranjeras invitadas

La primera experiencia estuvo a cargo del Dr. Eugenio Rodríguez Fuenzalida, de la Universidad Católica de Chile. Su conferencia magistral fue incluida para el primer día del evento jueves 2 de setiembre y el tema fue “Escuelas Rurales para el siglo XXI.”

La segunda experiencia estuvo a cargo del Dr. Carlos Crespo Burgos, educador e investigador del Programa Escuelas Gestoras del Cambio del Ministerio de Educación de Ecuador quien expuso el viernes 3 de setiembre el tema: “Escuelas Gestoras para el cambio”.

►► Ejes considerados para el intercambio de saberes

- 1 ► **Gestión intersectorial:** Posibilidades de trabajo intersectorial para vincular la acción educativa con la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes. Articulación educación–salud–nutrición y trabajo.
- 2 ► **Currículo:** ¿Cómo responde a los ejes tecnológicos, productivos y culturales? ¿Las propuestas incorporan tecnologías ancestrales en diálogo con las tecnologías modernas en la búsqueda de soluciones a los problemas agrícolas, del agua, de crianza de animales, etcétera? Propuestas metodológicas pertinentes, eficaces para el conocimiento y responsabilidad en el manejo del medio natural, evaluables en el proceso didáctico.
- 3 ► **Formación docente:** ¿Qué nuevos tipos, estrategias, enfoques, sistemas existen en la práctica docente (centros de recursos, redes)? Participación de docentes en centros de recursos de red. Estrategias para el acompañamiento docente.

En la discusión de todos los ejes se tomaron en cuenta dos aspectos:

- a) **Planificación, monitoreo y evaluación de los procesos educativos y aprendizajes:** Dimensiones e indicadores (cómo se han construido, cómo han participado los y las docentes y/o estudiantes en su construcción y definición). Evaluación de aprendizajes (si se basa en aprendizajes/contenidos pertinentes a la educación rural y si toman como referencia los organizadores de la UMC–MED). Participación de madres y padres de familia en la planificación y construcción de la propuesta y en la vida de la escuela (flujo de aprendizajes entre escuela, familia y comunidad).
- b) **Relación e interacción a nivel del sector educación (CONEI–UGEL–DREG–MED) y entre niveles de gobierno local, regional, nacional:** Convenios y compromisos. Visibilidad de la articulación de un nivel a otro. Posibilidades y dificultades a nivel administrativo y financiero.

Las experiencias participantes fueron:

- OEI: *Educación en alternancia. Maestros itinerantes: un apoyo a la educación rural* (Cajamarca).
- EDUCA: *Escuela Productiva. La escuela Rural, Andina, Perú–EDUCA 88.*
- FE Y ALEGRÍA: *Sistema de Gestión de Redes educativas y rurales: una alternativa para la transformación y desarrollo.*
- CEPESER (Piura): *Educación Comunitaria y Productiva en la región Piura.*
- Fundación HoPe: *Una Escuela Secundaria Alto andina en la Micro cuenca de Patacancha* (Cusco).
- FORMABIAP: *Construyendo Comunidades y Escuelas para el Bien Estar* (Loreto).

Reforma Educativa Regional Apurímac: *Sistema Regional de Formación Continua* (Apurímac). (USAID) y su Proyecto Aprende (San Martín), asistió en calidad de observador.

►► Metodología del Evento**Creación de un blog**

El equipo de Comunicaciones y Prensa de Foro creó un blog <http://encuentroexperiencias.blogspot.com> para que se insertara la información general y un resumen de las experiencias donde los interesados puedan seguir las activida-

des del evento. El blog contendría las participaciones extranjeras y todas las experiencias de manera resumida. En el se incluyó un video que grafica algunos momentos de la experiencia chilena. El blog se encuentra operativo.

►► Cobertura radial

La organización del evento y la participación de los invitados permitió una cobertura radial en el Programa de Foro “Habla Educación” en Radio San Borja 91.1 FM, los sábados de 10:00 a 11:00 a.m.

El 14 de agosto de 2010, se entrevistó a Luisa Pinto, Presidenta de Foro Educativo. Tema: “Entre los avances locales y la construcción de políticas educativas nacionales y descentralizadas, para las escuelas rurales”.

El 28 de agosto de 2010, se entrevistó a Dubner Medina, responsable de la oficina de planificación e imagen institucional del programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Tema: Experiencia de CEBES (Comunidades y Escuelas para el Bien Estar). Fue una de las experiencias que se iba a tratar en el “Encuentro de experiencias de educación básica con enfoque cultural, tecnológico y productivo” organizado por Foro Educativo a realizarse del 2 al 4 de setiembre.

El 4 de setiembre de 2010, se presentaron: Eugenio Rodríguez Fuenzalida, investigador y catedrático de la Pontificia Universidad Católica de Chile, sobre la experiencia “Escuelas rurales del siglo XXI” y Carlos Crespo Burgos, educador e investigador del Programa Escuelas Gestoras del Cambio del Ministerio de Educación de Ecuador sobre “Experiencias en Educación Rural”.

►► Organización del programa diario

El programa final quedó con las experiencias organizadas de acuerdo a tres ejes temáticos. El primer día fue dedicado a la *Intersectorialidad*, el segundo a *Currículo* y el último día, la discusión giró alrededor de la *Formación de Maestros y el Acompañamiento Docente*. Hubo ponencias magistrales de representantes extranjeros y relatorías de las jornadas, así como invitados del Ministerio de Educación u otro sector del gobierno o sociedad civil que pudieran hacer alcances a las experiencias presentadas y responder a las inquietudes de los asistentes.

Es así que se cursaron invitaciones a representantes del Sector Educación, Agricultura, del Instituto de Apoyo Agrario, Red de Municipalidades Urbanas y Rurales del Perú (REMURPE) y Asamblea de Gobiernos Regionales. REMURPE no envió representante. Los invitados que dialogaron con los participantes en las tardes fueron: Heriberto Bustos Director General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del MED; Carlos Paredes, Director del Instituto de Alternativa Agraria (IAA); Cinthia Vidal De La Torre, Coordinadora de la Comisión Técnica de Educación de la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales; Jorge Cobián Dirección de Educación Primaria del MED; Lorena Landeo, Directora de Evaluación y Acreditación del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA); Guillermo Molinari, Director de Educación Superior Pedagógica del MED.

Por otra parte, Foro Educativo hizo entrega a los participantes de un CD con todas las experiencias recibidas y el N° 183 de *Contacto Foro*, dedicado también al evento y un Pronunciamiento de Foro sobre la educación peruana.

►► Conferencias abiertas al público

El día jueves 2 de noviembre, a las 7:00 p.m. se realizó una Conferencia Magistral titulada “Avances: Conceraciones y políticas de la Educación Rural en la región andina” donde los expositores fueron Eugenio Rodríguez Fuenzalida (Chile), Carlos Crespo Burgos (Ecuador) y Jesús Herrero del Consejo Nacional de Educación (Perú). La moderación y conclusiones fueron presentadas por Jorge Herrera de Foro Educativo. Este evento fue abierto al público en general. Hubo una introducción y bienvenida hecha por el Viceministro de Gestión Pedagógica, Idel Vexler. Los expertos extranjeros fueron entrevistados en radios locales, hecho que contribuyó a difundir el Encuentro.

►► Exposición de materiales

Tal como lo habían anunciado algunos de los participantes, se improvisó una exposición de materiales elaborados en sus proyectos los cuales se exhibieron los días viernes y sábado. Es interesante anotar que hubo intercambio de materiales entre los asistentes y también de revistas traídas especialmente para el evento.

- ▶ **1.** Conferencia sobre Retos y perspectivas de la Educación Rural en la región América Latina: Eugenio Rodríguez F (Chile), Carlos Crespo (Ecuador), Jesús Herrero (Perú). Comenta: José Rivero (Foro Educativo).
- ▶ **2.** Dubner Medina, del programa FORMABIAP, Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana compartió los avances, limitaciones y trabas para la intervención intersectorial.
- ▶ **3-4.** Conociendo los alcances y posibilidades del Programa Sierra Productiva a través de su coordinador Carlos Paredes.



- ▶ **1.** Carlos Crespo (Ecuador) presentó la experiencia del Programa Escuelas Gestoras del Cambio. El fue responsable de la sistematización participativa.
- ▶ **3-4.** Eugenio Rodríguez presentó la experiencia Escuela Rural para el siglo XXI (Chile).
- ▶ **5.** Cinthya Vidal, Coordinadora de la Mesa técnica de Educación de la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales presenta los avances y limitaciones del proceso de descentralización educativa.



Análisis de las experiencias presentadas en el Encuentro

Jueves 2 de setiembre

Eje: Posibilidades de trabajo intersectorial para vincular la acción educativa con la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes. Articulación educación-salud-nutrición y trabajo

Una situación hartamente conocida es que los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en el medio rural carecen de una alimentación adecuada por lo que se exponen a la desnutrición y a otras enfermedades. De allí que su desempeño escolar está mediatizado por una deficiente alimentación que no sólo afecta al escolar sino a su entorno familiar.

En este contexto, la búsqueda iba dirigida a determinar qué posibilidades de trabajo intersectorial se ha dado en cada experiencia para vincular la acción educativa con la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes. ¿Cómo se da la articulación educación-salud-nutrición y trabajo?

Las preguntas que se incluyeron para que los expositores pudieran desarrollar su presentación fueron las siguientes:

- ¿Qué relaciones se establecen entre escuela-familia y comunidad? ¿Qué relaciones se establecen entre los sectores (agricultura, mujer y desarrollo social, salud, educación y trabajo)?
- ¿Qué relaciones se establecen entre los diferentes niveles de gobierno?
Experiencias desarrolladas: Educa (Huancavelica), Fe y Alegría, OEI (Cajamarca), CEPESER (Piura).

►► EDUCA (Huancavelica)

En Huancavelica se trabaja desde 2003, después de una larga experiencia en las zonas urbanas marginales, específicamente en San Juan de Lurigancho en Lima. EDUCA es una de las instituciones que trabaja con mucha ligazón con los gobiernos regionales, realiza un trabajo estrecho con las comunidades e incluye a los sabios de las comunidades o *yachachiq*, que están esperando introducir sus tecnologías en la escuela para no solamente mejorar la calidad de vida sino, fundamentalmente, la calidad educativa de sus escuelas.

Haciendo un análisis breve de cuáles son los ejes que sostienen el trabajo de EDUCA en las zonas rurales, en primer lugar, se enfatizan temas como la salud escolar, el ambiente sustentable, el saneamiento básico al lado de los procesos pedagógicos y procesos de gestión escolar. Un segundo eje es el desarrollo integral del niño y, en consecuencia, la atención de las necesidades básicas de aprendizaje. Manuel Mestanza³ quien representó al proyecto Educa en este encuentro, sostiene que:

“Eran aprendizajes sí, pero eran también esas condiciones que luego me parece le han denominado *condiciones de educabilidad* para que efectivamente las niñas, los niños, los adolescentes puedan aprender más y puedan aprender mejor. Una tercera idea es la mejora de los aprendizajes, la mejora de la gestión del aula, de la escuela. Esto implicaba no sólo un trabajo con directivos y docentes sino también con la comunidad educativa en general pero además con la comunidad local, con los líderes comunales, las autoridades; es decir, involucrar a una serie de actores en este proceso.”

¿Cómo EDUCA aborda la necesidad de un proyecto que cubra estas necesidades?

Partiendo del presupuesto de que el problema de la educación es complejo, se requiere de *un trabajo intersectorial*.

La institución sigue los siguientes pasos que resumen el recorrido de la experiencia desde su indagación previa hasta que se encuentra en condiciones de delinear un proyecto y buscar financiación. Citamos:

- Realizamos consultas y reflexiones interinstitucionales, especialmente con el Instituto para una Alternativa Agraria- IAA⁴ y diversos especialistas.

- Ejecutamos pasantías con los *Yachachiq*⁵ y dirigentes campesinos a diversas provincias de Cusco y Huancavelica para conocer su experiencia tecnológica productiva.
- Intercambiamos y debatimos entre equipos técnicos institucionales.
- Establecimos una alianza estratégica con los *yachachiq*, organizaciones campesinas y el IAA para experimentar la incorporación de las tecnologías de *Sierra Productiva* en las instituciones educativas-IIEE.
- Definimos que el distrito de Paucará (provincia de Acobamba), sería priorizado para iniciar un nuevo tipo de labor interinstitucional.
- Diseñamos proyectos tipo para ser gestionados ante la cooperación internacional e instituciones públicas y privadas.

Una vez hechas estas coordinaciones, EDUCA obtiene ayuda económica de la Agencia de Cooperación Internacional: OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En 2009 se construye una propuesta pedagógica y de gestión a través del “Programa piloto de educación y producción ecológica para el mejoramiento de la nutrición y salud de niños y niñas de centros poblados del distrito de Paucará con la participación de la comunidad educativa e instituciones públicas”⁶ y “Amautas y *yachachiq*, nuevos saberes para una nueva escuela” en el marco del Proyecto Educativo Nacional (PEN), y en la línea de lo establecido en el Proyecto Educativo Regional de Huancavelica (PER-H), específicamente, en su segundo objetivo estratégico relativo a la educación intercultural bilingüe y productiva; demanda social de la población aún pendiente.

“Los proyectos consideran desde el inicio las propuestas de trabajo intersectorial, favoreciendo el diálogo. Pero este trabajo intersectorial debe ser sostenido y sistemático”.

¿Que se requiere para hacer un trabajo intersectorial?

“Desde nuestra experiencia, una primera capacidad por considerar es tener un dominio de los enfoques de desarrollo humano y de la educación integral. ¿Cómo hacemos este trabajo con el Estado? ¿Cómo hacemos entender que detrás de lo que hacemos siempre reina un enfoque? Y en ese enfoque tiene que estar el desarrollo humano y el desarrollo de una educación integral. Esto no se consigue de la noche a la mañana y no siempre se encuentra interlocutores en todos los funcionarios del Estado.

Una segunda capacidad es el conocimiento de los otros sectores participantes, es decir, saber cómo operan, cuáles son sus líneas de intervención, cómo lo hacen. Necesitamos entonces tener ese conocimiento pleno de tal manera que no sientan que eso es imposible de hacer sino que sí es factible de hacer.

Una tercera capacidad es determinar el sector prioritario. Hay muchos sectores con los cuales se puede trabajar. Entonces hay que tener esa capacidad para identificar cuál es el factor determinante, o el sector determinante. Luego, tener capacidad para asumir un rol de apoyo técnico al sector prioritario.”

Otro factor importante es la institucionalización del trabajo intersectorial.

“No existe realmente alguien que desde el Estado articule a los sectores a fin de garantizar eficacia y eficiencia en los resultados. Se supone que ese alguien debería ser la Gerencia de Desarrollo Social de los Gobiernos Regionales pero se reproduce lo que pasa en el gobierno nacional. Tenemos una gerencia de educación, de salud, de agricultura, de trabajo. Entonces, se sigue viendo las cosas otra vez en compartimentos, no hay todavía, digamos, esta idea de articulación, de conjunciones, con un propósito común.”

3 Los párrafos entrecomillados son citas extraídas de una transcripción.

4 El IAA, que tiene su sede principal en Cusco, en alianza con Federaciones Campesinas y los *yachachiq*, promueve el Programa Sierra Productiva como alternativa para superar la pobreza extrema y apoyar a las familias para reorientar su trabajo bajo un enfoque de gestión integral de micro cuencas.

5 Son campesinas y campesinos que comparten sus saberes con otros campesinos, transmiten sus conocimientos técnicos a través de su propia práctica, demuestran en sus predios lo que enseñan.

6 Se ejecutó gracias a la cooperación de la AECID, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y AIETI, Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos, ambas españolas.

Redes Educativas

Desde tiempo atrás EDUCA ha planteado un trabajo de gestión mediante *redes educativas*, apuntando a un modelo de descentralización. Para apoyar este trabajo en redes se cuenta con el EDUCENTRO⁷, es decir, con Centros de Servicios y Recursos Educativos, que permiten la participación de toda la comunidad educativa.

EDUCA establece un convenio con la Dirección Regional de Salud de Huancavelica–DIRESA– donde se establecen niveles de cooperación interinstitucional con la Micro Red de Paucará y el Centro de Salud de Tinquercasa, mediante la suscripción de convenios. Hasta la fecha EDUCA ha trabajado con Salud aunque ha intentado trabajar también con el sector de Agricultura.

Manuel Mestanza nos dice: “Formalizando un convenio con la Dirección Regional de Salud y entrando en contacto directo con el Centro de Salud. Se han deslindado responsabilidades entre el MED, Ministerio de Salud y EDUCA. Las acciones concretas que se han hecho son: capacitación a maestros en temas de salud; acompañamiento a los maestros en las tareas de obtener peso y talla de los estudiantes; participación en actividades movilizadoras como la Feria de la Salud, Edu campaña por la alimentación. La escuela es un espacio estratégico donde se pueden hacer labores de educación y prevención de la salud.”

Sobre la pertinencia y nuevos actores afirma: “La pertinencia se obtiene con la participación de los *yachachiq*: agricultura, producción pecuaria. Ellos enseñan a los niños y los maestros tecnologías tradicionales de agricultura y de alimentación. El nuevo actor de la escuela es el *yachachiq*. Los niños tienen que saber todo el saber científico en que se basan esas tecnologías tradicionales. Los maestros tienen que ir más allá del saber local.”

Así mismo: “Sierra Productiva es una alternativa importante del Instituto de Alternativa Agraria en el Cusco con los *yachachiq*. Desde 2008 ellos ingresan a nuestras escuelas y con ellos se hace pedagogía en Educación Inicial, Primaria y Secundaria, y así los maestros pueden diversificar el currículum y hacerlo pertinente, colocando capacidades, actitudes y conocimientos para sus propuestas. Se han instalado doce tecnologías básicas: riego por aspersión, pastos asociados, huertos fijos a campo abierto, galpones de gallinas, cuyes, agua purificada, terma solar, cocina solar –entre otras– en un intercambio de saberes sumamente interesantes. Así logramos hacer una EIB productiva, de una manera pragmática”.

Finalmente, la intervención de EDUCA terminó su exposición con esta reflexión sobre lo que debería ser el *trabajo intersectorial* en los proyectos:

“...la *Intersectorialidad* para nosotros es una estrategia de articulación de los sectores estatales pero al mismo tiempo también de la sociedad civil. ¿Para qué? Para que conjunta y sistemáticamente *propongamos acciones desde la identificación y la priorización de problemas*, pasando por la definición de alternativas y también por la implementación de acciones. Entonces, como les decía al comienzo, no es una cuestión de entrada y salida sino una cuestión que cruza toda la gestión del proyecto. Desde que se origina hasta que culmina la iniciativa. La intersectorialidad entonces aborda la problemática de manera integral, teniendo como centro de atención al ser humano en sus diversas dimensiones”.

Uno de los problemas del trabajo intersectorial señalado por EDUCA es el cambio permanente de autoridades que a veces obliga a iniciar las negociaciones de nuevo por mucho que se hayan firmado compromisos o acuerdos entre EDUCA y un sector determinado. Esta es una experiencia joven y por ello hacer una evaluación de sus logros es un poco prematuro.

►► FE y ALEGRÍA

Fe y Alegría tiene una propuesta educativa que funciona en la zona urbana con más de cuarenta años de experiencia y su preocupación por la escuela rural es todavía reciente. Ha venido trabajando bastante tiempo, especialmente en el campo de la equidad y de la inclusión, esforzándose sobre todo porque las niñas tengan el

acceso a la educación garantizado, que las familias participen del proceso educativo y naturalmente un proceso educativo que está mirando el desarrollo del espacio en el que se desempeña y del país, con una muy fuerte mirada del marco andino.

Cada programa educativo rural de Fe y Alegría, de alguna manera, lo que pretende es romper con el modelo hegemónico nacional de educación que se tiene. Para eso cada programa identifica la problemática y construye un proyecto que está ligado no solamente con los órganos intermedios del Ministerio de Educación sino también con distintos sectores que trabajan en la zona, en primer lugar, y también con otras instituciones educativas que tienen presencia en la zona”. El objetivo que se pretende es romper con un modelo uniforme de educación para un país diverso, pluricultural y multilingüe.

Santos Rugel, representante del proyecto de Fe y Alegría dice: “Nosotros nos planteamos como objetivo la construcción de un modelo de red que responda a la necesidad de la educación rural en el país. Fe y Alegría propone una escuela rural que responda a la diversidad biológica, medio ambiental y cultural del país. Ante el fracaso de los programas escolares rurales del MED, su alternativa es la planificación conjunta de sus planes educativos y de desarrollo con la comunidad.”

Los programas de educación rural de Fe y Alegría se definen como *redes de instituciones educativas* que comparten y desarrollan una propuesta educativa que se articula a los procesos de desarrollo sostenible del ámbito y de la región donde opera.

¿Qué es la red educativa? Es una unidad de gestión conjunta de un grupo de escuelas circunscritas en un espacio natural, donde hombres y mujeres han configurado un tipo de relación social, económica y cultural. Estas escuelas tienen características, demandas y necesidades semejantes, permitiendo una visión compartida del desarrollo local y regional y de las capacidades requeridas para ser gestor del mismo. “No es un colegio como los que tenemos en la zona urbana sino es un conjunto de escuelas que son administradas por este programa. ¿Que eso es viable? Sí es viable. ¿Que eso trae dificultades? Trae muchas dificultades también porque hay escuelas que quieren y apuestan por este tipo de redes. Pero hay otras que no las prefieren y no quieren.”

Cada programa rural se constituye en una red de instituciones educativas que está acompañada y dinamizada por un *equipo central*, liderado por el *director o directora* general de la red designado por el Director Nacional de Fe y Alegría. Además, conforman el equipo pedagogos y técnicos o ingenieros de la especialidad agropecuaria, quienes responden a ejes propiciando una mirada interdisciplinaria al problema de la mejora de la calidad de vida de la comunidad educativa.

La educación técnico productiva mejora la calidad de alimentación de los niños. Miguel Barreto nos dice: “Nosotros estamos trabajando en los invernaderos y los huertos escolares, también hay invernaderos comunales, para contribuir a la alimentación que da el PRONAA. Recibimos ayuda de telefónica y Pro Niños”.

Así mismo: “Se están recuperando los saberes locales mediante talleres y también la tecnología moderna se enseña en las escuelas junto con los padres y madres, los y las docentes y la población escolar. Se requiere reforzar el trabajo en equipo y, sobre todo, teniendo en cuenta los valores locales”.

Fe y Alegría coordina con el SIS (Sistema Integral de Salud) los programas de educación sanitaria, se implementan proyectos que integran el componente de educación sanitaria y se coordina con las dependencias locales de las áreas de salud para el otorgamiento del carnet para el SIS, y para que los alumnos tengan derecho a los servicios de desparasitación y control de su salud. Entre sus logros se han implementado botiquines para primeros auxilios y capacitado a docentes, padres y madres de familia en su aplicación.

Fe y Alegría propicia una mejora de la calidad de educación rural, se preocupa por mejorar los ambientes escolares, ha creado casas para los docentes de manera que ellos se tienen que ausentar menos de la comunidad y de esa manera se ha mejorado el rendimiento escolar y el uso del tiempo de enseñanza lo que se ve en sus estadísticas de reducción de la deserción escolar e incremento en las matrículas. Igualmente la inequidad se ha visto disminuida en los cuadros que presentan el acceso de niñas al sistema escolar. Para medir los avances, se tienen algunos indicadores, como:

- Equidad de género en las matrículas
- Porcentaje de años estudiados
- Extra edad acumulada.

⁷ Los tres primeros EDUCENTROS se iniciaron en 1998 en el distrito de San Juan de Lurigancho como parte de un sistema de formación continua que apoyará la labor de docentes y directores, de allí se extendieron a otros distritos de Lima. EDUCA replicó directamente el modelo en otras regiones como Huancavelica, Moquegua, Junín y Puno. Llamados también Centros de Recursos, otras instituciones los gestionan en muchas regiones del país. La aplicación del modelo en Huancavelica ha producido el EBICENTRO, cinco de los cuales que –por el momento– sólo operan en el ámbito de la provincia de Huancavelica.

El trabajo en redes

Una red está conformada por 25 a 30 escuelas con sus respectivas comunidades educativas (profesores, alumnos, padres y madres de familia). Las redes tienen una propuesta educativa común que se implementa conjuntamente, potenciando fuerzas y tratando de aminorar debilidades.

Aportes en gestión

Ha establecido alianzas con el Instituto Peruano de Derechos Humanos y la Paz, para la elaboración de materiales para niños, niñas, madres y padres. Trabaja con el sector Salud en tareas muy específicas. Incluye en su propuesta el trabajar con técnicos agropecuarios sus propuestas técnico-productivas, propiciando un enfoque interdisciplinario.

Respecto al trabajo en las regiones en relación a la interculturalidad e identidad

Miguel Barreto nos dice: “Se han replicado otras experiencias exitosas en este rubro como las de Pukllasunchis, Instituto La Salle, CADEP, Puno. Estas experiencias han sido validadas por el Ministerio de Educación. Trabajar con EIB no es muy fácil, hay que capacitar a los padres de familia, a los maestros. Los maestros no han sido formados para trabajar en EIB. Todavía no se han alcanzado logros en EIB. Las relaciones con la UGEL y la DRE son mucho más positivas ahora”.

Por lo expuesto se concluye que a Fe y Alegría le falta trabajar la gestión intersectorial para impulsar con mayor seguridad su proyecto y garantizar su sostenibilidad. Se ha propuesto trabajar más por cubrir las necesidades de contar con EIB, en los espacios donde coexiste la lengua vernácula y el castellano. Su contribución a una educación rural más articulada se da con el sistema de redes, lo que repercute en un trabajo menos burocrático y más solidario entre los agentes educativos. Se ve que hay un desfase con el nombramiento de docentes para sus escuelas, hecho que se ha visto publicitado en los medios. Fe y Alegría pone la infraestructura para las escuelas pero el MED no provee de plazas para que estas puedan funcionar.

▶▶ **MAESTROS ITINERANTES (OEI-Cajamarca)**

La incidencia intersectorial de este proyecto se orienta a proveer una buena educación, una mejor alimentación de la población escolar. Por ello trabaja con el Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (PRONAA) y los Centros de Salud, tal como lo detallan en el documento de su experiencia.

El proyecto considera que las acciones formativas de los niños y niñas en entornos rurales requiere una acción concertada con las acciones de salud y alimentación. En razón de ello una de las primeras tareas de los maestros itinerantes ha sido el apoyo que pueden brindar a las direcciones de las escuelas multigrado para mejorar la articulación con los servicios de salud y alimentación escolar existentes en sus entornos comunales.

Todas las escuelas que participan en el proyecto reciben regularmente una provisión de alimentos por parte del PRONAA para la preparación del desayuno escolar, el mismo que está a cargo de las madres de familia. En este aspecto caben destacar dos cosas: el recojo de los alimentos implica la ausencia del director-profesor de la escuela hasta por 2-3 días, y tanto la preparación como el consumo de los alimentos no se realiza en condiciones adecuadas (los niños se acomodan de alguna manera en el patio de la escuela para tomar sus alimentos). Se ha trabajado en huertos escolares para proveer de insumos para que la alimentación no sea tan monótona.

El monitoreo de los parámetros de salud de los estudiantes está a cargo de los centros de salud y sus equipos de promotores de salud. Sin embargo, se requiere una mayor articulación para asegurar una buena programación y el cumplimiento del mismo.

La articulación con las actividades productivas del lugar, sólo se ha establecido en algunas escuelas de Celendín donde se han realizado acciones para poner en valor sus huertos escolares. Las lecciones aprendidas en otras intervenciones como en las Regiones de Apurímac y Cusco, mostró los límites para articular una actividad productiva con fines didácticos con una real actividad productiva de la escuela que provea recursos a la misma.

El Proyecto todavía no desarrolla una política de gestión intersectorial que podría incidir en obtener logros a largo plazo que vayan más allá de satisfacer necesidades puntuales de la comunidad en cuanto a salud y alimentación. Existe el inconveniente de que el recojo de alimentos y su distribución distrae a los docentes de sus otros deberes que se quedan sin atender durante estos trámites. Habría que ver si se puede enfocar mejorar esta actividad

haciendo que PRONAA distribuya en las mismas escuelas la ración de alimentos. Es necesario tener indicadores de cuánto afecta a los niños el no estar con sus maestros como debiera ser.

Respecto a involucrar a los padres en la comprensión de textos y en el desarrollo del pensamiento lógico matemático:

Elvis Solano nos comenta: “Se trabaja con Escuelas de Padres donde hay charlas, se va a la casa de los niños para hablar con los padres y pedir su apoyo en alguna tarea específica de la escuela, sea lectoescritura o matemáticas. Los padres aportan conocimiento a sus hijos y ellos los traen a la escuela. Se pide recetas de cocina a los padres para mejorar la alimentación, el niño escribe las recetas, por ejemplo”.

Y en relación al trabajo con los maestros: “Debemos dejar de lado los trabajos teóricos para dedicarnos a los trabajos funcionales. El trabajo de los maestros debe mostrar resultados funcionales. Debemos compartir experiencias con otros proyectos y no desautorizarlos. Debemos buscar la unión de padres, niño y comunidad. Este es un proyecto nuevo que recién se inicia este año”.

▶▶ **CEPESER (Piura)**

CEPESER es una institución reconocida por su larga trayectoria educativa en la Región de Piura. Su antecedente se encuentra en el Proyecto de San Lorenzo donde se trabajaba con aparceros. CEPESER trató de replicar la experiencia que se obtuvo en San Lorenzo a un entorno educativo en la región Piura. Según Elsa Fung, representante de esta organización: “Esta experiencia iba más allá del aula e intentaba trabajar la actividad técnico productiva y la educación cívica y política. La educación fue incluida en el Proyecto San Lorenzo como una legítima respuesta al desarrollo. En educación comunitaria también se trabajó alfabetización. Se pudo articular el trabajo educativo con el Ministerio de Salud y el Ministerio de Agricultura.”

Actualmente, la experiencia de la CEPESER como institución está basada en el trabajo de dos aspectos diferenciados:

- a) El ámbito de la comunidad y el desarrollo de programas que se denomina *educación comunitaria* y
- b) El ámbito específico de las *instituciones educativas* con las que se ha trabajado en una variedad de programas. También se incide en una mejora de la calidad de alimentación de la población escolar y de la comunidad en general.

Elsa Fung nos dice: “En las chacras debe haber un espacio para cultivar productos orientados a la alimentación escolar, toda parcela debe tener un espacio para el huerto escolar. Los padres tienen que entender que los niños deben alimentarse bien. Nosotros, las ONG, somos aves de paso”.

Y sobre la interculturalidad: “En CEPESER hemos trabajado el cambio climático y el calendario agrícola en la escuela con los padres de familia y con toda la comunidad educativa. Ha sido necesario trabajar con SENA-HMI y ellos están contratando a campesinos y pescadores en sus estaciones meteorológicas. Hay la necesidad de entender el cambio climático no porque esté de moda sino porque afecta a la población campesina”.

El enfoque sigue siendo un enfoque de la región antes que del departamento. A nivel de Intersectorialidad, se ha firmado convenios marco y específicos con la UGEL y la DREG-P de Piura. CEPESER ha realizado un trabajo conjunto de técnicos de CEPESER y especialistas de la UGEL y la DREG-P para la construcción de una propuesta curricular de producción productiva.

El mayor acercamiento regional ha sido con la DREG-P. CEPESER, ha trabajado en la elaboración de los Programación Educativa Regional. Ha producido diversos materiales educativos, entre ellos un libro que da cuenta de los saberes campesinos y de los pescadores sobre los cambios climatológicos, en colaboración con SENAHMI. A la fecha trabajan con escuelas uni docentes, secundaria y tecnológicos. Su gestión intersectorial se ha dado con Agricultura y Salud.

Conferencia magistral de Eugenio Rodríguez Fuenzalida. Universidad Católica de Chile “Escuelas Rurales para el siglo XXI” (pendiente incluir su ponencia)**Resumen⁸**

Con base en la Reforma curricular chilena y sus programas de apoyo, junto con las demandas planteadas en las escuelas básicas rurales, se elabora un proyecto cuyos objetivos generales son: * Diseñar un currículo cultural, tecnológico y productivo, pertinente a las comunidades rurales, que posibilite un mejoramiento de su calidad de vida y de la inserción de éstas en la modernización productiva del país, así como en los procesos de integración Regional y Subregional y, * Proyectar la transferencia del diseño curricular en los ámbitos nacionales y latinoamericano. El diseño curricular tiene su eje en la educación tecnológica y la orientación, ambos sectores de aprendizaje considerados en la Reforma curricular, y se asocia con las horas pedagógicas no ponderadas y las de libre disposición. Se sustenta mediante investigaciones descriptivas sobre algunos componentes de la cultura rural e investigaciones correlacionales para determinar el impacto de este diseño en la situación experimental correspondiente a escuelas básicas rurales de las comunas de: Villarica, Pucón, Loncoche y la Fundación El Magisterio de la Araucanía (IX Región de Chile). Este diseño se desarrolla mediante la instalación de 3 centros demostrativos, de fácil acceso para unas 10 a 15 escuelas, consistentes en espacios de desarrollo de proyectos educativos y de simulaciones; a través de la capacitación de los profesores, directivos y supervisores, y la selección de materiales y recursos pedagógicos. A la vez, desarrolla un sistema de gestión para este tipo de diseño curricular. Los resultados referidos al diseño mismo, los centros demostrativos, estrategias de formación y capacitación de profesores, propuesta de materiales didácticos y gestión de proyectos, incrementarán la eficacia del sistema escolar, la calidad de los logros educacionales, la identidad cultural, la modernización productiva, la globalización –particularmente el acuerdo con el MERCOSUR–, la mejoría de la calidad de vida y la migración campo–ciudad. A la vez, el Proyecto afianza los estudios e investigaciones experimentales en educación y establece a nivel institucional una mejor capacidad de formación de profesores. La asociación de los municipios señalados junto con las asociaciones de empresarios de las regiones indicadas, el Ministerio de Educación y otras entidades extranjeras muestran el interés que el proyecto posee.

20 ▶

Relación e interacción a nivel del sector educación (CONEI–UGEL–DREG–MED) y entre niveles de Gobierno local, regional y nacional

La inquietud es cómo estos proyectos se articulan con el Ministerio de Educación, a través de las UGEL y las DREG. Es importante, además, identificar cuáles son los principales problemas administrativos. ¿Qué elementos pueden ser identificados para proponer los cambios necesarios a nivel administrativo?

Invitados: Representantes de Instituto de Apoyo Agrario, REMURPE, Asamblea de Gobiernos Regionales y Ministerio de Educación. Después de la Relatoría que aparece a continuación, se da cuenta sobre el diálogo sostenido con los invitados especiales acerca del tema.

Se inicia el trabajo en la tarde del Jueves 2 con la relatoría de lo trabajado durante la mañana, a cargo de Rita Carrillo Montenegro, Coordinadora de Línea de Educación Rural y Desarrollo Docente de Foro Educativo.

Relatoría. Gestión de Programas Intersectoriales e interacción con el Sector Educación en los niveles local, regional y nacional

- 1 ▶ El trabajo intersectorial es una realidad y un deseo y debe pensarse y planificarse desde el inicio de un proyecto hasta el final del mismo para identificar trabas y logros.
- 2 ▶ El conocimiento de los sectores (educación, salud, economía y finanzas, producción, etcétera), su normatividad, competencias, proyectos y estructuras organizativas y operativas es fundamental para la articulación. Existe una gran desinformación e incomunicación entre sectores y sociedad civil que limita el trabajo conjunto.
- 3 ▶ Es importante en este contexto de desinformación y desconexión intersectorial que las instituciones de

la sociedad civil brinden asesoría técnica o asuman este rol para facilitar el trabajo intersectorial y entre niveles del sector educación.

- 4 ▶ Hay también un clima de desconfianza (por el desconocimiento) y prejuicios que limitan el trabajo intersectorial y del propio sector: temor de quitar protagonismo, suplir roles y captar competencias que no corresponden.
- 5 ▶ Las principales dificultades no se encuentran a nivel de los altos funcionarios de los sectores (que firman convenios con las organizaciones no gubernamentales o la cooperación internacional) sino más bien con los funcionarios de estamento, responsables de operativizar los acuerdos y decisiones.
- 6 ▶ Otro problema persistente es la alta rotación de funcionarios (altos y medios) por razones políticas. Esto supone un trabajo permanente para restablecer los acuerdos (legitimarlos) e implementarlos.
- 7 ▶ Todo lo anterior se da como un continuo estructural porque el trabajo intersectorial no está institucionalizado, responde más a voluntades políticas de personas y partidos, por eso es frágil.
- 8 ▶ La Gerencia de Desarrollo Social de los gobiernos regionales debe ser la instancia articuladora por excelencia de las acciones intersectoriales pero es inestable por el carácter político de su gestión.
- 9 ▶ A nivel del sector educación y la escuela en áreas rurales persiste el problema histórico de querer implantar el modelo hegemónico nacional urbano. La diversidad y las diferencias no se toman en cuenta, no enriquecen el modelo educativo nacional.
- 10 ▶ Hay una gran tensión en las escuelas rurales unidocentes y su relación con los programas del PRONAA <http://www.pronaa.gob.pe> que devela el gran conflicto entre gestión pedagógica y gestión administrativa de las escuelas: recoger los almuerzos escolares implica ausentarse de la escuela, si no los recogen son multados los docentes–directores/as (doble función) de las escuelas unidocentes y corren el riesgo de perder el beneficio.
- 11 ▶ A través del Programa Juntos <http://www.juntos.gob.pe> se ha logrado alguna articulación positiva con los promotores de salud en algunas escuelas rurales.
- 12 ▶ En algunas experiencias la intersectorialidad se ha logrado desde el enfoque operativo educación comunitaria de muchos proyectos e instituciones: el problema ha sido que los componentes y pesos no lograron equilibrio existiendo proyectos de gran calidad tecnológico–productiva pero con limitada calidad educativa. El trabajo educativo con sindicatos (obreros técnicos) dio buenos resultados, pero las estrategias de estos proyectos han quedado en el olvido. No se ha aprendido de ellas.
- 13 ▶ En otros casos el trabajo intersectorial desde la experiencia educativa regional ha tenido como rector el Plan de Desarrollo Concertado y los Proyectos educativos locales (PEL) y Proyectos educativos regionales (PER). Estos procesos de articulación han sido posibles por la intención comunicacional y de trabajo concertado–participativo de todos los actores claves del desarrollo educativo.
- 14 ▶ Pero por otro lado en algunas regiones los planes estratégicos provinciales no toman en cuenta, no incorporan de manera articulada los proyectos concertados a nivel de municipalidades (localidades) generando contradicciones, descontentos y/o vacíos para el trabajo conjunto.
- 15 ▶ El gran nudo y vacío es la ausencia de políticas públicas nacionales y descentralizadas (o la incoherencia entre las competencias, roles y funciones de sectores y de instancias de gobierno) que garanticen la articulación intersectorial y dentro del sector educación. Las acciones intersectoriales no pueden seguir basándose en relaciones interpersonales o de la sensibilidad/discrecionalidad de funcionarios.
- 16 ▶ Otro elemento que ha favorecido el trabajo intersectorial y sobre todo el trabajo del propio sector educativo a nivel local y regional ha sido la implementación de Programas de Desarrollo de Capacidades para la Gestión educativa (Foro Educativo y su Programa Líder y otras instituciones).
- 17 ▶ Los Proyectos de Inversión Pública (PIP) dentro de la lógica presupuestal del Sistema Nacional de Inversión Pública descentralizada requieren del desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de funcionarios del sector.
- 18 ▶ Han emergido nuevos y relevantes actores educativos como los Yachachiq, que portan saberes, conocimientos y prácticas ancestrales vigentes y legítimas para los procesos educativos en general y de aprendizajes pertinentes desde una perspectiva de afirmación cultural y de diálogo intercultural.
- 19 ▶ Muchas experiencias educativas institucionales hacen frente y resuelven los vacíos del sector educación (en todos sus niveles), es un trabajo extenuante pero necesario aún. Hay una sensación permanente de tener que “parchar” cosas y atender problemáticas que el sistema educativo y el sector no atiende a pesar

◀ 21

- de las declaraciones de las autoridades nacionales y regionales (el problema histórico de contrato oportuno –en el tiempo– y pertinente –especialidad EIB– de docentes para escuelas rurales, por ejemplo).
- 20 ▶ La comunidad educativa se ha fortalecido con la participación crítica y comprometida de madres y padres de familia en muchas regiones. Aún falta articular, por ejemplo, a nivel de salud y alimentación los proyectos de huertos comunales y escolares para que las técnicas agropecuarias para el cultivo de hortalizas y legumbres enriquezcan la alimentación comunal.
 - 21 ▶ Otro elemento crucial de la articulación intersectorial y en el sector ha sido la demostración (visibilidad e impacto) de los cambios logrados (logros de aprendizajes, estrategias de trabajo, nutrición, proyectos productivos, participación de la comunidad, etcétera). Mostrar resultados esperados y no esperados y comunicarlos con periodicidad y entre actores claves decisores de políticas permiten la sostenibilidad de las experiencias.
 - 22 ▶ Entre estos cambios está el hacer visible la potencia y riqueza del entorno y de las capacidades humanas que descentra la visión y la concepción misma de la pobreza como la carencia de bienes materiales. Esto genera en los alumnos–as y la comunidad un proceso de revaloración cultural, fortalecimiento de identidades y reconocimiento de saberes y potencialidades locales.
 - 23 ▶ Para algunas experiencias los vacíos de los entes rectoros nacionales y regionales han permitido justamente la implementación de acciones aceptadas y concertadas con las comunidades educativas. Esta ausencia ha permitido un trabajo intersectorial pertinente con los sectores de salud y agricultura, desde el enfoque de seguridad alimentaria y agro–céntrica. El “sacar la vuelta” al estado, por su propia ineficiencia ha permitido el logro de experiencias (identificar conocimientos ancestrales y conocimientos científicos y hacerlos dialogar en función a los problemas que enfrentan las comunidades y la escuela como parte de ellas: falta de respeto holístico con los ecosistemas, entre las gentes, las generaciones, etcétera).
 - 24 ▶ Por lo anterior se sostiene que para que haya un diálogo y una acción intersectorial debe haber un diálogo intercultural. No hay una sola y única manera de comprender las problemáticas específicas de un país tan diverso como el nuestro, ni de darle soluciones. La visión equivocada del Estado es de un Perú homogéneo y de salidas homogeneizadoras, esto nos llevará al suicidio cultural, productivo y humano. Después de la relatoría, la Presidenta de Foro Educativo presentó a los invitados de la tarde. Inicia su intervención la socióloga Cinthia Vidal De La Torre, Coordinadora de la Comisión Técnica de Educación de la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales quien comenta sobre los problemas de articular las experiencias a nivel intersectorial y el rol de los Gobiernos Regionales.

22 ▶

Diálogo con invitados especiales

Sobre el tema: Relación e interacción a nivel del sector educación (CONEI–UGEL–DREG–MED) y entre niveles de Gobierno local, regional y nacional, se realiza el diálogo con los invitados Cinthia Vidal de la Torre, Carlos Paredes y Heriberto Bustos.

▶▶ Cinthia Vidal De La Torre

Coordinadora de la Comisión Técnica de Educación de la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales

“A partir del proceso de descentralización se ha podido ver el problema de la inter gobernabilidad para saber qué programas podemos trabajar de una manera conjunta. Desde que en 2003 se eligen a los Gobiernos Regionales se constituyen los tres niveles de gobierno: nacional, regional y local.

Esto hecho ha venido variando la imagen que se tenía de los programas nacionales y de los descentralizados. Luego, desde el 2003 había una desconcentración de los temas educativos a las regiones y a los gobiernos locales. Esta descentralización se da en el nivel administrativo pero no tanto en el programa presupuestal porque no hay tanta autonomía para implementar los PER.

El 98% del presupuesto es para el pago de planilla y queda muy poco espacio para implementar programas autónomos. Los programas nacionales de alfabetización, capacitación docente e infraestructura, su diseño, ejecución y evaluación dependen del Ministerio de Educación. El nivel de decisión de las regiones es mínimo. Pero es una responsabilidad nacional implementar los Proyectos Educativos Regionales (PER).

Una experiencia que recién está empezando es el PELA (Programa Estratégico de Logros y Aprendizaje). Al darse cuenta que esos programas nacionales no estaban dando resultados por el tema de los índices de la com-

presión lectora y el desarrollo del pensamiento lógico matemático que se obtuvieron y que fueron difundidos ampliamente, se tuvo que pensar en otras soluciones. La Asamblea decidió que si bien este programa en su diseño era débil constituía una oportunidad para ver en qué medida se lograban niveles de articulación intergubernamental entre gobiernos regionales; eso sí podía generar un tipo de cambio.

El PELA tiene varias finalidades, una de ellas es ver las competencias del nivel regional y el acompañamiento pedagógico. Sobre la base de otras experiencias exitosas, se elaboró un protocolo de costeo para presupuestar las actividades que podían determinar algún tipo de cambio a partir del acompañamiento pedagógico. Se trabajó con los funcionarios de los Gobiernos Regionales pero no se pudo hacer eso con los gobiernos locales porque no había una claridad de cuál era el rol de los gobiernos locales a nivel del PELA.

Hoy hemos visto que una de las debilidades del PELA es la falta de coordinación con los gobiernos locales, había una ausencia de los gobiernos locales en el diseño del PELA, pese a que la familia y los niños son también objetivos de este programa.

En los últimos dos años, los Gobiernos Regionales han adquirido mayor capacidad ejecutiva. Un problema focalizado es que hay una alta rotación de los funcionarios de los niveles más altos porque las Gerencias Sociales son cargos de confianza. Luego es difícil mantener la sostenibilidad del enfoque. Se pueden firmar muchos pactos, convenios pero siempre hay un cuello de botella en la toma de ciertas decisiones. Por ejemplo, el proceso de compra puede durar ocho meses. Los materiales escolares no han podido ser distribuidos a las escuelas en marzo sino en setiembre. Este es un problema intersectorial. Uno de los temas de la gestión presupuestal es la falta de capacidad de gasto. Hay mucha plata que se queda sin ejecutar, deberíamos tener una programación presupuestal no anual como la que se tiene ahora sino multianual; de modo que si no se gastó el primer año, no se tenga que devolver toda la partida.

Desde la región existe la preocupación por el diseño pedagógico que se debe implementar para el acompañamiento en las aulas. No se ha aprobado para el sector Educación, la Ley de Organización y Funciones donde se debería establecer los roles y funciones de cada gobierno. El sector Educación es el único que no ha presentado su proyecto de ley. Por un lado camina lo institucional y por otro lo pedagógico, cuando deberían actuar juntos. Esta nueva ley debería reestructurar el sistema intergubernamental en función de un modelo descentralizado para que el MED asuma un rol rector, dé lineamientos, estándares, asistencia técnica para que los Gobiernos Regionales y locales, asuman un rol de ejecución, y adaptación de estos grandes lineamientos. No hay un enfoque territorial sino sectorial de los proyectos y programas.

Los Gobiernos Regionales sentimos que se nos imponen cosas desde fuera. Esa es la manera como se ha venido trabajando la gestión pública por décadas. Los Gobiernos Regionales y locales deben asumir sus responsabilidades. El problema es que hay tantos programas que terminan en lo local. En un espacio muy pequeño, hay muchos programas que no coordinan y no se retroalimentan. Esto significa una pérdida de recursos. Quien debería asumir un rol de articulación es el gobierno local, en coordinación con el gobierno regional. Los programas nacionales e intersectoriales no pueden aplicarse sin ningún criterio. Hay cinco o seis programas con enfoques diferentes para lo mismo. Por ejemplo, hay acompañamiento pedagógico desde el PELA, PRONAFCAP (Programa Nacional de Formación y Capacitación), Proyectos de Inversión Pública (PIP); en suma, tres enfoques para la implementación de un solo tema”.

▶▶ Carlos Paredes

(Instituto para una Alternativa Agraria) habla de la experiencia de Sierra Productiva y su inserción en los espacios educativos

Orígenes de Sierra Productiva

“Yo les voy a presentar la experiencia que venimos desarrollando desde Sierra Productiva. Esta iniciativa surgió de la Federación Departamental de Campesinos del Cusco hace dieciséis años y ahora está replicándose en catorce regiones del país.

Es una propuesta de desarrollo de la pequeña producción campesina a partir de reconocer que el cambio en la tenencia de la tierra en el Perú condujo a que fuésemos un país que tenía más o menos unas quince mil haciendas y tras la lucha por la tierra, la reforma agraria y, nuevamente, la lucha por la tierra por parte las comunidades frente al latifundio que creó la reforma agraria. Ahora tenemos dos millones de unidades productivas. Es decir,

◀ 23

donde había dieciséis mil propietarios, ahora hay dos millones de propietarios. Somos un país de pequeños propietarios. Y esos propietarios son dueños de tierras muy pequeñas. El 80 % de esa tierra está entre tres hectáreas y menos de una hectárea.

El problema del latifundio y la pequeña propiedad

La academia, las universidades, los ministerios, el Estado ven que todo eso es inviable y que hay que acabar con el latifundio. Todo lo que ha venido después de la Reforma Agraria es cómo se elimina ese latifundio. Últimamente, “el perro del hortelano” ha tenido como orientación eliminar esa pequeña producción. Pero nosotros en la Federación Campesina estuvimos preocupados por ver cómo mostrar la otra cara. Es decir que sí era viable que esa pequeña producción fuese rentable y solucionara la vida familiar en materia de alimentación y en relación a ingresos y, naturalmente, orientándose a una mejora de las condiciones de vida.

El enfoque educativo de Sierra Productiva

El eje de este enfoque es educativo porque se trata de una combinación de conocimientos innovadores con implementación de tecnología. Es decir, el conocimiento de cómo en lugar de depender sólo de la lluvia puedo tener agua todo el año y, además, en forma de lluvia. Entonces, el conocimiento es saber cómo es que podía haber esa agua. Luego, viene el conocimiento innovador, se conecta con el riego tecnificado, por aspersión y goteo, y luego se ve cómo se aplica, cómo se implementa para que pueda ser socialmente masivo. Esto es más o menos el método educativo.

Los yachachiq: capacitadores del campo

Los actores de la educación han pasado a ser los yachachiq, yachay ‘conocimiento’ – chiq en la traducción literal ‘el que sabe o tiene saberes y hace que otro aprenda’. No es únicamente el que sabe y enseña. Porque también el que sabe y enseña puede ser un transmisor de ideas. En este caso es un transmisor de conocimientos para que el interlocutor capacitado lo haga bien. O sea es una especie de instructor práctico. Esto ha dado lugar a una capacitación de campesino a campesino. Son campesinos que capacitan a campesinos y eso ha llevado a una relación intercultural, con el tema cultural como un eje potenciador. Porque es un diálogo entre pares, en idioma materno, es un diálogo que invita a replicar; la reacción que normalmente se produce es que, “el que es campesino lo hace y yo ¿por qué no lo voy a poder hacer?”.

El capacitador es alguien que sabe hacer porque transmite a través del método de *aprender haciendo*, por tanto predica con el ejemplo. No puede haber un yachachiq colgado en el aire, no puede haber un yachachiq que haya escuchado y que luego trate de enseñar cómo se hace. Tiene que ser alguien que lo hace. Y con ese aprendizaje de saber hacerlo es que ayuda a que los otros lo hagan de buena manera también.

La inserción en el sistema educativo formal

Nosotros empezamos esto el año 94, hasta el año 2000 hicimos una experimentación demostrativa. Del 2000 para adelante ha sucedido un proceso de réplica con los yachachiq como capacitadores campesinos. Y, en el segundo semestre del 2004, recién ha tomado una conexión con el sistema educativo formal. Nos invitaron de dos colegios de Yanaoca para que los yachachiq pudieran enseñar el curso de Educación Laboral que ellos no lo tenían como tal. Era el recreo de los chicos porque no había quien enseñara. Entonces fueron los yachachiq a enseñar y afortunadamente hicieron algo interesante que fue producir yogures, quesos, mermeladas, tortas. Y entonces la atención en ese curso que no se hacía, era de los estudiantes del aula y de todo el colegio, profesores y hasta padres de familia que iban a esa clase a copiar recetas y salían todos contentos.

Las tecnologías productivas de cara a la realidad

De ahí al año siguiente, nos pidieron que instalásemos las tecnologías, nosotros ahora estamos trabajando con dieciocho tecnologías. Doce son *productivas* y seis de *energía renovable* para servicios domésticos, agua caliente para cocina mejorada, cocina solar, bio digestor para producir biogás a partir de la fermentación del estiércol del ganado, etcétera. Nos han pedido que apliquemos esto a los colegios, lo hemos hecho. Un cambio desde nuestro punto de vista sensacional. Porque la experiencia también está en Inicial, Primaria, Secundaria, Tecnológico y Universidad también. Entonces, estamos en todos los niveles del sistema educativo haciendo experiencias. Y digo sensacional porque de estar la institución educativa de espaldas a la vida productiva de la localidad, se pone de cara a la vida productiva. Y cuando va un yachachiq a capacitar a los estudiantes además están los padres de familia porque se les está trayendo novedad.

Impactos o logros

Primero, los alumnos pasan a alimentarse de lo que producen, es decir, de la combinación de nuevos conocimientos, nuevos saberes y una práctica productiva que desarrollan como estudiantes. Comen mejor, tanto padres como profesores. Ustedes saben que los alumnos en el área rural, muchos viven en comunidades y van al lugar donde está el colegio y viven pésimo. No les alcanza para comer y ahora tienen esa oportunidad de reforzar su alimentación, fruto de su esfuerzo, no como un reparto o una dádiva.

Segundo, los profesores están haciendo uso de las tecnologías como material didáctico que les ayuda a desarrollar los conocimientos de la mejor manera. Los cálculos del área se hacen en la chacra, en el huerto. Los cálculos de suma, resta y multiplicación se hacen ahí en el huerto. Están analizando el estiércol, el compost, el humus para ver cuánto de NPK contiene, etcétera. También están haciendo análisis en el bio digestor, del gas metano, y luego analizando cómo cuando lo queman deja de ser metano, entonces la relación con el conocimiento sobre temas de efecto invernadero son extraordinariamente vivos.

Luego la deserción escolar ha caído a cero. Los chicos van muy animados, no se alejan del colegio. Y la matrícula del año siguiente se ha incrementado ¿Por qué? Porque alumnos de comunidades aledañas dicen ese colegio está mejor, me voy para allá. O estudiantes que ya se habían ido regresan porque se han enterado de que su colegio está mejor. Los profesores nos dicen: “Nunca hemos visto tanto padre de familia metido en el colegio”. El estudiante, además, ya sabe transformar, empieza a hacer festivales, gana todos estos concursos de ciencia y tecnología.

Réplica y sostenibilidad de la experiencia

Ahora esto está teniendo el impacto más espectacular en Junín. Nosotros colaboramos con el Gobierno Regional para que se instalaran cien familias con estas tecnologías. Se instalaron diez de las dieciocho tecnologías en cinco distritos con cien familias por distrito. Y en el distrito de Janjayllo (Jauja) la alcaldesa llevó a que uno de los módulos se instale en su colegio. Ella es profesora, además. Ese año su colegio ganó el Concurso de Ciencia y Tecnología de Jauja, y también de la región.

Y su colegio se convirtió en un imán de atracción, de pasantías Recibió visitas de todo Junín para que vayan a ver cómo estaba eso. Y hubo una interesantísima conexión, la más interesante que he visto en toda la experiencia que tengo, a nivel de dirección regional de educación y gobierno regional. Ahí han estado las UGEL, las dieciséis UGEL. Han visitado, han estado un par de días y ha surgido la necesidad de lanzar un congreso que se hizo en Oxapampa el año pasado: el Congreso de Escuelas Productoras. ¿Cuál es el acuerdo que ha salido de ahí?

En el congreso de escuelas productoras se presentaron cada UGEL con tres proyectos educativos; participaron doce UGEL y treintaiséis experiencias. Todas dirigidas a algún caso puntual: café, kiwicha, cuyes y otros. El proyecto integral de sierra productiva estaba en Janjayllo. Entonces, se ha tomado como modelo Janjayllo y existe un acuerdo del Gobierno Regional para que las cinco mil instituciones educativas que tiene Junín en todos sus niveles, repartidas en sus ciento veintitrés distritos, puedan instalar estas tecnologías y éste sea el nuevo laboratorio. Sacar la idea de que el laboratorio es física– química con tubos de ensayos y nada más. En este año sé que se están por instalar en cincuenta instituciones educativas y tienen un camino trazado para poder llegar a ver cómo las cinco mil instituciones educativas hacen este tipo de instalaciones con el nuevo laboratorio. También el año pasado, hacia diciembre, entre diciembre y marzo, antes del inicio del año escolar, han hecho una reforma curricular y han incorporado el tema productivo a la currícula.

Alfabetización Productiva Emprendedora

En Cusco, el gobierno regional anterior, vio la necesidad de hacer una experiencia de alfabetización productiva emprendedora. Con los yachachiq como los capacitadores de la alfabetización. Y eso caminó, los resultados son muy interesantes. Porque en casi todos los demás monitores, en unos casos eran profesores, en otros casos semi-profesionales se había reducido el círculo de alfabetización. Y sólo en el caso de los yachachiq se había aumentado. Y los resultados eran distintos.

Por ejemplo, no era lo central el *ma me mi mo mu*, sino hacían panes con letras y armaban las palabras como rompecabezas, yogur, mermeladas, en función de cómo propagandizaban los productos que estaban vendiendo. Y por esa razón también hubo un mayor enganche de las madres por conocer igualmente los números para poder saber dar vuelto, porque ya estaban conectados con el mercado, etcétera.

En Vinchos en Ayacucho, los profesores han puesto cuotas de su bolsillo, de su sueldo, para comprar dos vacas para que los chicos consuman un vaso de yogur todos los días. Y eso como resultado de una pasantía que hicieron

profesores y estudiantes a Cusco. Vieron la importancia de esto, los chicos se enamoraron del yogur, tenían que haber vuelto a las cinco de la tarde y se quedaron a que les enseñen el yogur. Se fueron a las seis de la mañana del día siguiente porque demoraron en todo el proceso. ¡Y qué habrán visto los profesores para emocionarse de esa manera y disponerse a comprar las dos vacas!

Maestros emprendedores

Tenemos casos de profesoras jóvenes. Uno diría que ellas están yendo a una provincia para ver en qué momento hacen su traslado a la ciudad, pero viendo esta experiencia, nos informan ellas mismas, que se han comprado su chacrita y están instalando la tecnología porque ven que eso les ayuda a enseñar mejor y vivir mejor.

A modo de conclusión

Lo interesante de esta experiencia y creo que aquí está el punto clave, es que los *yachachiq* vienen del mundo de los excluidos del sistema educativo porque por ser productores no van al colegio. El 90% de los *yachachiq* está entre primaria y media secundaria, 10% habrá acabado la secundaria y tendremos unos "lunarcitos" que han egresado de la secundaria y estudiado en un tecnológico.

Por tanto, aquí estamos hablando de una educación de adultos no escolarizada. Todos estos cambios de Sierra Productiva no han venido del colegio, del tecnológico, ni tampoco de la universidad. Han surgido de los propios campesinos. Aquí hay un intercambio de saber, valoración del saber, conciencia de que la gente no es ignorante, de que la gente sabe, conoce y, además, sabe enseñar y transmitir.

Son diez gobiernos regionales que han suscrito pronunciamientos de distinto nivel para señalar que ellos desean que las tecnologías de Sierra Productiva se instalen a beneficio del 100% de familias de su región. Son *setecientos treinta distritos* que estarían involucrados acá. Luego, el empresariado nacional también ha planteado que ve en Sierra Productiva el vehículo, el instrumento que podría ayudar a eliminar la pobreza. Nosotros empezamos esto con veinte [*yachachiq*], hoy día somos *dos mil setecientos*, pero *se requerirían trescientos mil yachachiq*. Porque la idea es que haya un *yachachiq* por cada grupo de cinco o diez familias y que toda familia campesina tenga una especie de asesor técnico en el desarrollo tecnológico. Y por tanto haya una educación permanente, no una educación sólo en la escuela, sino una educación persistente y una innovación constante vinculadas al aprendizaje, a las respuestas tecnológicas que haya a diversos problemas que se presenten".

►► Heriberto Bustos,

Director de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del MED. A continuación algunos pasajes de su presentación:

"Una Educación Rural exclusiva tendrá que ser abordada más adelante, por ahora tenemos que remitirnos a un currículum diversificado. Recientemente nos hallamos en un proceso de descentralización, se ha avanzado más o menos en algunos lugares. Pero ya hay una respuesta a la diversidad que se ha puesto de manifiesto en los PER.

Desde mi Dirección nos interesa trabajar con los Gobiernos Regionales y con las UGEL para ayudar a que se desarrollen capacidades locales pues son los responsables directos de llevar a cabo el proceso educativo. Existen muchas deficiencias en las capacidades locales y más aún en escenarios rurales.

La diversidad cultural y lingüística del Perú

Este es un país tan diverso que necesita reconocerse a partir de su diversidad existente, en la costa se habla castellano, en la sierra se habla quechua y aymara, y en la selva tenemos más de cuarenta lenguas.

Se necesita recuperar las experiencias valiosas que se están dando últimamente en diversas regiones del país. Resultan exitosas por lo pequeñas que son precisamente para el diseño de políticas específicas para el escenario rural. Estas deben tener continuidad. Requieren ascender a nivel de políticas regionales o nacionales.

Comentando las experiencias de Intersectorialidad

En las experiencias de hoy hay aspectos que son comunes, que no se alejan de lo que está haciendo el MED, en materia de capacitación y formación de docentes. La necesidad de elaborar materiales complementarios a los

del MED, el desarrollo de la pertinencia curricular, el currículo que esté centrado en el estudiante, que tenga una cercanía al desarrollo local, que responda a las expectativas de los maestros, de los estudiantes y que respete la cultura y la lengua

Estas actividades no están en un camino diferente de lo que hace el MED, muchas de estas experiencias tienen convenios con sus instancias descentralizadas. En términos participativos estas experiencias trabajan con la comunidad y fortalecen las redes educativas. En todas las experiencias hay un interés por relacionar *educación y producción con desarrollo*, es decir, que sea una educación significativa.

Funciones del PELA (Programa Estratégico de Logros y Aprendizaje). ¿Qué hace el MED a nivel del escenario rural? El PELA en coordinación con la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales considera entre sus componentes:

- evaluación de aprendizajes
- compromiso con la familia y la región
- capacitación y especialización docente
- elaboración de material educativo
- acompañamiento y monitoreo
- incremento en el acceso a la Educación Inicial
- docentes con competencia en el nivel inicial
- infraestructura básica.

Este proyecto está siendo más aceptado. El compromiso es cada vez más creciente. Está bajo la coordinación de la Educación Básica Regular porque es la única que tiene nivel normativo. Estos componentes tienen que ver con las experiencias presentadas el día de hoy. Deberíamos tener más puntos de encuentro.

Sobre la diversificación curricular y el MED

La Unidad de EIB Rural no es normativa, trabaja a un nivel transversal. Está enfocada en la diversificación curricular con enfoque intercultural bilingüe. Hemos convocado a equipos de todas las UGEL del país. Desde el 2009, quisimos formar equipos de doce profesores, los más calificados seleccionados por las UGEL. Hemos pedido este año que las UGEL manejen este personal altamente calificado para el proceso de diversificación curricular con enfoque intercultural.

Como el Diseño Curricular Nacional define las competencias nacionales, un currículum diversificado le permite al profesor de aula modificar las competencias, capacidades, introducir contenidos y conocimientos locales, y la definición de aptitudes y valores de una población escolar específica. Tenemos un déficit de diversificación curricular muy grande, la pertinencia curricular intersectorial se podría obtener si estos equipos formados por las UGEL pudieran trabajar.

Acciones recientes del MED

Con un préstamo del Banco Mundial (BM), estamos trabajando en la construcción de metodologías para escuelas unidocentes y multigrado. El 70% de las escuelas en las regiones son unidocentes y multigrado. Durante cuatro años con fondos del BM, se sistematizaron los resultados y para el próximo año la DIGIBIR promete tener informados a los docentes de estas estrategias para empezar a ser trabajadas paulatinamente".

Viernes 3 de setiembre

Eje: Proyectos curriculares

Como dijo la profesora Luisa Pinto, Presidenta de Foro Educativo al inaugurar el evento: "Sobre todo por los conflictos que hemos vivido, el Estado, la sociedad civil se ha esforzado mucho en fortalecer mecanismos y propuestas que garanticen democracia y gobernabilidad. Entonces, dentro de eso, la calidad y la pertinencia de la educación en áreas rurales implica justamente incorporar efectivamente la perspectiva intercultural y el diseño de un currículo cultural tecnológico y productivo; también implica escuchar el diálogo entre tradición y modernización, entre herramientas tecnológicas y productivas, y también constituirse como un espacio democrático en la relación humana, la convivencia comunitaria y cultural".

Elementos que se han trabajado para un currículum pertinente

Preguntas motivadoras ¿Cómo responde el currículum a los ejes tecnológicos, productivos y culturales? Las propuestas incorporan tecnologías ancestrales en diálogo con las tecnologías modernas en la búsqueda de soluciones a los problemas agrícolas, del agua, de crianza de animales, etcétera. Propuestas metodológicas pertinentes, eficaces para el conocimiento y responsabilidad en el manejo del medio natural, evaluables en el proceso didáctico.

CEPESER (Piura)
EDUCA (Huancavelica)
FUNDACIÓN HOPE (Cusco)
FORMABIAP (Loreto)

¿Cómo se incorpora la cosmovisión andina y amazónica en el trabajo curricular? (procesos de selección de contenidos y saberes, proceso de construcción curricular participativa, etcétera)

¿Cómo se incorpora la tecnología agraria y/o agropecuaria en las propuestas curriculares?

¿Cuál es tratamiento al medio ambiente y las relaciones inter genéricas en el currículum?

Participaron en este bloque:

▶▶ **CEPESER** (Elsa Fung)

Propone un Proyecto Educativo Regional Productivo para Piura enmarcado en los siguientes rubros:

- La interculturalidad
- La equidad de género
- La equidad generacional
- El desarrollo ambiental sostenible
- La investigación participativa.

Un proceso de educación intercultural tiene por principio la elaboración conjunta que puedan lograr estos actores, en un diálogo y encuentro de saberes, bajo la premisa de que son culturalmente distintos, pero empeñados en una negociación de intereses y objetivos que apuntan en la misma dirección.

En esta perspectiva, hemos intentado el reconocimiento oficial de saberes de varones y mujeres, muchos de ellos iletrados pero con un conocimiento práctico y de calidad de técnicas valederas; líderes con poco reconocimiento en sus comunidades por no saber leer, pero con gran experiencia en la tecnología y conocimiento tradicional de las diversas actividades productivas, las mismas que contribuyen al desarrollo de la vida diaria de sus poblaciones.

Consideramos que las sociedades campesinas rurales de Piura tienen el derecho de acceder a nuevos recursos que la modernidad ofrece, tales como la biotecnología, recursos de comunicación y de informática (TIC), tecnologías modernas ambientales sostenibles, entre otras, de manera autónoma, crítica y consciente, en función de sus necesidades y realidades concretas.

En el documento enviado al evento, CEPESER destaca su concepción de *Proyectos Productivos*:

La estrategia fue la contextualización de la educación básica del entorno socio cultural y ecológico y su articulación con la educación superior tecnológica. El principal vehículo de esta propuesta es el currículum diversificado del área de Educación Para el Trabajo-EPT, en proceso de validación. Se trabaja en los niveles de inicial, primaria y secundaria, inicialmente con las redes educativas. Entre los años 2003 y 2008, en diez distritos de las provincias de Paita, Sullana, Piura y Ayabaca en nueve redes educativas rurales se han implementado sesenta y cinco proyectos productivos distribuidos en cuarenta y nueve escuelas de los niveles de primaria y secundaria. Entre los años 2008 al 2010, se están implementando y promoviendo proyectos productivos en dieciséis colegios secundarios, además de Proyectos Productivos integrales en tres Institutos Superiores Tecnológicos Públicos distribuidos en seis distritos de la provincia de Ayabaca.

CEPESER define ciertos procesos para la selección e implementación de los Proyectos Productivos:

Criterios de Selección: Se requiere la elaboración de Diagnósticos participativos y demandas de aprendizajes. Identificación de los saberes. Reconocer las demandas de aprendizajes de tipo tecnológico.

Criterios técnicos para la identificación de proyectos en las escuelas: Visitas técnicas a los espacios de las escuelas para la verificación de las condiciones de tipo geográfico, ecológico, climático, de infraestructura y de requerimientos mínimos para la implementación de los proyectos productivos.

Estrategias de Implementación de los Proyectos Productivos: Planificación y diseño del proyecto productivo integral. Organización y Gestión del Comité de los Proyectos Productivos: (Elección democrática de los actores educativos) Diseño e implementación de los módulos productivos.

Proceso de Asesoramiento y monitoreo técnico para el funcionamiento y producción del módulo productivo. Procesos metodológicos para la diversificación curricular. Se tuvieron en cuenta: el diagnóstico, calendario productivo-festivo, proyecto productivo y Diseño Curricular Básico. Luego, hubo un asesoramiento en la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Red Educativa Rural. Se elaboró el proyecto curricular de la Red, programaciones curriculares de corto y mediano plazo, unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.

Hubo una contextualización de capacidades y/o contenidos curriculares, por niveles educativos: Inicial, Primaria y Secundaria, articulados a los proyectos productivos.

Este currículum es organizado en módulos técnicos en el Área de EPT diversificada y contextualizada con el desarrollo de talleres y participación responsable de los docentes de EPT y CTA (Ciencia Tecnología y Ambiente) en el nivel secundaria. Incluye la implementación de *módulos productivos* que están bajo responsabilidad de la comunidad educativa y que son concebidos como espacios de práctica educativa e innovación tecnológica que aporta al desarrollo productivo local. La propuesta curricular está articulada al Proyecto Estratégico Institucional, dentro de la propuesta pedagógica, que creemos que es una parte de la sostenibilidad de los colegios secundarios e Institutos Superiores Tecnológicos Públicos.

▶▶ **EDUCA** (Manuel Mestanza)

Esta institución inició su presentación con la proyección de un video que muestra los aspectos más importantes de su experiencia. Según EDUCA, la programación curricular es un proceso técnico de enseñanza y aprendizaje que consiste en el análisis y tratamiento pedagógico de las capacidades, los conocimientos, las actitudes, los temas transversales, y demás componentes del Diseño Curricular Nacional, que se plasma en la elaboración de las unidades didácticas que el docente debe manejar en su labor cotidiana, previa integración de los contenidos regionales y locales, surgidos de la diversificación curricular.

Se parte de que estamos ante una nueva ruralidad:

“Lo primero es que ahora existe pues una *nueva ruralidad* y creo que es cierto. La ruralidad de hace cinco, diez, quince años no es la que tenemos ahora. Las comunidades se relacionan con la modernidad, las comunidades campesinas tienen ahora el impacto de diversas actividades económicas, extractivas, turísticas, etcétera. Es decir, realmente el campo ha cambiado. Si el campo ha cambiado, por supuesto, las exigencias educativas también son de otro tipo. Una primera, es la necesidad que hay de que exista un diálogo cultural con la cultura propia pero también con la cultura del entorno. Lo segundo, es el hecho de que hay la necesidad de que exista también una interacción entre la familia y la escuela. Es una exigencia el hecho de que se tiene que procurar recuperar ese saber propio que tienen las comunidades”.

Pero también se plantea “enriquecer a las comunidades desde las escuelas, desde la educación con nuevos aprendizajes de una manera fluida”. De ahí viene la necesidad de plantear un *currículo cultural, tecnológico y productivo*. EDUCA sostiene que este currículum requiere de seis líneas orientadoras:

- a) Que dé respuesta a la diversidad
- b) Que se asuman las diferencias como necesarias, como virtuosas, mas no como causales de conflicto y discriminación
- c) Que permita la integración de las culturas y no sólo respeto a ellas
- d) Que se promueva la convivencia y no sólo la existencia de esas culturas

- e) Que se incentive el diálogo y no únicamente la tolerancia
- f) Que sirva para construir un proyecto de convivencia social.

EDUCA sostiene que los saberes de la cultura andina se han invisibilizado pues no han sido valorados por la cultura dominante “y las instituciones educativas desconocen esta sabiduría, por lo cual no pueden insertarla en el currículo escolar”.

Frente a esta situación, ¿qué ha hecho EDUCA para incorporar estos saberes en su propuesta curricular?

Ha intentado diversificar el currículo desde la perspectiva de una Educación Intercultural Bilingüe. Huancavelica es una zona donde el quechua se habla como primera o segunda lengua, donde el problema de la identidad obliga a la institución educativa a empoderar a los hablantes de lengua vernácula. Para trabajar la identidad Educa hace la siguiente reflexión:

“La construcción del sentido de identidad y pertenencia a partir de la propia afirmación cultural andina no puede ser rechazada por la escuela porque favorece el aprendizaje, el conocimiento, la comunicación de la palabra andina que habla de la vida y de su relación con la naturaleza.

EDUCA sostiene que no sólo es necesario diversificar, también es urgente inter culturalizar el currículo para probar que no se está homogeneizando en contextos múltiples y diversos como los nuestros”.

Según Manuel Mestanza, quien presentó la experiencia, estos son los pasos que siguieron para construir el currículo tecnológico, cultural y productivo:

Hay tener en cuenta el Proyecto Educativo Nacional, el Proyecto Educativo Regional, concretamente en su segundo objetivo, en el PER Huancavelica se hace alusión a una educación intercultural bilingüe y productiva (...). Un segundo elemento que hemos tenido en cuenta es que las actividades productivas de la comunidad deben constituirse en experiencias de aprendizaje que mejoren las condiciones de vida. Esto es lo que permite ligar y hacer realidad la pertinencia del currículo.

Hace poco hemos tenido una evaluación externa. Y hubo una reunión, así como esta, y una profesora nos dijo algo sumamente interesante: “Por fin EDUCA habla nuestro idioma”. Al referirse justamente a esta experiencia de las tecnologías productivas. Fue un bofetón para nosotros porque si pues tanto tiempo hablando y recién hablamos su idioma.

Una tercera idea es el hecho de tener a la naturaleza como eje de trabajo pedagógico. Y el área de Ciencia y Ambiente unida a otra de las áreas es fundamental. Los niños están desde que nacen en contacto con la naturaleza. Forma parte de su vida. Entonces, creemos que esa debe ser la plataforma sobre la cual se pueda organizar el currículo escolar.

Una cuarta idea orientadora, es tener en cuenta el saber previo. Es cierto, el saber propio, el saber local pero también el saber previo. Nos referimos básicamente a las niñas, a los niños.

Y una quinta, es la participación de los *yachachiq* en la vida escolar. Este ha sido un elemento nuevo para nosotros: cómo incorporar a los campesinos en el trabajo pedagógico, en el trabajo educativo, a ese campesino que sabe mucho y que enseña desde su práctica. Ayer Carlos Paredes nos conversaba de este tema. Y de eso también podemos conversar, de cuáles han sido las reacciones de las maestras, de los maestros, incluso de los mismos *yachachiq*, de su interacción con las escuelas.

¿Cuáles han sido nuestras acciones respecto a todo eso? Lo primero que hemos hecho es hacer un proceso de elaboración participativa del diseño predial. El *diseño predial* como ustedes han visto en el video es el plan de lo que se quiere, de lo que se aspira, de lo que se piensa hacer en los próximos años. Entonces, hay aquí una mirada estratégica, que se ha hecho con estudiantes, maestros, madres, padres, incluso con líderes comunales. Ha sido una actividad que realmente ha integrado a la comunidad, sobre la cual también se puede hacer pedagogía ¿Por qué? *Porque todo lo que llega a la escuela tiene que ser motivo para hacer pedagogía.* Entonces, ha sido una actividad sumamente interesante y evaluando quizá probablemente no hemos podido explotarla como pudimos haberla hecho, pero bueno se aprende en el camino.

Lo segundo ha sido la instalación propiamente de las tecnologías. Se han instaurado tanto tecnologías productivas como las que utilizan energías renovables, básicamente la energía solar. Sobre eso también hemos tenido algunas dificultades en términos de la duración de un proyecto. ¿Cómo instalar doce tecnologías en un año en una escuela?

Una tercera acción ha sido el empezar recién a construir una matriz de capacidades, de conocimientos y de actitudes teniendo como eje estas tecnologías. Sobre eso estamos comenzando, hemos hecho un primer intento. Luego la planificación curricular anual con la maestra, con los maestros en las escuelas y, finalmente el diseño, el acompañamiento en la ejecución y evaluación de sus unidades didácticas y también en lo que ellos llaman sus actividades de aprendizaje.

Todo este proceso ha sido acompañado con la producción de algunos materiales educativos: Hemos diseñado y preparado materiales para docentes, acá mostramos nueve; sin embargo, son doce, sobre cada una de estas tecnologías presentando, una parte informativa, de marco teórico conceptual sobre estas y luego acompañadas de una sugerencia de actividad de aprendizaje y también de material auxiliar para la ejecución de esas actividades de aprendizaje. Como el eje también es la alimentación aquí, material de apoyo al maestro para ver la unidad metodológica, para ver la salud, el control nutricional, aquí han jugado un rol importante el Sector Salud, el Centro de Salud, la Posta médica. Y una guía sobre educación alimentaria.

Para papás y mamás hemos preparado unos materiales más informativos. Básicamente hemos tratado de plasmar cómo enriquecer las comidas que ellos tienen. Utilizando productos que hay en la zona y que incluso se producen a partir de las tecnologías que se han implementado en las escuelas. Entonces, nuestra preocupación ha sido cómo enriquecer su menú diario. Así se logra un material que va dirigido a la madre y a los padres, señalando el proceso técnico para la instalación de estas tecnologías. Al verlas en las escuelas muchísimas personas, muchísimas mamás y papás quieren trasladarlas a sus parcelas, a sus chacras. Entonces hemos hecho este material complementario. Y para estudiantes hemos elaborado fichas de trabajo para niños de tres, cuatro y cinco años para la educación primaria y también para educación secundaria.

Entre los logros obtenidos por el proyecto de EDUCA, se cuenta que los y las docentes han aprendido en una forma práctica qué son los saberes previos y los saberes y prácticas locales. Emplean agentes del saber tradicional como los *yachachiq*, sabios de la comunidad que vienen a la escuela y comparten con la comunidad educativa sus saberes sobre los procesos que se manejan en la vida diaria como: agricultura, medicina tradicional, manejo del agua, maneras de criar a los animales, construcción de las casas, uso de los pastos, etcétera. La historia de los antiguos y la cosmovisión andina se inserta en la escuela con la participación de los *yachachiq*. Los y las docentes han incorporado el saber local del estudiante con el otro saber que proviene de las tecnologías productivas, construyéndose nuevos aprendizajes. Para comprender plenamente cómo se inserta un currículo tecnológico y productivo dentro de una propuesta de EIB, Educa sostiene que:

Ampliar la experiencia educativa a través de la articulación con las actividades productivas de la comunidad, es un imperativo en la propuesta pedagógica de la escuela rural; implica estrechar el diálogo entre tradición y modernización, entre herramientas tecnológicas y tele comunicativas, acentuar aprendizajes centrados en el manejo de elementos tecnológicos y productivos. (...) La naturaleza, la sociedad y la cultura determinan tanto el tipo como el modo de transmisión de la información que sirve de base al proceso de construcción del conocimiento. A esto se le llama *constructivismo social o constructivismo de contexto*.

Esta aproximación al problema se evidencia en el tratamiento que da el currículo a la relación del hombre con la naturaleza, uno de los ejes en que se basa el Área de Ciencia y Ambiente, y que es trabajada “en estrecha relación con la Tecnología y la Historia”.

Como se ha hecho un estudio sociolingüístico de base y también hay un perfil psicológico de los alumnos, las posibilidades de innovar en el currículo son más factibles. Igualmente la elaboración de materiales puede reforzar la labor pedagógica con los alumnos y facilitar sus aprendizajes.

Una escuela secundaria alto andina en la micro cuenca de Patacancha (Cusco), Edison Ferro y Belisario Chuquitapa Esta experiencia se realiza en la *Institución Educativa Secundaria Técnico– Agropecuaria y Bilingüe “César Tupac Yupanqui”* de Patacancha (Ollantaytambo). Los expositores por esta experiencia fueron los docentes Edison Ferro y Belisario Chuquitapa de la Fundación HoPe.

Resulta singular el hecho de que la EIB aparezca en un centro de nivel secundario pues la mayoría de las experiencias se han limitado a la primaria. Creada con el apoyo de Asociación Civil Fundación HoPe Holanda Perú, como en otros proyectos, el tema de la interculturalidad sostiene la propuesta curricular.

El proyecto, propone poner en marcha el enfoque intercultural desde dos dimensiones complementarias: una *intracultural* como un proceso de reafirmación de la matriz cultural de los estudiantes para, a partir de ello, promover las actitudes *interculturales* en los estudiantes, desafío que busca el diálogo cultural desde las cosmovisiones y comprensiones del mundo occidental y andino, desde un plano de equivalencia premunida del ejercicio de la

dignidad y el respeto a la diversidad cultural, natural y humana. Para alcanzar estos objetivos, la experiencia de Patacancha se articula en cuatro ejes fundamentales:

Intra e interculturalidad

La educación debe partir de un reconocimiento y valoración de la cultura originaria como fuente de saber, de saber hacer y de ser, que promueva una relación de equidad, respeto, defensa de los derechos y la complementariedad entre culturas, orientada al desarrollo comunitario, local y nacional.

Conservación del medio ambiente

El sentido de la educación centrada en la cultura agro-céntrica y en la ecología andina que posibilite un desarrollo sostenible a partir de la cosmovisión andina.

Cultura comunitaria productiva

Una educación generadora de oportunidades en función a la vivencia comunitaria orientada a una gestión de los recursos naturales y culturales para un buen vivir: "Allin Kawsay".

Comprensión lectora

La lectura no sólo es un medio privilegiado para acceder a nuevos conocimientos y cultivar la inteligencia, sino que fomenta la sensibilidad, la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico, permite acercarse y conocer otros pueblos y culturas, y es una ayuda imprescindible para el crecimiento personal y el ejercicio de una auténtica ciudadanía.

La *Institución Educativa Secundaria Técnico-agropecuaria y Bilingüe "César Tupac Yupanqui"* de Patacancha tiene como objetivo fortalecer la identidad de los estudiantes secundarios con una visión agro céntrica, con el mantenimiento y desarrollo del quechua y su cosmovisión andina, enmarcado en un enfoque intercultural también orientado a adquirir en las mejores condiciones posibles el castellano y el conocimiento de nuevas tecnologías partiendo del reconocimiento de las tecnologías tradicionales. El binomio escuela-comunidad en este enfoque van de la mano y se retroalimentan mutuamente. La juventud de estas comunidades ha sufrido por mucho tiempo el abandono y la marginación:

"(...) la inequidad educativa ha sido una manifestación de la exclusión y marginación social que ha privado a jóvenes y adolescentes del acceso a la educación básica, principalmente la secundaria, a ello se añade, el problema de la dispersión geográfica de las comunidades, la discriminación de género, entre otros."

La propuesta debería partir de aprendizajes significativos y contextualizados en las comunidades. Esto debería aparecer claramente descrito en la propuesta curricular.

La construcción de la propuesta

"Dentro de la construcción de la propuesta, como ya les dije, dentro de la *interculturalidad*, nosotros empezamos trabajando fuerte la identidad, la recuperación de los saberes locales, la investigación y la incorporación de las tecnologías modernas.

No es una tarea fácil. Hay colegas que no queremos mirarnos a nosotros mismos y creemos que ellos son de la otra cultura pero no es así. Identificarse es un trabajo fuerte y entrar con esas dudas –de no saber quién es quién– al aula aún es mucho más difícil para los alumnos. Entonces, en tal sentido ese trabajo lo hacemos mediante la investigación y el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes y también tantos docentes.

La interculturalidad es un asunto ético en el sentido que hay que reconocer la diversidad; hay distintos conceptos de democracia: democracia comunal, democracia participativa. Luego hay distintos conceptos de desarrollo también. La democracia es aceptar que hay una diversidad y no una hegemonía

Cuando leemos los lineamientos de la doctrina curricular, encontramos que se habla "del dominio del castellano" y en letras pequeñas más abajo: "preservar el quechua". Este hecho revela la relación asimétrica en términos interculturales".

Nosotros también hemos incorporado a los *yacha*, los sabios locales o las autoridades tradicionales que nosotros tenemos, que son personas que han sido designadas por los *apus* y por la *pachamama*. Son aquellos que tienen en la mano la realidad para poder cultivar, para poder curar, para poder ofrecer muchas cosas, estar al servicio de la población, de la comunidad. Y también ahí los estudiantes van aprendiendo en el propio espacio. No vamos a decir que la ritualidad, que la religiosidad es así o asá sino más bien nosotros los llevamos al campo, al hecho, donde los *yacha*, las autoridades, enseñan y transmiten no solamente con el hablar sino también con el corazón, con todo lo demás que ellos entregan al hacer esta ritualidad."

Recuperación de tecnologías y mantenimiento de la lengua

"Y también igual en el proceso de recuperación de nuestra cultura usamos en el espacio la tecnología andina. Estamos ahí, por ejemplo, recuperando nuestros tejidos; en textilería, es muy especial allá en Patacancha. Todos son tejedores y todos hablan quechua. Están haciendo sus tejidos. Y como ustedes pueden ver, en todo proceso, en toda la actividad, en toda tecnología siempre está presente la ritualidad. Y también igual como sabemos que nosotros vivimos en un mundo diverso, por lo tanto hay diversidad de cultivos, diversidad de tecnologías andinas que aún faltan recuperar. Y otro elemento importante también son nuestros otros hermanos: las llamas y las alpacas, que es otro rubro. Porque en el mundo andino para nada nadie es animal, todos somos familia, somos un hogar, somos una comunidad, un ayllu. Por lo tanto ahí no hay desigualdades, no hay nada, entonces las llamas son también nuestros hermanos.

Hemos creado un espacio, un curso que se llama textilería, donde no solamente estamos haciendo los tejidos sino estamos tratando de escribir la iconografía que existe, el mensaje que existe en todos los tejidos. Porque el tejido había sido pues un USB andino, porque ahí está toda la historia, toda la sabiduría, todo está escrito ahí. Que conste que nosotros no tenemos ojos para ver, entonces necesitamos mucho de los sabios, de los *yachas* para que nos puedan enseñar y poder entender también.

Dentro de la recuperación también tenemos nuestras autoridades tradicionales, tenemos la organicidad comunal dentro de la escuela tenemos ahí los *varayoc*. Y también hemos insertado en el colegio porque es más fácil realizar cualquier tipo organización en el colegio porque es de ellos".

Incorporación de tecnologías

Luego este es un pequeño ejemplo de una investigación que se ha hecho. También como ya todos lo han dicho, tenemos invernaderos, tenemos varios proyectos, no solamente es un invernadero, tenemos panadería, viveros, crianza de animales mayores y menores, porcinos, gallinas, etcétera. Mas allá impulsamos proyectos que también son de la otra cultura, que están ahí pero que están orientados a la seguridad alimentaria para poder tener alimentos que puedan contribuir en lo que les falta a nuestros compañeros andinos.

Los albergues y la adaptación de los maestros

También contamos con un albergue. Nosotros tenemos docentes que se quedan. Nosotros nos quedamos a vivir de lunes a jueves y el día viernes recién nos vamos a nuestras casas. No nos paga nadie, nosotros lo hacemos con mucho cariño en agradecimiento a la comunidad, a los alumnos, porque creemos que nosotros aprendemos mucho de ellos. Entonces hay un inter aprendizaje en nuestro colegio.

Tenemos algunas dificultades. El año pasado hubo, como todos los colegios tienen, un profesor nuevo que todavía no tiene ojos para poder leer y ver dónde está, entonces es un proceso también que vamos a ver. Y felizmente tenemos nuestro documento de lo que es el Programa. Tenemos todos nuestros instrumentos de gestión y todo lo demás para que él se pueda encaminar y pueda caminar. Nosotros creemos que todos los colegas estamos sujetos a vaivenes. Unos van y otros vienen, es difícil empezar de cero.

La gestión intersectorial

Y también tenemos las tecnologías modernas. El colegio firma convenios o alianzas con instituciones. Yo creo que es importante. Yo digo gracias porque estoy en un lugar especial, somos criaderos de diversidad de papas. La Fundación HoPe nos ha ayudado a ser un aliado del Centro Internacional de la Papa. Con ellos hacemos clonación y repatriación de papa. Al año estamos haciendo la liberación de dos variedades nuevas de papa y vamos a poner una en Pucacocha. Pero ya en el proceso nosotros estamos aprendiendo y también vamos a evaluar a los profesores y la comunidad.

Y luego también tenemos convenios por iniciativas propias, desde el colegio hemos realizado convenios con la Dirección Regional de Agricultura, también con el INIA (Instituto Nacional de Investigación Agraria), que son

centros de producción de papa que también nos ayudan, a veces nos hacen llegar unos donativos. Lo más importante es que compartimos experiencias con las dos instituciones. Ellos nos dan capacitación a los docentes y a los alumnos desde su mirada, desde la perspectiva occidental. Pero nuestros alumnos y los padres saben sobre tecnología andina.

El objetivo de nuestra educación en Patacancha es también la inclusión de las chicas a la secundaria. Como ustedes pueden ver, todos los espacios que tenemos son pedagógicos. Entonces conversamos con los profesores desde ahí, hemos tenido la intención de hacer las cosas donde corresponde. Si tenemos que hacer en el huerto en el huerto, si tenemos que hacer en la chacra en la chacra, si tenemos que hacer en el aula en el aula. Entonces tenemos nuestra *espacialidad pedagógica* que se da en los diferentes lugares donde se tenga que hacer, a partir de los hechos reales.

Dentro de los invernaderos, nosotros también ahora estamos haciendo un proceso de investigación de las plantas medicinales, que ya lo habíamos perdido de vista. O sea, la variabilidad, la diversidad que existe es grande, porque nosotros albergamos alumnos de nueve comunidades, antes eran once, ahora ya tienen dos colegios. Y cuando nosotros queríamos hacer un calendario comunal para poder ceñir adonde corresponde todo, hemos encontrado tanta información que no hemos sabido ni por dónde empezar ni donde terminar. Hacemos también turismo vivencial en donde estamos haciendo uso del inglés. Y ahora estamos entrando al inglés técnico porque hay bastante afluencia de turismo y queremos aprovechar los recursos que tenemos para poder hacer la venta, para poder producir.

Todavía en cuanto al mercado nosotros no le hemos puesto la mirada. Tenemos un proyecto de panadería que es nuevo. Los alumnos ya están elaborando pan.

Luego recuperamos nuestros saberes locales. Realizamos la práctica de los oficios campesinos, ahí sí es importante contarles lo siguiente. En los oficios campesinos no podemos perder de vista que nuestros alumnos, que nuestros comuneros puedan perder digamos en la crianza de los animales, el cultivo de la papa o las diversas actividades u oficios que existen en las comunidades. A diferencia de la escuela tradicional: solamente leer, escribir, matemáticas. Se olvidan de lo otro.

Edison Ferro nos dice: "Para poder tener un desarrollo intersectorial tenemos que partir de un diálogo intercultural. El Ministerio de Agricultura y el de Salud tienen una visión y una comprensión del mundo cuyo sustento racional está en la ciencia y la técnica y esto es muy distinto de lo que se encuentra en el mundo rural. [Su modelo] no es muy amigable con los saberes de la cultura local. En Agricultura el modelo de desarrollo sostiene que la naturaleza es un recurso, pero desde la cosmovisión andina y amazónica, es nuestra madre. Este saber no goza del mismo estatus.

¿Cómo vamos a tener un diálogo intersectorial sino tenemos diálogo intercultural? Si no hay un punto de consenso ¿cómo vamos a lograr que estos saberes locales o tradicionales sean parte de las políticas de salud, de educación, etcétera?

►► FORMABIAP (Dubner Medina)

La nota catorce

La directiva que ha dado el Ministerio de Educación con la nota catorce como mínima para ingresar a un Instituto Pedagógico en la Amazonía es una norma discriminatoria, excluyente que vulnera los derechos de los pueblos indígenas. Hace cuatro años que no tenemos alumnos. Como han señalado los compañeros, hay una profunda discriminación y exclusión a lo que no es ciudadano, a lo que es indígena, a lo que es rural. Y por lo tanto, había y existen problemas en la escuela primaria. Entonces decidimos apoyar a nuestros egresados y a los otros maestros que están en la escuela.

Al referirnos a la nota catorce como excluyente queremos reproducir parte de un artículo sobre el tema, aparecido en *Contactofo*, este año⁹.

La nota catorce para el ingreso a los Institutos Superiores Pedagógicos-ISP (DS N° 006-2007-ED) ha puesto al borde del cierre a la mayoría de los ISP, particularmente los que forman profesores en educación intercultural bi-

lingüe; sólo aprobaron cuatro estudiantes en el año 2007, ocho en el 2008 y cuatro en el 2009, violando el derecho a la educación, en su lengua y cultura, a los hijos de los pueblos indígenas, derecho consagrado en la Constitución, la Ley General de Educación y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos hechos hicieron retroceder al MED, disponiendo que este año se exonere de la prueba nacional a dos estudiantes que hayan terminado secundaria con las mejores notas (RM 0024-2010-ED). Los resultados son magros, en Loreto apenas se logró la admisión de seis estudiantes y es absolutamente insuficiente para cubrir el déficit de docentes en Educación Intercultural Bilingüe-EIB. La nota catorce busca lograr dos propósitos: la reducción drástica de la sobreoferta de profesores y mejorar la calidad de la formación docente. Se soslayó que con estos propósitos ya se había iniciado el proceso de evaluación, acreditación y certificación de los ISP, recurriendo a procesos de participación activa de los sujetos involucrados en cada ISP: directivos, profesores, estudiantes y administrativos.

La propuesta curricular

Nosotros hemos elaborado una propuesta curricular para la educación primaria intercultural bilingüe en la Amazonía que se funda principalmente en las *actividades sociales y productivas de las comunidades*. A partir de la intervención en las actividades que desarrolla la comunidad: caza, pesca, recolección, elaboración de cerámica, etcétera. A partir de allí se desarrollan los conocimientos, las habilidades. Y así trabajamos básicamente la afirmación de su identidad cultural, pero también con la mirada, la apertura a nuevos conocimientos de manera crítica. Porque lo que queremos es formar niños y niñas, jóvenes con capacidades para establecer una relación de equidad, un diálogo intercultural con nosotros. Pero básicamente afirmados en su cultura, en el manejo de su lengua, de sus conocimientos y cosmovisión.

Hace dos años que ya de manera orgánica estamos trabajando con un proyecto que le llamamos *Comunidades y Escuelas para el Bien Estar*. Básicamente se trata de poder romper ese divorcio entre escuela y comunidad, que haya una relación de armonía, de convivencia, de compartir objetivos y visiones entre escuela y comunidad, que la escuela no lo sienta como algo postizo o impuesto, sino que la comunidad sienta que la escuela es parte de ella; y por lo tanto que la educación esté vinculada a mejorar los conocimientos escolares, a afirmar su identidad cultural, a valorar sus conocimientos y tradiciones, a desarrollar proyectos productivos para mejorar la calidad de vida, a conservar el bosque en armonía como lo han hecho sus antepasados y no ver solamente el lado comercial. Todavía lamentablemente se cree que en la amazonia, en la selva, no vive nadie, en el bosque sólo hay animales y no personas.

Dubner Medina nos dice: "Nosotros unimos escuela y comunidad, la escuela no es solamente para adquirir conocimientos teóricos sino para vincular la escuela y la producción; y a la realización plena de lo que llamamos el *Bien Estar*. El trabajo se basa en las labores sociales y productivas de la sociedad. El bosque no ha sido bien trabajado, por eso tenemos, que ayudar a recuperarlo. Estamos trabajando con piscigranjas, crianza de aves y cultivo de camu-camu.

La escuela y el bosque

La propuesta que nosotros trabajamos en la escuela es que el bosque ha sido tremendamente explotado, ha sido saqueado y hay que darle un espacio, un tiempo para que se recupere. Que la población tiene que ayudar al bosque porque el bosque es todo para los indígenas. Es su mercado, es su farmacia, es su iglesia, es todo. Y en eso se comparte con la zona andina en que no hay diferencia entre animales y personas y plantas, son seres vivos. Y por eso por ejemplo, nosotros en los años noventa cuando trabajamos el currículo para primaria propusimos que el currículo debería tener un área que no se llame personal social y por otro lado ciencia y ambiente, sino el área de naturaleza o algo parecido. Porque no hay diferencia y eso tienen que entenderlo. Para el mundo andino y el mundo amazónico la naturaleza es una sola. Sin embargo, fuimos vetados. La señora Blanca Encinas era la funcionaria, salió, volvió a reingresar. Nos dijo que efectivamente teníamos razón, fue autocrítica frente a la decisión que tomó inicialmente. Porque me parece que desarrolló un proyecto en la zona andina, por Pasco o algo así, y ahí comprobó que efectivamente *no había ese divorcio que nos impone el currículo entre lo personal social y la naturaleza*.

Recuperando el espacio de los padres

Entonces, si nosotros también estamos trabajando la conservación del medio ambiente es porque la población, la comunidad, recupere los espacios que ellos tenían como educadores. Como ha dicho el colega, la escuela le ha arranchado a la comunidad, a la familia, a los padres, esa función educadora que tenían. Y ahora a veces los chicos no quieren andar con el padre, ya no quieren ir a la chacra porque dicen "tengo tarea de la escuela". Hay algunos

avances, en el sentido de que los padres están recuperando sus espacios, en los momentos y en los lugares que les corresponde.

En los pueblos amazónicos, generalmente, el futuro de una persona está decidido, por un lado, por toda esta relación familiar, por las curaciones que reciben desde niños; por todas estas experiencias que tienen en la toma de ayahuasca, toé, etcétera, donde van a ir encontrando su visión, sino no son hombres completos.

Sin embargo, la escuela y otros elementos han ido minusvalorando, han ido haciendo sentir a la gente que esas prácticas o son del demonio o son inferiores. Sin embargo, hay ahora todo un proceso de revitalización cultural que los mismos pobladores, las mismas comunidades están erigiendo, como la revaloración de su lengua, de su cultura. Y en ese sentido creo que también tiene que haber una mejor actitud de los funcionarios en entender eso.

Por esta situación de dominación es que algunos pueblos indígenas han perdido su lengua, como el caso cocama, entre otros. Pero ha sido una forma para poder enfrentar a esta política de exclusión. Los cocamas, por ejemplo, que es la población más extensa en la zona de Loreto, no hablan la lengua. Pero ellos están empeñados en recuperar su lengua, en que se enseñe la lengua como lengua dos, el cocama. Tenemos experiencias en donde hay comunidades que los mismos pobladores se están organizando para recuperar su lengua. Y en la misma comunidad hay todo un proceso de revitalización, en la zona achuar, por ejemplo, fuertemente influida por la empresa petrolera.

Es por eso que un currículo tiene que partir desde la realidad, desde las culturas propias, para que efectivamente las nuevas generaciones puedan desempeñarse con pertinencia en su medio, puedan aportar al desarrollo de su comunidad y también al desarrollo del país, para poder enfrentar en mejores condiciones los retos que tenemos por delante.

Diálogo con los participantes

Jorge Cobián,

Director de Educación Primaria del MED

Es evidente que en educación hay muchas necesidades que satisfacer, que no se pueden cubrir en un tiempo corto.

Acciones del Ministerio de Educación

Uno de estos programas es el PELA (Programa Estratégico de Logros y Aprendizajes). Tenemos un país diverso con muchas lenguas. Poseemos ámbitos dispersos y concentrados. Tenemos las escuelas urbanas más cerradas y las escuelas andinas y rurales más abiertas. Las UGEL deben tener más capacidad para asistir a las escuelas locales. Hay dificultades para hacer un currículum más abierto hacia las comunidades. El PELA es un programa eminentemente descentralizado, recién está empezando. El 2008 se formuló, y el 2009 y 2010 se ha venido implementando progresivamente. Su principal objetivo es que los niños de segundo grado logren los objetivos esperados, en Comunicación y Matemáticas. Se ha discutido mucho por qué Comunicación y Matemáticas. Hay problemas de ejecución del proyecto. Si un niño no comprende algo en la escuela es porque no ha desarrollado habilidades educativas. En algún momento se planteó que Ciencia y Ambiente se fusione con el área Personal Social. Esto es algo que pueden hacer las UGEL. Esos son procesos de adecuación que las regiones más adelante pueden realizar, sin que se rompan las equivalencias a nivel nacional. El PELA es uno de los programas que se ha ejecutado en varios sectores y funciona bajo una partida nueva que se llama "Presupuesto por Resultados". En segundo grado se busca que los niños comprendan lo que leen, que tengan capacidades de lectura y escritura y de comprensión de textos. Este programa tiene cuatro finalidades esenciales:

- 1 ▶ Que los niños del 2° ciclo de tres a cinco años hayan desarrollado habilidades básicas para lograr el dominio posterior de la escritura, la lectura y el pensamiento lógico matemático.
- 2 ▶ El segundo componente es que los niños tengan las destrezas para que cuando ingresen a la escuela primaria puedan desarrollar estas capacidades, que los niños de 2° grado hayan desarrollado sus capacidades de lectura, escritura y pensamiento lógico de manera suficiente. Teníamos un porcentaje bajísimo, menos del quince por ciento (-15%) de los niños comprende lo que lee. Lo que se quiere es que se llegue al 35% y eso todavía es bajo. Esto implica articulación entre el II y III ciclo de la primaria, entre Inicial y Primaria, implica que una serie de variables se articulen y que no haya un cambio tan drástico entre Inicial y Primaria, donde inicial es más lúdica.

- 3 ▶ Docentes con recursos y capacidades para enseñar efectivamente a los estudiantes. Es posible que los docentes se integren a la comunidad y que la comunidad se integre a la escuela como las tres experiencias que hemos visto. Es posible que el currículo se construya a partir de la comunidad. Es importante que tengan recursos en el aula para que puedan ayudar a los niños a desarrollar las capacidades básicas. Necesitamos docentes competentes y con recursos para que puedan desarrollar procesos con los estudiantes.
- 4 ▶ El cuarto componente es tener una estructura adecuada, un espacio donde se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje, para que haya resultados. Aspiramos a más, pero es un proceso lento.

Estos cuatro componentes tienen varias finalidades: que la familia se incorpore al proceso de enseñanza aprendizaje, que no sean ajenas a lo que sucede en la escuela, que haya una especialización de docentes, capacitaciones en instituciones especializadas donde se les dé a los maestros una formación adicional a la que recibieron en PRONAFCAP.

Otra finalidad es el acompañamiento pedagógico para que el docente mejore su práctica. Necesitamos que los docentes sean eficientes en el aula, para obtener este objetivo. El docente necesita tener alguien que lo ayude, que lo fortalezca. Esa persona debe ser preparada para poder mejorar las prácticas. Este año se ha trabajado en cuatro regiones: Apurímac, Ayacucho, Huánuco y Huancavelica.

Y este año también se ha aumentado a veintiséis regiones. Sólo al 10% de las escuelas de la región. Estos docentes salen de la escuela, tienen que tener mejores competencias que el resto de docentes de aula. Se ha realizado un proceso de selección de acompañantes en cada región y de manera descentralizada; las regiones han tenido más de ochenta y nueve millones de soles para que puedan contratar a los acompañantes pedagógicos. Se busca que este docente esté identificado con la comunidad para que el currículo se haga pertinente y responda a las necesidades tecnológicas y productivas de la zona. Las Regiones tienen presupuesto para que esos acompañantes sean formados a través de equipos técnicos, en diferentes aspectos: procesos de diversificación, de evaluación, de enseñanza de escuelas multigrado. Las Regiones son las que están indicando cuáles son sus necesidades. El PELA busca articular una serie de intervenciones articuladas; se quiere romper el modelo aquel por el cual el MED es el proveedor de insumos, que por un lado se distribuyen materiales, por otro, se capacite, y por otro lado se construya infraestructura.

Se busca articular todos los factores que garantizan el aprendizaje del estudiante: infraestructura, familia que participa, docentes con competencias suficientes, acompañamientos pedagógicos, directores que logren que sus niños adquieran esos aprendizajes. Es importante que la comunidad apoye y no se ponga en contra de las intervenciones para que este Programa se amplíe y se expanda, nuestro ideal es que los niños aprendan. Las UGEL y los distritos pueden hacer alianzas con la cooperación internacional, las ONG y la sociedad civil. Al ser un programa descentralizado implica que estas instancias puedan forjar alianzas, que les permitan atender a esas treinta mil escuelas de primaria y de secundaria, que no se pueden atender desde un escritorio, desde Lima, sino que se trabaje desde los espacios locales, conociendo las necesidades sociales y económicas de cada una de ellas.

Presentación de la experiencia "Escuelas gestoras para el cambio", Dr. Carlos Crespo Burgos (Ecuador)

Conferencia magistral: Revolución educativa o cambios de urgencia; políticas educativas en Ecuador: avances y límites Carlos Crespo Burgos¹⁰

Ecuador: nuevo contexto y condiciones

Nuevo escenario

- La nueva Constitución de Ecuador ofrece un quiebre paradigmático con el modelo de desarrollo vigente en nuestros países de la región. Ubica el "buen vivir" como objetivo supremo de la acción estatal, planteando el desafío de diseñar políticas públicas que promuevan el goce de derechos del ser humano en armonía con la naturaleza.

¹⁰ Educador ecuatoriano. Trabaja para el Programa nacional del Ministerio de Educación de Ecuador "Escuelas Gestoras del Cambio", como cooperante de la Asociación Flamenca para el Desarrollo, VVOB.

- Las orientaciones educativas de la nueva Constitución 2008 responden a un momento histórico de cambio social y político que vive el país y la región latinoamericana. En el caso de Ecuador, el propósito político más amplio ha sido ‘refundar el Estado’ con amplia participación ciudadana, mediante el mecanismo de una Asamblea Constituyente.
- Ecuador se ha propuesto construir un Estado ‘plurinacional e intercultural’ y transitar “hacia un “nuevo modelo de desarrollo”, con una estrategia de largo plazo que aspira a transformarlo en una “biópolis eco turística”. Su desafío mayor es concretar un nuevo modo de generación de riqueza y redistribución post-petrolera para el buen Vivir, con doce estrategias de cambio¹¹.

Nuevos enfoques

- La educación de Ecuador vive un nuevo escenario y un momento de transición. La nueva Constitución¹² se ubicó en un punto de convergencia de varios hitos recientes: el primer Plan Decenal de Educación, aprobado en consulta popular¹³, con ocho políticas prioritarias para el país, la elaboración del nuevo Plan Nacional de Desarrollo y el actual debate sobre una nueva Ley de Educación, que se será aprobada en el próximo semestre.
- El nuevo paradigma de los Derechos Humanos que orienta a la nueva Constitución reconecta con las necesidades y demandas sentidas por nuestras sociedades, diversas y necesitadas de ‘iguales oportunidades para todos’. Presenta un re enfoque de la educación, no en clave de ‘productividad’, como caracterizó a las políticas de los 90, sino con la perspectiva del ‘Sumak Kausay’ (‘buen vivir’). Concibe la Educación no apenas como un recurso productivo, sino como formadora de una nueva ciudadanía, donde el Estado la asume como su ‘responsabilidad primordial’.

La Educación es (Art. 26):

38 ▶

*“Un derecho de todas las personas a lo largo de su vida...
“Un deber ineludible e inexcusable del Estado” (‘universalidad y gratuidad’)...
“Área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal...
“...Garantía de la igualdad e inclusión social
“...Condición indispensable para el ‘buen vivir’ (con urgencia en la formación para la ciudadanía).*

- La nueva propuesta constitucional modifica y amplía sustancialmente el enfoque, las finalidades y compromisos de la Educación, basada en el principio de que “la educación es un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, con los compromisos de ‘universalidad y gratuidad’. Constituye a la vez “un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, la garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el ‘buen vivir’ (con urgencia en la formación para la ciudadanía). (Art. 26).
- El Art. 27 señala que “la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico”, coloca el énfasis en las personas¹⁴ y sus relaciones, plantea la necesidad de un enfoque integral, como corresponde a los principios de universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos, e incluye una visión intercultural’. (Art. 343).
- La propuesta aborda el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y

11 Plan Nacional de Desarrollo ‘Para el Buen Vivir 2009–2013.

12 Aprobada en septiembre 2008.

13 Aprobada a fines de 2006.

14 Cuando se habla de la persona humana no se hace referencia al individuo, sino al sujeto cuya razón de ser se encuentra al mismo tiempo en la vinculación entre la historia personal y social. Es decir se refiere al sujeto social. (Guendel: 2005).

el derecho al respeto en el entorno de aprendizaje¹⁵. El derecho a la educación significa derecho al aprendizaje ‘a lo largo de toda la vida’ (aprendizaje permanente), en su forma ‘escolarizada y no escolarizada’ (Art. 28), con ‘modalidades formales y no formales’. (Art. 347).

- La Constitución señala que el sistema de educación ‘tendrá como centro al sujeto que aprende’, siendo derecho de toda persona y comunidad ‘participar en una sociedad que aprende’. Lo que implica un giro radical para el sistema de educación y las prácticas de enseñanza, en todos los niveles, en sus formas escolarizada o no escolarizada, porque ‘enseñar ya no se reduce a la mera transferencia de conocimiento sino –como señalaba Paulo Freire– a la creación de las posibilidades de su producción o de su construcción, haciendo posible que el educando sea el artífice de su propio desarrollo”. (Freire, 2006).
- Se produce aquí una gran ruptura con el enfoque y la función ‘domesticadora’¹⁶ y ‘bancaria’¹⁷ de la práctica político-pedagógica tradicional de la educación. Un giro hacia el aprendizaje, la construcción de ciudadanía y de la interculturalidad.
- Esta perspectiva ampliada e integral permitirá integrar a la educación inicial (Art. 344), y a la ‘educación permanente para personas adultas’ (Art. 347), articular con la Educación Superior (Art. 344), así como incorporar las modernas tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, propiciando ‘el enlace con las actividades productivas o sociales’. (Art. 347).
- El enfoque para el nuevo sistema educativo recibe aquí una clave fundamental y a la vez el foco de su finalidad: orientarse al “desarrollo de ‘capacidades y potencialidades’ individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura”. (Art. 343).

La transición

- Actualmente, el país vive una acelerada transformación de sus marcos políticos e institucionales, sustentados en la nueva Constitución Política (2008), con amplias repercusiones para la redefinición del Estado y la sociedad, y profundas reformas en la educación. Algunos de estos cambios han sido recogidos en los proyectos de Ley General de Educación y nueva Ley de Educación Superior, actualmente en debate en la Asamblea Nacional, tomando como base las políticas y estrategias contempladas en el nuevo Plan Nacional de Desarrollo 2009–2013 y, específicamente para el caso del sistema educativo, en el Plan Decenal de Educación.
- Mientras avanza el tratamiento de la nueva Ley de Educación, el Estado y los actores del sector educativo han entrado en debates, confrontaciones y demandas respecto a puntos estratégicos como la ‘obligatoriedad de la evaluación docente’, la ‘rendición de cuentas’ de todos los actores educativos (incluida la empresa privada de la educación), la ‘alternabilidad’ de autoridades de las instituciones educativas, la ‘gratuidad’ de la educación hasta el tercer nivel, la ‘autonomía universitaria con responsabilidad’, y el ‘alineamiento de la oferta educativa universitaria’ con el nuevo Plan Nacional de Desarrollo, entre otros. Hay intereses corporativos y prácticas de negociación sujetas a condiciones políticas.
- Entre tanto, junto a varias reformas, el Ministerio de Educación valida un Nuevo Modelo de Gestión del sistema educativo, alineado con un nuevo modelo de gestión territorial del Estado, que combina la rectoría central con la ‘desconcentración’ territorial.

◀ 39

15 UNESCO–UNICEF. *Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. 2008. Pág. 28 y ss.

16 Domesticando se preparan a las generaciones nuevas a continuar al servicio del sistema de explotación y de opresión que está en vigencia tanto a nivel nacional como internacional. Monseñor Leonidas Proaño, “La educación: características reales”, en *El profeta del pueblo*, Quito, Ciudad/CEDEP/Fundación Pueblo Indio / FEPP, 1992.

17 Como la conceptualizó el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921–1997). A partir de su obra y en conjunción con otras teorías críticas, numerosas perspectivas teóricas y prácticas se fueron diseñando en distintas partes del mundo impactando en muchas áreas del conocimiento.

Apuestas y primeros resultados*Reformas en marcha*

Hay cambios en el sistema educativo¹⁸. Mencionamos algunas reformas importantes que se han puesto en marcha:

- *Plan Decenal* (2006-2015) en ejecución.
- Acciones para la *Universalización de la Educación Básica*: eliminación de barreras de acceso (aporte voluntario de la familia) y oferta de servicios: textos escolares gratuitos, alimentación escolar, uniformes.
- Nuevo '*Modelo de Gestión*' desconcentrada.
- Aplicación de un *Sistema de Rendición de Cuentas*. 'SER' para docentes, directivos, y estudiantes (pruebas SER).
- Nuevo *Modelo de Supervisión*: con funciones de 'apoyo (pedagógico), control' y resolución de conflictos. Busca dar a la escuela nuevo protagonismo con atención al liderazgo directivo.
- Propuesta de *mejoramiento curricular* 'ajustada' y de 'estándares'.
- Propuesta de *Formación continua* ('Sí Profe'), con una oferta masiva de cursos a docentes en ejercicio. Valida una sistema de 'mentorías'.

Algunas señales de avance educativo con la 'Revolución ciudadana'

- Luego de dos décadas de abandono y desarticulación del sistema educativo, resulta muy significativa la recuperación de la rectoría del sistema educativo por parte del Estado, en el marco del Plan Decenal y la nueva Constitución.
- Algunos datos iniciales confirman la hipótesis de que las políticas de universalización de la educación básica han alcanzado resultados positivos en los dos últimos años. Algunas cifras nacionales sobre factores de la eficiencia interna del sistema educativo muestran una recuperación¹⁹. Veamos algunos datos²⁰:
 - Según los registros del Ministerio de Educación, la matrícula de educación inicial, básica y bachillerato habría experimentado un aumento del 10%, 8% y 15% entre los períodos 2007–2008 y 2008–2009, lo que podría estar asociado a las políticas orientadas a la eliminación de barreras de acceso impulsadas desde el Gobierno.
 - Un estudio realizado en el año 2009 (Ponce, 2009), revela que la probabilidad de asistir a escuelas de educación básica aumentó, con respecto al año 2005, en 1% en el 2006, 1,4% en el 2007 y 3% en el 2008. Para el caso del bachillerato, esta probabilidad se habría incrementado en 2% en el 2006, 3% en el 2007 y 4% en el 2008.
 - En cuanto a la educación superior, los datos muestran un incremento en la matrícula de dos puntos porcentuales entre el 2007 y el 2008 (ENEMDU 2007, 2008); sin embargo, todavía la tasa de escolaridad continúa en niveles inferiores al 20%.
 - Otro avance relevante refiere a la mejoría en el 'gasto social' y el cumplimiento de la octava política del Plan Decenal, respecto al aumento anual de 0,8% del PIB en Educación. Ecuador

fue uno de los países más bajos en gasto social en la región durante la década del 90²¹. El gasto social real per cápita ha venido reduciéndose desde los 1980s y los niveles anteriores a 2005 son inferiores a los de los 1970s. Con la actual política de inversión social el presupuesto para educación saltó del 2,9 en el año 2006 al 3,2% del PIB en 2007.

Dilemas y límites de la práctica política

"Es fundamental considerar estos dos sentimientos casi opuestos: el de la urgencia que presiona por hacer todo en un corto plazo; y el civilizacional que exige transformaciones de largo plazo". (Boaventura de Souza Santos)²².

Nos interesa levantar aquí algunos dilemas que nos presenta día a día la práctica de la transformación educativa, a la que intentamos acompañar:

Políticas o medidas de emergencia

- Las nuevas condiciones favorables demandan transformaciones radicales del sistema educativo²³, pero la urgencia y las necesidades del proyecto político marcan límites, al punto de que el nuevo escenario educativo se ve poblado de muchas propuestas de cambios, a la vez, sin priorización estratégica. Lo inmediato marca el paso y el curso de la transformación educativa, pareciendo que las políticas adquieren el carácter de medidas de urgencia, con ausencia de motor y dirección.
- Surgen, entonces, muchas preguntas para el análisis: ¿Cuál es la dirección del cambio educativo buscado?, ¿cómo asegurar una articulación estratégica entre las distintas reformas parciales planteadas?, ¿cuáles son las transformaciones prioritarias?, ¿por dónde empezar?, ¿qué es lo primero?

A propósito, nuevamente traigo a Boaventura de Souza: *"pienso que nunca antes enfrentamos una distancia tan grande entre teoría política y práctica política"*.

¿Con quiénes hacer la transformación educativa? Los límites de la capacidad institucional y la sostenibilidad de los cambios. Una 'revolución educativa' difícilmente podrá hacerse efectiva y sostenerse con un gobierno de la Educación sostenido en 'ideas de ayer e instituciones de antes de ayer'²⁴.

- La experiencia nos va mostrando que si no se involucran las poblaciones en su construcción, los cambios educativos no se producen. Es indispensable recuperar la confianza en el docente y la escuela, acercándolos a prácticas de sistematización e investigación, que les ayudan a convertirse en copartícipes del cambio y sujetos en la transformación de su propia práctica²⁵.
- Las observaciones y consultas realizadas por un estudio de línea de base realizado por el Ministerio de Educación, a través de su Programa nacional Escuelas Gestoras del Cambio, constató en 2008 la carencia de un sistema de gestión de calidad en los servicios de apoyo para la educación básica²⁶:
- La desarticulación de diversos programas, proyectos y servicios de apoyo que llegan a la escuela, se debe

18 "Los bienes y Servicios públicos deben hacer efectivos el buen vivir y todos los derechos". (Art. 85).

19 Posiblemente, por efectos de la implementación de medidas del Plan Decenal de Educación y su política de universalización de la Educación Básica para la implementación de la segunda política del Plan Decenal, el Ministerio Educación ha puesto en ejecución el programa de Universalización de la Educación Básica. El Informe del 2º año de ejecución resalta la 'ampliación de cobertura educativa' como logro importante de esta política, por medio de estrategias como 'el estímulo a la jubilación voluntaria'; el desdoblamiento de partidas y asignación de docentes en zonas rurales, fronterizas y marginadas; la creación de nuevas partidas para docentes, asegurando su calidad a través de un sistema de selección; la eliminación de barreras de ingreso al sistema educativo mediante la entrega de textos gratuitos, la asignación de US \$25 que sustituyó al mal llamado 'aporte voluntario' de los padres de familia, la alimentación escolar y la entrega de uniformes.

20 Estos datos han sido recogidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2009–2013. Confirman la hipótesis de que las políticas de universalización de la educación básica han alcanzado resultados positivos (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009–2013. Objetivo 2).

21 Vos y otros. 2003.

22 Santos, Boaventura de Souza 2007 "La reinención del Estado y el Estado plurinacional". En OSAL (Buenos Aires: CLACSO), Año VIII, N° 22, septiembre.

23 La nueva Constitución propone la construcción de un nuevo sistema educativo que enfrente los nudos críticos estructurales de la educación ecuatoriana, relativos a la inequidad, la débil eficiencia interna del sistema, la ausencia de indicadores de mejora en los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la educación básica y bachillerato, y la herencia de un modelo de gestión centralista, entre otros.

24 Pierre Calame. *Reinventar la democracia. La revolución de la gobernanza*, CEM, UASB, CAFOLIS. Quito: 2009.

25 Ministerio de Educación–CONESUP–VVOB. "Encuentro con la Escuela". Sistematización de la metodología participativa".

26 Ministerio de Educación–CONESUP–VVOB. Estudio de Línea base de la Educación Básica en diez provincias de Ecuador. Quito, 2008.

en buena medida a la coexistencia de dos estructuras en las plantas central y provinciales. Por un lado, una antigua estructura departamentalizada, por falta de cambios en la normativa, coexiste con una estructura por procesos, lo que produce distorsiones en las funciones y competencias de cada unidad técnico administrativa.

- El Sistema de supervisión, que ha sido dejado a la deriva por mucho tiempo, requiere una reforma profunda para enfrentar sus deficiencias tanto cuantitativas como cualitativas.
- Un nuevo modelo de gestión institucional deberá enfrentar las debilidades en relación al bajo nivel de toma de decisiones de las direcciones provinciales, en torno a definiciones que son de su competencia, así como inadecuados perfiles de los técnico-docentes para asumir la rectoría del sistema educativo nacional y provincial.
- Los cambios que introduce la nueva Constitución sobre 'organización territorial del Estado (Título V) y la participación de los ciudadanos en la planificación, gestión y control tendrá, indudablemente, repercusiones importantes sobre la futura reorganización del sistema educativo y sus servicios de apoyo.

Participación. Rectoría vs participación

Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Art. 26)

¿Puede el Estado solo?

- Entre las responsabilidades para un 'buen gobierno', orientado por el enfoque de Derechos Humanos, UNESCO y UNICEF han recomendado incorporar a las partes como 'condición favorable esencial'²⁷. Y han destacado la necesidad de los Estados de establecer asociaciones y alianzas eficaces con todas las organizaciones e instituciones fundamentales cuya actividad tenga incidencias en el derecho a la educación²⁸.
- Son múltiples los textos constitucionales que ratifican la participación como una dimensión esencial del nuevo modelo de desarrollo para la construcción del buen vivir²⁹:

- "Les corresponde a las personas, colectividades y sus diversas formas organizativas: participar en todas las fases y espacios de la gestión pública y de la planificación del desarrollo nacional y local, y en la ejecución y control del cumplimiento de los planes de desarrollo en todos sus niveles. (Art. 278).
- (Se) requerirá que las personas, las comunidades, pueblos y nacionalidades gocen efectivamente de sus derechos, ejerzan responsabilidades en el marco de la interculturalidad, del respeto a sus diversidades, y de la convivencia armónica con la naturaleza". (Art. 275).

- A su vez, en la sección sobre 'participación en los diferentes niveles de gobierno', se detallan cinco ámbitos en los que se podrá ejercerla: 1) elaboración de planes y políticas nacionales, locales y sectoriales entre los gobiernos y la ciudadanía; 2) Mejorar la calidad de la inversión pública y definir agendas de desarrollo; 3) elaborar presupuestos participativos de los gobiernos; 4) fortalecer la democracia con mecanismos permanentes de transparencia, rendición de cuentas y control social; y 5) promover la formación ciudadana e impulsar procesos de comunicación. (Art. 100).
- En el mismo artículo constitucional se sugieren algunos mecanismos y, sobre todo, se abre a la ciudadanía

27 UNESCO-UNICEF. Un Enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos. 2008. "Los factores relativos al buen gobierno –tales como la necesidad de rendir cuentas, la garantía de transparencia, el acceso a la justicia, y la capacidad de incorporar a las partes interesadas mediante, por ejemplo, las políticas de descentralización o el análisis presupuestario– son condiciones favorables esenciales "sobre el terreno". (pág. 41).

28 Por ejemplo, es preciso colaborar con las organizaciones no gubernamentales, los sindicatos de maestros, el sector privado, los dirigentes tradicionales y los grupos religiosos a fin de recabar su apoyo y sus competencias para aumentar las capacidades que permitan garantizar el derecho a la educación para todos los niños a lo largo del ciclo vital y en una gama más amplia de ámbitos de aprendizaje. (pág. 50).

29 Participar en el proceso educativo constituye un derecho que deviene en responsabilidad de todos. La participación es promovida, en primer lugar, como un derecho, dado que el cumplimiento de los derechos es una responsabilidad de todas las personas y organizaciones sociales y su ejercicio requiere de un 'sujeto activo', por lo tanto, de una nueva ciudadanía cultural, política y social al mismo tiempo.

el campo de la participación: "Para el ejercicio de esta participación se organizarán audiencias públicas, veedurías, asambleas, cabildos populares, consejos consultivos, observatorios y las demás instancias que promueva la ciudadanía". (Art. 100).

- Sin embargo, a excepción del Art. 26 (mencionado al iniciar esta sección), este énfasis en la participación no aparece tan evidente con respecto a la Educación. Llama la atención, además, que frente a este amplio despliegue de oportunidades de participación ciudadana para la construcción del buen vivir (y en todos los niveles de gobierno), aparezcan en contraposición tesis 'centralistas' en la Educación, como las del Art. 261³⁰ que asigna al Estado central la 'competencia exclusiva' sobre las políticas de educación (también de salud, seguridad social y vivienda), o las del Art. 344³¹, que determina que 'El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional, que formulará la política nacional de educación...'. Esta dicotomía respondió³² a la tensión existente entre fuerzas con propuestas centralistas o participativas.
- Otra gran limitación ha sido la restricción a los 'gobiernos municipales' a la competencia exclusiva en educación, de 'planificar, construir y mantener la infraestructura física y los equipamientos'. (Art. 264, numeral 7)

La silla vacía y otras estrategias

- La Constitución contempla la 'silla vacía' en las sesiones de los gobiernos autónomos descentralizados, un mecanismo de participación popular en la toma de decisiones de los mismos. (Quintero: 2008). Un espacio simbólico, que representa la apertura a la participación ciudadana, una forma vacía que puede ser llenada con el contenido que quieran darle sus actores.
- Diversos actores sociales recomiendan, desde sus experiencias, algunas estrategias eficaces que el país necesita aprender con urgencia:

- Necesidad de fortalecer la institucionalidad de la sociedad civil con iniciativas como la del "pacto social fiscal", que además de tener una dimensión nacional, debería tener dimensiones locales, como el caso de la 'Lupa Fiscal'.
- Necesidad de contemplar instancias y modalidades que posibiliten y potencien espacios a la contribución que se origina desde la sociedad. 'Empoderamiento local de la 'Educación', por parte de la autoridad y diversos actores, como aporte a la construcción de articulación entre los niveles local y nacional en el sistema educativo. Hay estrategias que están avanzando desde lo local, se están recuperando espacios para la construcción ciudadana, como el caso del diseño e implementación participativa de planes cantonales de Educación en diversas provincias.
- Fortalecer la 'Veeduría ciudadana', pero, con participación en las decisiones, desde lo local, con más capacidad en la toma de decisión. Por ejemplo, es necesaria en el caso de la 'selección de docentes', puesto que los actores locales encuentran el peligro de repetir la situación con nuevos docentes sin calidad; se requiere aclarar la estrategia de selección de parte del Gobierno que asegure calidad.

La Educación Rural invisible

- La cuestión es si la necesidad de hegemonía del proyecto político impone un modelo de construcción con propuestas 'únicas' que dejan de lado las 'diversidades'.
- En la práctica las medidas de universalización han dejado invisible a la 'Educación rural'. Hay ausencia de propuestas específicas para las particularidades de la educación rural. No se habla específicamente de la escuela rural.
- La escuela rural ha estado tradicionalmente aislada respecto a las demandas del 'desarrollo territorial rural'. Su enfoque ha sido muy sectorial con escasa capacidad de interactuar con los otros sectores

30 Título V (El territorio, su organización y los gobiernos autónomos), Capítulo 4 (Régimen de competencias).

31 Título VII (Régimen del Buen Vivir), sección primera: 'Educación'.

32 7/19/2008. Diario El Comercio. (Milton Luna).

(salud, ambiente, agricultura). Desarticulada del tejido social, con escasa gestión por parte de la familia, la comunidad y los gobiernos locales.

- Al momento se han puesto bajo la lupa dos respuestas educativas que han buscado responder de manera más cercana a realidades de la “educación rural”:
 - La escuela unidocente: puesta bajo evaluación por mandato constitucional.
 - La Educación Intercultural Bilingüe: puesta en debate político.

Algunos retos de mediano plazo

Agenda estratégica de la revolución educativa

- Más allá de la administración sectorial del sistema educativo, aún se encuentran pendientes grandes retos de la revolución ciudadana, como el de la inserción de la educación en la construcción del ‘sistema nacional de inclusión y equidad social’ (Art. 340), articulado al plan nacional de desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa, uno de cuyos ‘ámbitos’ constituye la educación³³. (Art. 340). Esto requiere la articulación de las políticas educativas sectoriales a una política social integral.
- Se requieren cambios estratégicos fundamentales. Está pendiente, por ejemplo, la articulación de la escuela al sistema territorial de *protección integral de la niñez, así como la articulación interna del sistema educativo para integrar a la educación inicial (Art. 344), a la ‘educación permanente para personas adultas’ (Art. 347), a la Educación Superior, integrando también las formas escolarizada y no escolarizada’ de la educación.*
- La construcción de la rectoría provincial y local de la educación es otro gran pendiente para realizar cambios que den sostenibilidad al régimen de desarrollo del Buen Vivir.

Construcción de una Educación de calidad para el Buen Vivir

- Apenas se ha abierto tímidamente en el Ministerio de Educación la conversación sobre la Escuela de calidad para el Buen Vivir.
- Se requiere reubicar y dinamizar más profundamente la contribución de la educación al nuevo régimen del ‘Buen Vivir’, específicamente, de la escuela rural, con relación a transformaciones estratégicas que se gestan en este marco como la economía social solidaria, la soberanía alimentaria y los cambios en los sistemas de acceso a los factores de producción en territorios rurales (tierra, agua, crédito, tecnologías, servicios)³⁴.
- En el nivel local se requiere emprender la construcción del acuerdo social mediante un Proyecto Educativo intercultural.

La aplicación progresiva del Currículo de la Reforma de la Educación Básica, a partir de 1996, ha sido muy lenta, con debilidades y de manera desigual al interior de los diferentes años: mayor nivel de aplicación en el primero y menor en el octavo, noveno y décimo. Los resultados de diversas evaluaciones de programas de mejoramiento de la calidad aplicados en las dos últimas décadas, como el de “Redes educativas” y la reciente evaluación de la Aplicación de la Reforma Curricular (2008), han destacado la necesidad de centrar los esfuerzos en un gran vacío existente en el país: construir participativamente un modelo educativo con su diseño pedagógico centrado en los aprendizajes de niños y niñas, que cuente con un sistema de acompañamiento pedagógico. Se requiere orientar y dinamizar efectivamente estos procesos y crear las condiciones para asegurar su concreción eficaz en el aula. Se requiere a la vez un sistema de Evaluación que actúe en función de estos requerimientos estratégicos.

33 Art. 340: El Sistema se compone de los ámbitos de la educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte.

34 CAFOLIS. Centro Andino de Formación de Líderes Sociales. Quito/Ecuador. Los Centros Comunitarios de Aprendizaje. Una propuesta para la escuela rural que construye el ‘Buen Vivir’. Elaborada por Carlos Crespo Burgos. Quito-Enero 2010. 38 pp.

Ministerio de Coordinación de la Política Económica. “Política de democratización de los factores de la producción en territorios rurales”. mimeo, 12pp.

Urgente formación de capacidades

- Apenas están en sus primeros pasos los diseños de la Universidad Nacional de Educación y cursos especializados para funcionarios públicos, por parte de la Escuela de Gobierno (IAEN).
- Se inicia el trabajo en la tarde del Viernes 3 con la relatoría de lo trabajado, a cargo de María C. Chavarría, lingüista de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Relatoría. Hacia un currículum cultural, tecnológico y productivo

¿Es posible diseñar un currículum que responda a las necesidades de la comunidad donde se desarrolla la experiencia educativa?

- ▶ Es posible que la escuela abra sus puertas a la comunidad y se convierta en una escuela abierta.
- ▶ Esta apertura no sólo responde a una innovación metodológica en sí, por las experiencias presentadas hoy, es la única manera de que la escuela rural tenga una pertinencia educativa.
- ▶ Los padres de familia y los comuneros (*yachachiq* o sabios) se incorporan al proceso educativo y se convierten en agentes educativos.
- ▶ Los estudiantes que tienen algún talento o especialidad son también nuevos *yachachiq*.
- ▶ Con estos aportes estamos ante una nueva educación rural que responda a esta nueva ruralidad.
- ▶ El reto es lidiar con la cultura propia de los educandos y comuneros, para ello es inevitable contar con maestros interculturales que puedan ver con respeto el saber de los comuneros e incorporarlos a su práctica educativa.
- ▶ La nueva escuela rural requiere interactuar con el medio dentro de una dinámica de investigación genuina. Es necesario recuperar los saberes propios de cada comunidad, hacer que los niños investiguen en sus casas es un logro de estos proyectos.
- ▶ La escuela debe fortalecer la identidad étnica de los educandos, por ello el uso de la lengua indígena debe ser mantenido y desarrollado.
- ▶ La lengua es parte de la identidad de los individuos y por ello se debe luchar para que ocupe su lugar en la escuela. Esta es una tarea difícil. Y en el caso de la Amazonía, es necesario además plantear programas de revitalización y mantenimiento de la lengua.
- ▶ El mestizaje es un hecho que se encuentra incluso en comunidades pensadas como muy tradicionales y su existencia requiere de una praxis intercultural, de respeto al otro y de valoración por la comunidad educativa.
- ▶ ¿Cómo debe ser este Currículum Tecnológico Productivo? Debe:
 - dar respuesta a la diversidad
 - asumir las diferencias como necesarias
 - integrar las culturas
 - promover la convivencia
 - incentivar el diálogo y no la división
 - construir un proyecto de convivencia social
 - comprender que la naturaleza debe ser el eje del currículum
 - reconocer que las actividades productivas de las comunidades pueden ser nuevas experiencias de aprendizaje
 - aceptar que la ritualidad se enseña en y fuera de la escuela
 - tener en cuenta que los saberes previos que traen los educandos deben ser considerados e insertados en el trabajo educativo
 - insertar las tecnologías costeñas, andinas o amazónicas en la currícula
 - aceptar que pertinencia curricular es una búsqueda permanente.
- ▶ Sobre estrategias de las experiencias:
 - Patacancha ha hablado de una justicia curricular pues el currículum puede ser una demostración del poder que viene de fuera y se instaura en la escuela
 - En la escuela secundaria de Patacancha se hacen *tinkuys*, donde participan todos los entes de la comunidad para saber qué se va a enseñar durante el año
 - Este proyecto plantea un trabajo que considere la intraculturalidad

- Es importante que no solamente se incluya tecnología tradicional en la escuela, sino que se investigue: en el caso de Patacancha se está iniciando la investigación iconográfica de los telares de la zona
- En el caso de FORMABIAP, las actividades de producción de las CCNN constituyen los ejes curriculares
- Los calendarios andinos, agrícolas o estacionales sirven para la planificación escolar
- Estamos ante una escuela orientada a conservar el bosque y a conservar la identidad
- En cuanto al currículum, debe haber directivas generales pero en cada región se deben desarrollar los contenidos pertinentes
- La escuela debe devolver a la comunidad su rol de educador
- El currículum debe partir de las culturas propias para que las nuevas generaciones se puedan desarrollar con pertinencia cultural.

13 ► Sobre docentes y escuelas:

- Se requieren maestros con competencia lingüística e intercultural
- La escuela rural tradicional produce desarraigo
- En algunas experiencias, se ha hecho uso de albergues donde maestros y escolares pernoctan
- La espacialidad de la escuela ha cambiado en las experiencias expuestas y se orienta hacia una escuela metafóricamente abierta e inclusiva.

Planificación, monitoreo y evaluación de los procesos educativos y aprendizajes

Para abordar este tema se tomaron en consideración: Dimensiones e indicadores (¿Cómo se han construido, cómo han participado los y las docentes y/o estudiantes en su construcción y definición?). Evaluación de aprendizajes (si se basa en aprendizajes/contenidos pertinentes a la educación rural y si se toman como referencia los organizadores de la UMC-MED). Participación de madres y padres de familia en la planificación y construcción de la propuesta y en la vida de la escuela (flujo de aprendizajes entre escuela, familia y comunidad), de los cuales se da cuenta en el eje de Formación docente que aparece a continuación.

46 ►

Sábado 5 de setiembre

Eje: Formación docente

Participaron en este bloque: Tarpurisunchis, FORMABIAP y Fe y Alegría.

Las preguntas motivadoras que se incluyeron para que los expositores pudieran desarrollar su presentación fueron las siguientes: ¿Qué nuevos tipos, estrategias, enfoques, sistemas existen en la práctica docente (centros de recursos, redes)? Participación de docentes en Centros de Recursos de Red. Estrategias para el acompañamiento docente. ¿El acompañamiento ha sido continuo? ¿Cómo ha sido el funcionamiento de las Redes? ¿Qué características tienen éstas?

Tarpurisunchis Yachachinakusun. Sistema Regional de Formación Continua en Apurímac. Marcelino Galindo

La Asociación para la Promoción de la Educación y el Desarrollo de Apurímac- Tarpurisunchis, es una asociación civil sin fines de lucro formada en el año 2003 para asumir el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo de Apurímac como un reto vital y responder al desafío de una Reforma Educativa en la zona.

Mediante el *Sistema Regional de Formación Continua* se da inicio a un proceso de formación constante que brinde a todos los docentes de la región oportunidades permanentes para mejorar su desempeño personal, profesional y social, y elevar así el aprendizaje de los estudiantes. No se trata de un programa de formación para un año. Tampoco de una iniciativa para un sector del magisterio que irá llegando con el tiempo a los demás. Los primeros dos años el Sistema Regional de Formación Continua está siendo financiado por el Fondo Perú España.

Se trata de organizar un sistema que funcione de manera permanente y que alcance a todo los docentes del sistema educativo regional. En ese marco, se espera que el sistema por crear, diseñe programas específicos bianuales, según las necesidades de los docentes, señalando en ellos tanto las competencias a lograr, como los contenidos que los mismos deben incluir. Para su implementación se propone partir de seis desempeños para ser trabajados de manera progresiva durante los años 2009 y 2010:

- Dos desempeños de exigencia nacional, planteados por el Ministerio de Educación
- Dos desempeños de exigencia regional, planteados por la Dirección Regional de Educación
- Dos desempeños específicos según nivel, área y función del docente participante, planteados igualmente por la Dirección Regional de Educación.

Determinación del Problema

El Sistema Regional de Formación Continua define como problema clave el *limitado desempeño pedagógico y profesional de los docentes*. Por ello, se orienta a mejorar el desempeño profesional de los docentes de Educación Básica de la región Apurímac, de forma innovadora, en relación con las experiencias tradicionales de capacitación docente de las últimas décadas. El proceso nos ha hecho identificar estas causas como principales:

- La existencia de formas de organización de la capacitación no acordes con la realidad de regiones andinas como Apurímac
- El limitado acceso y uso de tecnologías de información y comunicación para la formación docente
- El débil acompañamiento que se hace a la labor docente
- Ausencia de capacidades locales para la gestión de procesos alternativos que posibiliten estrategias y mecanismos más pertinentes para la realidad regional
- Tarpurisunchis, ha identificado objetivos para un plan bianual y los subdivide de la siguiente manera:

Objetivos de exigencia nacional

- *Comprensión lectora*: Fortalecer las capacidades comunicativas ampliando y reforzando el uso de estrategias que permitan la comprensión de diversos textos y la producción de escritos en forma coherente, utilizando un procedimiento básico que incluya la planificación, textualización y revisión, a través de acciones de capacitación para contribuir en su práctica docente.
- *Pensamiento lógico-matemático*: Fortalecer las capacidades lógico-matemáticas del docente, ampliando y reforzando el uso de estrategias para la resolución de situaciones problemáticas aplicando conceptos y procedimientos matemáticos y de comunicación de resultados, a través de diferentes formas de representación, mediante acciones de capacitación y monitoreo para contribuir a su práctica docente.

Objetivos de exigencia regional

- *Interculturalidad y uso y generalización del Quechua*: Incorporar el uso y enseñanza del quechua en su práctica pedagógica, de manera progresiva, cuidando la normatividad regional en construcción así como la recuperación y fortalecimiento de la identidad cultural.
- *Capacidades emocionales*: Incorporar en su vida personal y en los procesos de enseñanza aprendizaje que conduce en aula, las habilidades Intra-personales e interpersonales para el fortalecimiento de la dimensión emocional en el desarrollo de las personas.

Objetivos según nivel, área y función

- *Manejo curricular*: Usa conceptos y herramientas adecuadas para planificar, ejecutar y evaluar un currículo diversificado que responda de forma pertinente a las características y necesidades de los estudiantes de su nivel.
- *Desarrollo humano*: Identifica y considera las necesidades y potencialidades de sus estudiantes según su nivel de madurez para organizar las actividades de enseñanza aprendizaje.
- *Gestión Educativa*: Organiza, lidera y acompaña los procesos pedagógicos y administrativos de su institución educativa, fortaleciendo las capacidades de su equipo profesional, en la perspectiva de la mejora de los resultados educativos.

Con relación al uso generalizado del quechua en la Región Apurímac, Tarpurisunchis en su página Web nos dice que aspira a "que todo egresado de la educación básica deberá hablar y escribir con un alto nivel de desempeño en español y quechua." Así mismo, mantiene un programa de jóvenes comunicadores en quechua y un programa televisivo *Saqrakuna* que desarrolla temas de interés juvenil.

◀ 47

Según lo expuesto en el Encuentro, las intenciones por generalizar el uso del quechua han llegado hasta el Congreso:

El día 13 de este mes (septiembre de 2010) hemos logrado tener una reunión en la Comisión de Educación del Congreso en la cual vamos a poner en conocimiento de esta Comisión lo que se viene haciendo en la región y sobre la necesidad de legislar con mucha más claridad en relación a la interculturalidad y nuestras lenguas. Esta reunión la vamos a llevar a cabo totalmente en quechua y ojalá podamos contar con la participación de los compañeros, amigos que están en la capital. Esto es un esfuerzo de reivindicación andina, un esfuerzo de decir que nosotros los quechua hablantes o los andinos también tenemos las mismas posibilidades de desarrollo”.

Descripción de las estrategias del proceso

El modelo de intervención busca generar formas alternativas a las hasta ahora usadas para la formación de docentes en servicio. La propuesta del modelo se trabaja con cuatro estrategias y la metodología se sustenta en el aprendizaje entre pares como forma principal, no exclusiva ni excluyente, de desarrollo humano.

Comunidades de Aprendizaje

Constituye la modalidad formativa clave de todo el sistema. Se nutre de la experiencia de las Redes y los GIA (grupos de Interaprendizaje), pero integrando una agenda muy estructurada, así como material audiovisual de alta calidad, privilegiando el contacto directo de los docentes de la región con experiencias de primer nivel. Se organizarán en base a las instituciones educativas, de manera que todo docente pertenezca a una Comunidad de Aprendizaje y se reúna de acuerdo a la dinámica interna y las necesidades de la comunidad. Sus reuniones de trabajo en equipo, son conducidas por un Umalliq.

“Las comunidades de aprendizaje. Es un colectivo de docentes. Lo que hacemos es simplemente llevar al espacio de formación docente lo que hacemos en el aula. Estas comunidades de aprendizaje están integradas por diez a veinte profesores como máximo. Esto posibilita que los veinte podamos sentarnos y vernos de manera directa nuestros rostros e interactuar de manera horizontal. Esto garantizaría que todos participen porque si es como un taller lamentablemente no se garantiza la participación de todos los maestros. Esta comunidad de aprendizaje está conducida por el líder de ese colectivo que en la teoría debe ser el director, pero nos hemos flexibilizado, quien dirige es un profesor elegido por el grupo. Entonces es el espacio de debate pedagógico, político, reivindicativo del maestro de tal manera que desde sus propias fuerzas puedan ir encontrando las alternativas de solución.

Hemos encontrado tres grupos de comunidades de aprendizaje, uno que se ha conformado y ha hecho su plan de trabajo, y en ese plan de trabajo obviamente han identificado su problemática pero cada una de las temáticas a abordarse en esa comunidad de aprendizaje la han asignado a otros profesionales de la región, inclusive nos han pedido que podamos financiar la participación de otro. Entonces están todavía en esa postura pasiva de que va a venir otro a capacitarlos.

Sin embargo, hay otros en el segundo grupo que han hecho su plan de trabajo, las temáticas a abordarse y se han designado entre ellos para que uno se prepare y a su vez él haga la exposición o pueda hacer el taller correspondiente.

Y uno tercero, es aquel en el cual –de manera colectiva y participativa– vienen planteando la temática y las conclusiones que vienen llegando son interesantes.”

Acompañamiento a través del Yanapaq

La actividad de asesoría y acompañamiento es ejecutada por un equipo de Yanapaq que realiza *cuatro visitas al año a cada institución educativa*, fortaleciendo el rol de liderazgo del Director, alcanzando orientaciones y recursos, así como verificando el cumplimiento de lo acordado. Así mismo, en estas visitas se realizan acciones de asesoría en aula, a manera de muestreo, para fortalecer la capacidad del Director de acompañar y orientar a su equipo docente.

“Luego tenemos el acompañamiento a través de los *yanapaq*. Los *yanapaq* que en este caso en la región son treinta, son los acompañantes pedagógicos que vienen trabajando en cada contexto de la UGEL. Se han distribuido de manera proporcional a la cantidad de docentes que tiene la UGEL.

Un problema es que en la región tenemos una competencia increíble porque hay dos PRONAFCAP, uno básico y otro de especialización. Ellos nunca han entrado a la DREG o en todo caso han entrado a la DREG para informar lo que vienen haciendo pero nunca han coordinado. Bueno, eso es uno de los acompañantes que tienen en la PRONAFCAP. Otro es el PELA, y ayer con mucha satisfacción escuchábamos que era o había la posibilidad de adecuar a la región el presupuesto del PELA, a las condiciones que tiene el PER o los procesos que se viene

implementando. Sin embargo las Direcciones Regionales de Educación se sienten más orgullosas de pertenecer al Ministerio, de hacer las cosas que dice el Ministerio y las cosas que se viene implementando desde la región como que pierden peso. Por ese hecho, lamentablemente se viene implementando de acuerdo a los términos de referencia, con los instrumentos que probablemente en la esfera nacional se diseña, con eso vienen trabajando y más orgullosos están por depender directamente del MED. En todo caso, hay tres estilos de acompañamiento y hay una competencia”.

Seminarios Motivacionales Presenciales

Una modalidad de enseñanza aprendizaje conducido por el *Yanapaq* (facilitador), con el aporte del *Amauta* (experto) y el *Yachayniyuq* (especialista) permite a los participantes agrupados, en eventos provinciales, el contacto general con nuevos enfoques, teorías y experiencias innovadoras relacionadas con los desempeños que se quieren lograr. En ellos, y bajo la conducción de los *Yanapaq*, se entregarán textos para la lectura personal con material de retorno. Los seminarios motivacionales son los eventos masivos que congregan a los maestros en cada sede provincial, son espacios de reflexión de temáticas muy generales.

Asesoría Virtual

Como complemento de las modalidades antes descritas, los docentes apurimeños tienen acceso a una *página web de asesoría* <http://www.tarpurisunchis.org.pe> para el diálogo virtual con asesores especializados en uno de los desempeños en la que encuentran gran cantidad de recursos, ideas innovadoras, así como la oportunidad de dialogar virtualmente con ellos según el nivel, área o función del docente.

La asesoría virtual es la cuarta estrategia por la cual el maestro se inicia para utilizar las tecnologías de información y comunicación. El sistema tiene una página web, con siete asesores virtuales, un asesor por cada desempeño, quienes están para responder las inquietudes que se generan en las comunidades de aprendizaje o de manera individual. Y creo que eso viene complementando las debilidades que pueden haber dentro de ese colectivo de las comunidades de aprendizaje.

Los académicos vienen a ser los *amautas* que van a compartir sus experiencias de otros contextos profesionales, especialmente de Lima. ¿Quiénes han ido pues a compartir las políticas que se vienen implementando de carácter nacional y en otras regiones? Los *yachayniwa* que son los especialistas temáticos o los especialistas en cada desempeño, de la misma manera forman parte del seminario motivacional pero también de la asesoría virtual, son los responsables de ir esclareciendo las dificultades o preguntas que hay en cada desempeño.

Los responsables organizativos son los *yanapaq* que son los que hacen las visitas a instituciones educativas. Pero acá también hemos tenido que hacer el esfuerzo de encontrar una posibilidad de llegar a todos en la asesoría. El director de la institución educativa es el principal responsable de acompañar a su maestro. Esta facultad se ha debilitado con los estilos de monitoreo que se ha venido practicando a lo largo de los años. Con el estilo de monitoreo del PELA o de PRONAFCAP, es imposible cubrir a todos los docentes de un contexto pequeño como es la región Apurímac. Peor será en el país. Entonces es necesario diseñar otra estrategia para que realmente se produzca el proceso de acompañamiento y asesoría. Entonces, nos damos cuenta y estamos perdiendo de vista, que el director o los subdirectores son los principales asesores de sus profesores, es necesario fortalecerlos. Entonces el *yanapaq* cuando va a la institución educativa trabaja conjuntamente con el director en el acompañamiento. Ingresan los dos, obviamente el director va fortaleciendo su capacidad de acompañamiento y de asesoría observando la labor del *yanapaq*. Y finalmente los *umaris* que son los responsables de las comunidades de aprendizaje dinamizan el trabajo del aprendizaje autónomo y entre pares. Y en estas reuniones varios cuestionamientos a los términos que utilizamos cotidianamente. Uno de ellos que nos ha impactado era el cuestionamiento al término *capacitación*. Cuando hablamos de capacitación implica que hay un capacitador, y es una postura vertical, el capacitador que sabe y los capacitados que están en la postura pasiva. Entonces más bien nosotros en reemplazo de eso estamos planteando que el aprendizaje es autónomo y entre pares.

A continuación pasajes de la intervención de Marcelino Galindo, representante de *Tarpurisunchis*, refiriéndose a los logros de la experiencia:

En Apurímac ya venimos desde los años 2004, 2005 experimentando un proceso de cambio permanente. Nosotros lo hemos denominado la *reforma educativa regional autónoma y participativa*. En ese contexto se viene desarrollando un conjunto de iniciativas que implementan las políticas del Proyecto Educativo Regional (PER). El Proyecto Educativo Regional apurimeño tiene siete ejes: currículo regional, estudiantes, padre y madres de familia, gestión educativa, inter sectorialidad, educación superior y el eje docente. Actualmente y en estos siete ejes se

vienen implementando seis procesos o seis políticas en la mayoría de ellos. Este proceso lo hemos venido implementando desde el año 2007 prácticamente con la formulación del documento de formación, el 2008 la etapa de validación con apoyo completo de la ONG Tarpurisunchis. A partir del año 2009 y este año con el financiamiento del fondo Perú –España.

El Sistema de Formación Continua

Antes de ingresar estrictamente a detallar todo lo que hemos vivido en la implementación del Sistema Regional de Formación Continua quiero referirme a algunos puntos como antecedente. En el año 2006 cuando el Ministerio de Educación inicia PRONAFCAP en Apurímac, la evaluación censal alcanza a sólo un promedio de 45% de docentes de la región. Eso implica que la capacitación docente había llegado para ese sector y obviamente de manera muy dispersa. Ha habido casos en el que un solo docente de una institución educativa de treinta y cinco docentes formaba parte de PRONAFCAP.

Nuestro gobierno hace capacitación docente de manera sancionadora. Es como una revancha para los que habían optado la postura de no dar la evaluación censal. Pero si tenemos la perspectiva de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de todos tendríamos que apostar por todos.

Entonces en Andahuaylas, una fuerte demanda de profesores que no había participado en la evaluación censal, nos obliga a algunas instituciones que veníamos haciendo PRONAFCAP a implementar otras medidas. Entonces, frente a esa demanda el gobierno local, el alcalde provincial, el Pedagógico, la Universidad y otras ONG se agruparon para hacer un trabajo complementario, para cubrir digamos ese vacío que el MED había dejado. Este esfuerzo es capitalizado por la Dirección Regional de Educación con el apoyo de la ONG Tarpurisunchis: convoca a los profesionales que hemos venido haciendo capacitación docente de la región para implementar uno de los lineamientos de política en el eje docente, que es el sistema regional de formación continua.

Logros

50 ► Las comunidades de aprendizaje son el resultado más resaltante. Ellas no se entienden como una instancia que reemplaza a la red o a la micro red ya establecidas, sino más bien las fortalecen, porque lo único que hacen es operativizar a estos colectivos mayores.

Apoyo intersectorial y sostenibilidad

En cuanto a la sostenibilidad, con el aporte del Fondo Perú–España, hemos iniciado el primer peldaño de todo este proceso que esperamos no tenga fin, porque este tiene que ser permanente. Para ello, gracias al Presupuesto Participativo, tenemos el compromiso del gobierno regional para incluir en el futuro –en los gastos corrientes y para el año 2011–, estos presupuestos en el Presupuesto Regional. Tenemos un perfil viabilizado para tres años, en el 2010 ya estamos trabajando el segundo año y, el tercero, necesariamente lo financiará el gobierno regional.

El equipo central y los treinta *yanapaq*, somos un total de cuarenta y dos, como equipo de toda la región, somos docentes de aula destacados ya sea a la DREG o a las UGEL con nuestro propio haber de aula. El proyecto simplemente da un incentivo de 900 nuevos soles para garantizar la dedicación exclusiva. En realidad este es un esfuerzo no de entusiasmo sino de militancia. Comunidad de aprendizaje con funcionamiento autónomo porque si garantizamos que la comunidad de aprendizaje funcione autónomamente entonces habremos cortado el cordón umbilical que nos une a la DREG o al Ministerio pues siempre el profesor está esperando que alguien venga a capacitarlo.

Lecciones aprendidas

Nosotros creemos que el cambio principal es la competencia regional, y eso creo que es de vital importancia. Los cambios sociales son lentos porque suponen transformación humana. Las personas que nos piden ¿cuáles son los resultados? creen que están en una postura muy apresurada porque esto implica un proceso de mediano a largo plazo.

Los cambios profundos generan resistencia porque chocan con cuotas de poder. Y esto refiriéndose justamente al gremio del SUTEP (Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú) que lamentablemente es el sector más radical y viene adoptando posturas, digamos, en contra.

De los casi ocho mil maestros en nuestros eventos participaban un promedio de siete mil y tantos y era una

situación casi inmanejable con capacidades propias de la región, sin embargo a medida que ha venido pasando el tiempo y de acuerdo a la coyuntura que estamos viviendo en estos años, ha sido manejable. Una de las facciones de la organización magisterial ha venido relacionando este proceso primero con la Ley de la Carrera Pública magisterial. Se nos ha acusado que nosotros somos engendros de esa Ley y esto ha generado una disminución en la participación.

FORMABIAP: Construyendo comunidades y escuelas para el bien estar–CEBES (Loreto)

La escuela y la comunidad no comparten objetivo y visiones. La Escuela Rural vive alejada de la vida y problemática comunal, sin puntos de encuentro para encarar las necesidades y visiones de futuro de sus pobladores. Hay una total ausencia de seguimiento y asesoría al trabajo pedagógico de los maestros(as) por parte de las instancias educativas.

Su estrategia ha iniciado un trabajo de acercamiento a través de procesos participativos, en los que maestros(as), estudiantes y comunidad pudieran, de manera conjunta, reflexionar sobre el tipo de educación y desarrollo que aspiran para el buen vivir de sus pueblos.

¿Cuáles son sus principales tareas de las CEBES?

En las comunidades hay una total ausencia de seguimiento y asesoría al trabajo pedagógico de los maestros(as) por parte de las instancias educativas. Cada maestro(a) trabaja de manera independiente sin ningún tipo de coordinación e intercambio entre ellos, este problema es mayor entre profesores que trabajan con niveles educativos diferentes. Si en alguna oportunidad llega un “supervisor” lo hace con una actitud policíaca, interesado en saber qué papeles no ha llenado, jamás mira el trabajo pedagógico ni recoge las preocupaciones de los maestros(as).

Hay la necesidad de fortalecer las capacidades pedagógicas y afirmar la autoestima de los docentes, acompañándolos y asesorándolos en los procesos pedagógicos y de relación con la comunidad, recogiendo sus experiencias y fortalezas y debatiendo sus debilidades y limitaciones para superarlas. Hay la necesidad de desarrollar procesos individuales pero también colectivos a fin de superar el trabajo aislado e inconexo entre un grado y otro o entre los diferentes niveles educativos, propendiendo a un trabajo unitario y participativo en lo pedagógico y en la vinculación con la comunidad. Aspiramos a que fruto de estas tareas se generen condiciones necesarias para que las comunidades y pueblos indígenas logren su aspiración a *vivir bien*.

Las CEBES tienen como tareas centrales:

- Lograr que los niños y niñas construyan aprendizajes pertinentes y de calidad vinculados a procesos productivos y de afirmación cultural
- Lograr mejores desempeños docentes en los maestros a partir de procesos de capacitación, formación y perfeccionamiento permanentes
- Promover procesos de investigación, de maestros y alumnos, que favorezcan procesos de aprendizajes y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la población
- Afirmar los valores, conocimientos y prácticas culturales de las comunidades y/o recuperar aquellos que están quedando en el olvido
- Valorar y desarrollar la lengua para su uso con diferentes funciones y en diferentes contextos
- Practicar y difundir las expresiones culturales dentro y fuera de la comunidad
- Lograr que la población tome conciencia, asuma actitudes y prácticas para proteger el medio ambiente y manejar el bosque y sus recursos
- Desarrollar prácticas y capacidades para el manejo de proyectos productivos sostenibles alternativos y propios de las comunidades
- Recuperar el papel de educadores que su sociedad les confiere a los padres de familia y comunidad, respetando sus espacios y tiempos
- Lograr en niños(as), jóvenes, adultos, hombres y mujeres, el conocimiento y ejercicio pleno de sus derechos individuales y colectivos
- Desarrollar procesos de participación de la comunidad en la gestión educativa y de la escuela en la vida comunal.

Dubner Medina, representante de FORMABIAP durante su exposición hizo las siguientes reflexiones:

FORMABIAP es una institución educativa que es parte del Instituto Superior Pedagógico de Loreto, que trabaja en convenio con la organización nacional indígena AIDSESP (Asociación inter étnica de desarrollo de la selva peruana). Somos un programa de la organización nacional indígena AIDSESP en convenio con el Ministerio de Educación.

Asesoramiento y capacitación permanente

Nuestro trabajo principal es la formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana. Lamentablemente con esta situación que ustedes conocen de la nota catorce, estamos un poco estancados y con un grave riesgo para la educación bilingüe en el país. Pero también nosotros venimos desarrollando esta experiencia luego de haber sacado lecciones. Hay una desatención muy grave a la educación básica en la amazonia, en general creo en la zona rural, pero en la Amazonía en las comunidades indígenas es fuerte. De esa experiencia partimos para llevar a cabo el *acompañamiento* que hacemos a nuestros estudiantes en su práctica profesional. Veíamos que no era posible mejorar sustantivamente si es que no desarrollábamos un trabajo de acompañamiento permanente. Que las capacitaciones que se han venido desarrollando, capacitaciones masivas, no tienen un impacto importante en la transformación del desempeño docente. Después de todo un trabajo ya hace dos años, en algunos casos, y en otros tres, que venimos implementando esta propuesta.

¿Por qué Comunidades y Escuelas para el Bienestar (CEBES)?

Porque entendemos que la responsabilidad de la educación no debe ser sólo de la escuela sino una tarea conjunta de comunidad y escuela, a partir de visiones y objetivos compartidos. Hasta ahora la escuela ha sido un elemento que ha venido de fuera y no siempre se ha engarzado con las necesidades, perspectivas y visiones de la comunidad. La educación debe ser un medio y un fin para la realización integral de las personas que en nuestra concepción se conoce como el buen vivir. Es decir, la plena realización material y espiritual de las personas en el marco de su cosmovisión y prácticas culturales y en su realización con los otros; en toda una realización de una actitud y una práctica intercultural. De valoración de lo propio pero también de apertura a los nuevos conocimientos, a las visiones de otras culturas, en este caso de la ciencia y la tecnología, pero también los conocimientos de otras culturas propias amazónicas o andinas, o de otros espacios. Porque los dirigentes y autoridades comunales de los pueblos indígenas reclaman que sus hijos, hijas accedan a nuevos conocimientos y cuenten con capacidades académicas laborales y personales interculturales para interactuar en pie de igualdad en diferentes contextos de la sociedad nacional y mundial. Nuestro ámbito de trabajo –por ahora– está en:

- a) Payorote en el Marañón
- b) Bufeococha en el Amazonas
- c) Nueva Jerusalén
- d) Cuchara en el Corrientes y Campo Serio en el Napo.

Estas comunidades que señalamos acá requieren de una visita, de un trabajo intensivo, pero también realizamos un trabajo extensivo con otras comunidades. En algunas zonas trabajamos con inicial y primaria, otras con primaria y otras con inicial, primaria y secundaria. Tenemos una atención directa a más de mil alumnos, cuarenta y siete maestros y más de cuatro mil pobladores.

¿Cómo se desarrolla la experiencia? Bajo una concepción de *trabajo en redes*, en las que interactúan comunidades y escuelas. Pero redes en el sentido de trabajo pedagógico y comunal, no en sentido administrativo. Es decir, donde buscamos que la escuela pueda compartir con la comunidad y la comunidad con la escuela.

Con la participación de los diferentes actores que dinamizan la vida de la escuela, la familia y la comunidad. Porque si no hay esa interrelación los aprendizajes no van a resultar siendo pertinentes. Con un trabajo de acompañamiento y asesoría permanente a los maestros y de trabajo participativo con la comunidad. Eso creo que nos distingue, vamos y asesoramos permanentemente.

También los trabajos de formación docente los hacemos bajo algunos aspectos de capacitación pero que, como señalo acá, con la presencia permanente de maestros, *monitores del mismo pueblo*, o muy conocedores de él durante dos o cuatro meses al año. Los monitores, lo que en otros lugares le llaman acompañante, van por dos

meses, ahí trabajan con estas comunidades, tres o cuatro comunidades. A una de ellas le llamamos Centro Piloto donde damos la mayor atención. Pero van rotando en esas escuelas, durante esos dos meses. Regresan a Iquitos para poder hacer sus informes, intercambiar experiencias, etcétera, y nuevamente regresan. Es decir, la idea es que no va con esa actitud de supervisar, de mirar qué hace sino de acompañar, de ayudar a desarrollar al maestro, a mejorar, a potenciar sus capacidades. Nuestro trabajo busca valorar, recuperar la experiencia de maestro.

En esta experiencia trabajamos estos elementos: formación de maestros en ejercicio; mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes con pertinencia y calidad; manejo y gestión de proyectos productivos alternativos; recuperación del papel de educadores de los padres de familia y la comunidad; afirmación cultural; recuperación y valoración de los conocimientos y prácticas culturales; participación de la comunidad en la gestión educativa y de la escuela en la vida comunal; conocimiento y ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos de los hombres y mujeres indígenas y desarrollo de propuestas curriculares.

Formación de maestros en ejercicio

Busca lograr mejores desempeños docentes en los maestros a partir de procesos de asesoría y acompañamiento permanente. Las acciones de formación académico pedagógica de los maestros están vinculadas a la vida, necesidades y visiones de cada comunidad. Eso es lo que buscamos, siempre tenemos una actitud de que nos parece mal que todo venga ya establecido. Lo que estamos buscando es el protagonismo de las comunidades, de los pobladores, y romper ese esquema que a veces pensamos que los pobladores, la comunidad, no saben lo que quieren para sus hijos. Y es totalmente lo contrario, sí saben perfectamente qué quieren y a dónde deben ir. Se respeta y aprovecha la experiencia acumulada de los profesores, se parte de un *diagnóstico socioeducativo de la comunidad* y una línea de base de los conocimientos académicos pedagógicos de los maestros y los aprendizajes de los niños. El diagnóstico, por ejemplo en la zona Achuar, nos ha dicho lo siguiente: en la parte alta, hay que trabajar la lengua materna como Lengua 1, pero en la parte baja hay que trabajarlo como Lengua 2. En la parte baja hay todo un proceso interesante de revitalización lingüística. Comunidades que ya no hablaban la lengua achuar ahora la están hablando. A nosotros nos ha sorprendido inclusive ese fenómeno. Y es porque se ha trabajado con constancia, con estrategias interesantes a partir de un diagnóstico.

También nos ha permitido lo siguiente. Por ejemplo, que en la zona tengamos que trabajar e incidir mucho en las *estrategias del trabajo intercultural*. La mayoría de los maestros son mestizos, en esas escuelas del pueblo achuar, no manejan estrategias de educación bilingüe. Los mismos achuar si bien hablan su lengua, no tienen formación, no hay profesor titulado. La mayoría están iniciando estudios en universidades o pedagógicos que no tienen especialidad intercultural bilingüe. Entonces, por ejemplo, en el diagnóstico no se ha dicho esto. Mientras que en otras zonas hay que trabajar otros componentes. Necesitamos saber acerca de los niños y de los maestros. ¿Cómo es su manejo académico de algunas áreas básicas? Pero ahí tenemos un problema para poder hacer un seguimiento, que ya se ha señalado acá. No hay estabilidad, no hay permanencia, todos los años se cambia, se “chocolatea” a los maestros. De tal manera, que no se puede evaluar el desempeño de los maestros ni evaluar de manera seria la experiencia que se está desarrollando. Se implementa bajo un plan de formación docente que tiene el equipo achuar. Hay un plan general pero lo adaptamos a la realidad de cada zona.

Consideramos un eje organizativo político para brindar una formación política, social y ética. Una posición acerca de género y medio ambiente, el conocimiento y defensa de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas. En pedagogía, desarrollar una formación teórica y metodológica. En lengua y cultura, reconocer los saberes y prácticas, etcétera. Desarrollo de habilidades, desarrollo personal, innovaciones pedagógicas que son los ejes. Eso lo vamos viendo, lo vamos adecuando a la realidad de cada zona. Este plan se desarrolla mediante la asesoría, acompañamiento permanente y con talleres de capacitación. Es decir, nosotros también diferenciamos lo siguiente: entre una formación permanente, este plan es un plan por tres años, porque el proyecto lo tenemos así para trabajar durante tres años. Y hacemos capacitación sobre temas puntuales. Pero nuestra capacitación no solamente es con los profesores. Es, también con los niños, para ver cómo están trabajando los profesores, cómo se sienten y con los padres de familia, finalmente. Esa es la gran diferencia que las capacitaciones se enfocan básicamente en el maestro. Y después no se sabe si ese maestro está aplicando o no lo que aprendió en los talleres.

Organización y metodologías

Nosotros hemos aprendido de lo que antes se llamaba PLANCAD cuando estábamos en estas grandes reuniones, los profesores decían sí justo eso es lo que faltaba, si hubieran venido antes a mí trabajo hubiera sido maravilloso. Pero salían del evento y seguían haciendo lo mismo. Ese es el gran problema. Los talleres están a cargo del equi-

po docente de FORMABIAP y especialistas de la UGEL. Nuestra idea es que este trabajo tiene que ser asumido totalmente por el Estado, por las instancias que le corresponde y por eso involucramos a la UGEL. En los talleres participan maestros de otras comunidades, así como dirigentes comunales y de federación.

Generalmente, lo que hacemos es convocar tres días de taller, dos días trabajamos con los maestros, y el tercer día con las autoridades y algunos maestros más representativos. Para que los maestros también vayan informando qué están haciendo y los comuneros vayan reclamando qué quieren de ellos.

Compromiso de los docentes y la comunidad

En función de los recursos económicos, este trabajo se complementa con materiales educativos. Somos bastante franciscanos, de acuerdo a lo que se pueda los estamos haciendo y con los proyectos que podamos conseguir. Lamentablemente el Ministerio de Educación no tiene los recursos, no tenemos la financiación para poder hacer eso. El proceso de formación de los maestros implica que sean promotores y participen activamente de las actividades de la comunidad. Lo que queremos son ese tipo de maestros que vayan y vivan y se sientan parte de la comunidad y la comunidad los sienta como sus pobladores. Y no sea la gente que va y viene, y no tiene ningún compromiso, no se engancha con la vida de la comunidad. Que los maestros se capaciten en los procesos de implementación y gestión de proyectos productivos alternativos. Porque lo que queremos también es eso, que los niños salgan sabiendo gestionar, viendo estas posibilidades de que pueden conseguir recursos de otra manera, y no solamente extrayéndolos del bosque.

Los maestros de cada sede planifican de manera conjunta e integral su trabajo académico con enfoque de *escuela comunitaria*, en todos los grados y niveles donde los hay. Lo que buscamos es que todos los grados planifiquen un solo tema y lo vamos graduando según las capacidades de sus alumnos con su trabajo.

En algunos centros educativos tenemos resistencia, pero tampoco los forzamos, no queremos que sea algo impuesto. Lo que deseamos es que conscientemente el maestro sea responsable de su trabajo pedagógico. A nivel de red, en algunas zonas se reúnen periódicamente con maestros, maestras de las sedes vecinas y de las escuelas de la zona para intercambiar sus experiencias. Estamos consiguiendo que otros maestros de escuelas donde no trabajamos directamente se vean motivados y puedan venir a ver cómo se puede trabajar, mejorar su trabajo pedagógico. Generalmente, está normado que el director tiene que ser el presidente de la red. Pero además estas redes son de tipo pedagógico. Ya tenemos tres experiencias donde son pobladores dirigentes, los responsables. Inclusive están reconocidos por la UGEL y con buen desempeño. Porque se ha demostrado que el director es, a veces, juez y parte.

En los Talleres de capacitación en el acompañamiento, se enfatiza la utilización de estrategias metodológicas activas con niños en el desarrollo de sus capacidades afectivas, valorativas. Ahí también tenemos que decir, hay una resistencia de los maestros para poder desarrollar metodologías activas, pero estamos avanzando y creo que eso es importante.

Presentamos acá cuál es la situación que hemos encontrado. Como dijimos, según el diagnóstico, está la prueba de entrada, la prueba de salida que se ha tomado el año 2009. Y en ese estamento hay una mejora en los aprendizajes, en algunos aspectos, en matemática me parece que hay una baja y se explica porque hay interferencia con las capacitaciones y muchos maestros han tenido que abandonar por muy largo tiempo sus escuelas. Inclusive hemos pedido que por ejemplo donde nosotros estamos trabajando PRONAFCAP ya no trabaje. O sea podamos ver cómo poder evaluar eso. Pero no ha sido posible porque, como señaló el compañero, ya se va con esquemas, con normas, con fichas, diseñadas desde Lima. Ya no se puede hacer nada. Hay un problema, el profesor no sabe si continuar con el trabajo que estamos haciendo o seguir con lo que está haciendo el conductor del PRONAFCAP. Y realmente es un tema que quisiéramos ver si podemos hacer confluir esfuerzos, no bloquearnos y no ponernos los cabezas entre nosotros.

Manejo de la gestión de proyectos productivos

Inicialmente trabajamos con las comunidades, por grupos familiares, pero tuvimos un inconveniente y debimos evaluar y ahora también trabajamos con las escuelas. Entonces estamos implementando cada escuela con su proyecto productivo. Tenemos problemas porque los maestros están saliendo en noviembre y están regresando en julio, entonces en esa etapa quién ve los proyectos productivos de la escuela. Lo que queremos es que los niños desarrollen capacidades, pero también que tengan conciencia del bosque, de la naturaleza y que mantengan esa relación que tienen sus ancestros entre el bosque y ellos. No es algo lejano. Ellos son parte del bosque y por lo tanto todos sus aprendizajes están ahí.

La articulación del papel educador de los padres de familia

La familia ha sido abandonada por influencia de la escuela. Por ejemplo, los consejos que en la amazonia en los pueblos indígenas existen, se aconseja mucho a sus hijos para su formación en las madrugadas; o se les da de tomar toé, una serie de hierbas o curaciones, también eso se ha ido perdiendo. Y por eso ellos dicen que se sienten mal. Estamos viendo que vayan retomando estos procesos pero de manera consciente no obligada. Y que lo hagan en los espacios y momentos apropiados para su propia cultura. Y al ritmo que ellos se sientan convencidos para que pueda tener sostenibilidad. No queremos que nosotros trabajamos y cuando nos retiramos todo vuelva a como era antes.

El monitor, los padres y los maestros promueven procesos de reflexión con los ancianos, madres, padres, a través de los talleres, conversaciones, estrategias sobre la pertinencia y necesidad de recuperar estas prácticas. Estamos trabajando la idea de centros culturales pero no como locales, sino como la práctica de recuperación de aquellos conocimientos que también, a partir de un diagnóstico, vemos qué temas, qué elementos quisieran ellos ver para fortalecer su identidad.

Recuperación de la lengua indígena

En Cuchara los Cocama los días miércoles y sábados se reúnen para recuperar su lengua. Son talleres de lengua indígena, bajo la batuta de los ancianos, por ejemplo.

Recuperación de artesanía tradicional

Se ha hecho recuperación y elaboración de cerámica, en casi toda la sede. Hacemos práctica de difusión de danzas. Y ahora están, con estas noticias, la gastronomía por ejemplo. En Betsaya todos los días sábados preparan platos de sus abuelos que se estaban perdiendo, utilizando los ingredientes que ya no se estaban usando.

Participación de la comunidad en la gestión educativa

Nos parece bien interesante. Hay tres niveles: político administrativo, vigilancia ciudadana y trabajo pedagógico. A nivel político administrativo, en las federaciones han tomado un papel importante las autoridades comunales para exigir el contrato de sus maestros. Hay toda una tendencia lamentablemente por meter maestros mestizos y excluir a los indígenas. Inclusive hay gente formada o egresada de educación bilingüe y sin trabajo. A nivel de vigilancia ciudadana, los pobladores no sólo quieren mejores condiciones para la educación de sus hijos sino que también los maestros cumplan con su deber, que lleguen puntualmente, que no salgan cuando quieran. Y que puedan darle lo mejor a sus hijos. En el trabajo pedagógico, también los padres de familia ayudan a sus niños, apoyan al maestro en el trabajo ya sea contándole diferentes conocimientos propios de su cultura, relatos de origen, etcétera, un eje transversal donde se trabaja mucho es la situación de los derechos, el conocimiento de ellos y el ejercicio de los mismos.

Desarrollo de propuestas curriculares

Estamos promoviendo la investigación de los niños sobre su cultura, su lengua y también la participación de los ancianos y ancianas de las comunidades para desarrollar procesos de reconstrucción y apropiación de la sabiduría de sus ancestros, la afirmación de los valores y conocimientos y prácticas culturales de las comunidades y recuperar aquellas que están quedando en el olvido. Y para valorar y desarrollar la lengua para su uso con diferentes funciones y en diferentes contextos. No solamente para que sepan hablar, la lengua como medio de comunicación, como medio para desarrollar aprendizajes y también como objeto de estudio. En esos tres campos estamos buscando que la lengua pueda trabajarse en la escuela.

Principales dificultades y amenazas que tenemos

Entendemos nosotros que hay una falta de voluntad política para implementar la EIB en las comunidades indígenas. Como les señalaba el otro día, por ejemplo, en este proceso de nombramiento se están designando en plazas de comunidades indígenas a maestros mestizos. La asignación no pertinente de maestros en las sedes y en las escuelas de las comunidades. Se pierde gran esfuerzo en la época de contrato para poder garantizar que puedan ir maestros pertinentes. O sea, si hay un achuar que vaya un achuar a la zona. El permanente retraso en el inicio de clases debido a engorrosos procedimientos que promueven la corrupción y maltratan a los maestros y maestras. Los programas de capacitación no pertinentes diseñados en la capital no consideran la realidad de la amazonia. Hay un problema serio, se estandariza todo y eso no es pertinente. Aunque en el

caso de Iquitos, la institución que está a cargo de PRONAFCAP es el pedagógico de Loreto que hace el mayor esfuerzo. Sin embargo, hay una hoja de ruta que se tiene que cumplir y de la cual no se puede salir. La rotación permanente de maestros sin criterio alguno. Si ya dieron examen un año, pues que demuestren su desempeño, pero todos los años les toman examen y en función de eso, otra vez los colocan en otro lugar. Y directivas ministeriales centralistas sin criterio ni pertinencia para el área amazónica, donde suspenden las clases como mejor les parezca. La implementación de la nota catorce que es una seria amenaza para la EIB. Y por lo tanto para las sedes y para las experiencias que estamos desarrollando para mejorar la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas.

►► FE Y ALEGRÍA, Miguel Barreto

En el documento enviado por esta institución se puede leer lo siguiente:

La escuela rural de Fe y Alegría: una escuela atrayente

Lo que hace atrayente a la escuela rural de Fe y Alegría, para los estudiantes y la comunidad, es un conjunto de aspectos, tales como: la motivación y el buen trato de los docentes, el clima institucional, los aprendizajes apreciados por los alumnos, la infraestructura adecuada, el ornato y limpieza, y el equipamiento. Además, *es atrayente* porque el equipo de gestión de la red elabora su plan de capacitación y acompañamiento a los maestros y maestras, teniendo en cuenta su perfil real y las necesidades de formación. Sin maestros y maestras todo lo demás corre el peligro de derrumbarse. Por ello, intentamos hacer de nuestras instituciones educativas rurales escuelas “agradables”, “atrayentes” donde los niños y niñas se sientan contentos, acogidos y respetados, y también “lúdicas” porque los profesores utilizan diversas estrategias que ayudan a los estudiantes a aprender jugando

- A. *Direccionalidad en la capacitación:* Cada uno de los programas educativos rurales propicia una direccionalidad³⁵ desde las varias formas de capacitación en las que se han conjugado diversas perspectivas y posibilidades. Las capacitaciones son espacios donde se reelaboran los carteles de contenidos y la programación anual. Entre los principales temas que se privilegian en las capacitaciones están: a) Diversificación curricular, b) programación anual y de corto plazo, c) interculturalidad, d) nuevos enfoques pedagógicos, e) metodologías activas en comunicación integral, lectoescritura, lengua materna y transferencia al castellano, lógico matemática, etcétera, f) sistema de evaluación, g) formación humana y personal, h) proyectos educativos de red, i) la apropiación de la Propuesta Educativa de Fe y Alegría y j) los lineamientos para la propuesta rural³⁶.
- B. *Visitas de acompañamiento:* El acompañamiento y seguimiento en aula es una de las mejores prácticas, y es la piedra angular para la consolidación de la propuesta de trabajo en red. Se garantiza un acompañamiento permanente y calificado a cada escuela y a cada maestro de la red. Con el seguimiento a los docentes y las escuelas, se consolida lo aprendido en las capacitaciones y se mantiene viva la motivación estimulando el trabajo. Cada equipo pedagógico visita la escuela todos los meses para observar las clases, participar en la vida del aula, dialogar con los maestros, niños y padres de familia, compartir la vida cotidiana del maestro y la escuela, y evaluar el trabajo que se va realizando en equipo. Solamente acompañando el desarrollo y la implementación de las propuestas es donde se descubren las necesidades que existen para mejorar la incidencia, la intervención, los aprendizajes producidos, y así comprometerse con los logros de los objetivos de la red rural.”

Durante el Encuentro, el representante de Fe y Alegría amplió:

“En primer lugar nosotros acompañamos cinco redes rurales. Como decía hace tres semanas hicimos ese encuentro de proyectos rurales para ver el programa de acompañamiento a nivel de Fe y Alegría rural.

Este acompañamiento parte desde el Coordinador nacional del programa de educación rural de Fe y Alegría, los equipos pedagógicos en red que también son monitoreados o acompañados por el coordinador nacional de Fe y Alegría y el director de cada programa regional. Luego, el director de la escuela es también monitoreado, acompañado por el director de la red, el equipo pedagógico y el mismo equipo pedagógico, y luego los docentes por la directora de la institución educativa y el equipo pedagógico. Creo que este programa nos permite dar esa calidad de trabajo pedagógico que se está haciendo con los docentes. Y esto se ha establecido a fin de que nosotros tengamos esa unidad de criterios para poder establecer y mejorar la calidad del trabajo pedagógico de nuestros docentes.

La ruta de implementación

Esta se va a trabajar con los docentes. Ya hemos empezado hace dos semanas después de un taller con directores para plantearles cómo va ser el sistema de acompañamiento. Entonces ahí se va a hacer la revisión de los propósitos de Fe y Alegría, de los propósitos educativos de la red como red de instituciones educativas que pertenecen a Fe y Alegría. Se va a revisar la definición sobre acompañamiento, monitoreo y seguimiento, estableciendo los beneficios del acompañamiento a través de una matriz con objetivos, estrategias, indicadores, etcétera. Será necesaria una autoevaluación en relación a los criterios e indicadores definidos en la matriz. Luego se establecen las pautas del acompañamiento. Las normas para las visitas, las negociaciones periódicas, periodicidad y frecuencia de visitas, acuerdos para la visita, cómo se deben realizar las visitas, los compromisos en un primer momento y luego evaluar los avances.

Es importante identificar instrumentos que ayuden al acompañamiento, tareas para continuar el trabajo en la red. Pasos para el acompañamiento, técnicas e instrumentos y periodicidad del acompañamiento. Entre los pasos tenemos: recojo de la información a través de técnicas e instrumentos, diálogo inicial, observación directa en clase, organización de la información, análisis e interpretación, la retroalimentación, elaboración de conclusiones, alcances y recomendaciones, elaboración de acuerdos y mejoras, seguimiento de los acuerdos.

Técnicas e instrumentos

Para el recojo de información tenemos la observación, con su respectiva ficha de observación, la entrevista, con la guía de entrevista inicial, y ficha de entrevista reflexiva.

Análisis de productos

Estamos viendo a partir del PEI, del PAD las unidades didácticas y las fichas de sesiones de aprendizaje. O sea las fichas de productos y de contrastación de bases. Formas y periodicidad del acompañamiento y acompañamiento conjunto, digo conjunto no solamente por el equipo pedagógico de Fe y Alegría sino también por especialistas de la UGEL. Porque queremos también que ellos como Ministerio conozcan lo que se está trabajando y puedan compartir la experiencia.

Periodicidad

Una visita por mes a cada docente. Y en los casos donde tenemos docentes nuevos y aquellos que todavía no están nivelados necesitamos hacerlas una o más veces. Yo creo que todo ese programa de acompañamiento no solamente queda ahí sino también está matizado con la formación continua de docentes. La estamos haciendo, a través de talleres de capacitación, talleres conjuntos con la UGEL para unificar criterios de manejo de los temas de capacitación.

¿Por qué esa unificación con la UGEL?

Cuando la UGEL empieza a visitar a las escuelas de la red, ellos van deshaciendo lo que se trabaja como Fe y Alegría; entonces nosotros necesitamos unificar criterios para que en una visita, el especialista no diga esto no vale. Entonces ellos complementan lo que estamos haciendo. Hacemos *micro talleres* con *redes de docentes* fuera de las horas de labor con temas específicos. Creo que a nosotros nos ha enseñado la experiencia de tantos años, cómo replantear la formación continua de docentes. No nos interesan los talleres masivos, creo que no tienen ningún beneficio según nuestra experiencia. ¿Por qué? Los docentes no prestan atención cuando es un taller de este tipo. Están con esa necesidad de pedir licencia o permiso a cada rato para supuestamente hacer gestiones en la UGEL o en otras instancias del sector. Salen con permiso de la comunidad para asistir a ese taller pero tampoco nunca asisten. ¿Qué hemos hecho nosotros? Replantear esa estrategia a través de *micro talleres* en *redes*. Es importante establecer esas *redes* de acuerdo a la ubicación geográfica, tomando en cuenta una institución que pueda ser el eje para que los docentes fuera de su labor pedagógica puedan asistir a *micro talleres*.

35 A través de políticas, acompañamiento, capacitaciones, seguimiento, ayudamos a que esos lineamientos se hagan vida.

36 Cfr. Anexo 04.

El año pasado y este año estamos priorizando lo que es la demanda nacional: comprensión lectora, producción de textos comprensibles y todo lo referente a razonamiento lógico matemático.

Capacitaciones a través del monitoreo

Para nosotros el acompañamiento no sólo es una forma de ir viendo qué debilidades y qué fortalezas tiene el proyecto, también es apoyar a ese docente en esa debilidad que tiene para mejorar su trabajo pedagógico. ¿Cuáles son los contenidos que hemos ido priorizando para trabajar en formación continua?: diversificación curricular, fines y objetivos y fundamentos de la EIB, cultura e interculturalidad, identidad cultural, estrategias metodológicas, manejo del quechua, castellano como segunda lengua y las demás áreas curriculares, autoestima, comprensión lectora, producción de textos, razonamiento lógico-matemático, derecho de la niña y el niño y de los adolescentes, equidad y género, discriminación, sexualidad, manejo de invernaderos y otros presentados por los docentes. La necesidad de hacer la gestión institucional y apoyar en la gestión pedagógica, enfatizando temas como la educación para el trabajo, la interculturalidad, la equidad, el medio ambiente, los derechos humanos, y la articulación con la producción.

Sobre diversificación curricular

En cuanto a diversificación curricular, partimos desde el diseño curricular nacional, tomamos en cuenta el proyecto educativo regional y el proyecto educativo local. El reto pasa por recuperar la dignidad del hombre y la mujer del campo, su idioma, su cultura, su cosmovisión, y sus saberes, es decir, su vida. Todo eso basado en cuatro ejes educativos: educación bilingüe intercultural quechua-castellano, educación humanista personalizada, educación técnico productiva y educación con equidad de género.

Diálogo con invitados especiales

►► Guillermo Molinari

Director de Educación Superior Pedagógica del MED

“Aquí se han hecho algunas afirmaciones que me parece oportuno, como representante del Ministerio de Educación, aclararlas. Frente a lo que es la capacitación del MED, ahí hay que revisar el proceso que comienza, en este caso el PRONAFCAP, o que se inició mucho antes con otros procesos y que recoge esas experiencias. Se ha tratado de mejorar y de hacerlo permanentemente con la contribución de diversas instituciones. En este caso, las instituciones reconocidas en el país para dar formación, para dar capacitación, son las universidades aún con las limitaciones que tienen, nuestras instituciones de Formación Docente Superior, que también pueden tener muchas dificultades pero que son las que están ahí, en estos ámbitos y a las que también tenemos que recurrir, porque después del PRONAFCAP, quedan las instituciones, las fortalezas en las regiones, las capacidades y competencias de los profesionales que ahí están trabajando. Porque lo que nosotros procuramos es que los profesionales trabajen en el PRONAFCAP a través de las instituciones que sean de estos ámbitos. En muy pocos casos hemos recurrido a instituciones de otros contextos, y si lo hemos hecho ha sido porque en el entorno, las instituciones con las que trabajamos en los primeros años no dieron resultados. Hay que decirlo y hay que reconocer que nuestro país no tiene el número suficiente de fortalezas, capacidades y competencias profesionales como para atender de una sola vez, como algunos especialistas dijeron, a los 300 mil o 320 mil maestros. Eso no es real. Y lo saben aquellos que han venido trabajando en este campo.

Escuchaba al primer profesor que había trabajado en la experiencia de la capacitación y del PRONAFCAP. Creo que el mismo proyecto recoge muchas cosas que se hacían en el PRONAFCAP, por ejemplo en la parte pedagógica, en la capacitación, en los aspectos de: las capacidades comunicativas y lógico-matemáticas, en investigación, en desarrollo humano. Porque nosotros lo vemos desde el intercambio del acompañamiento, no sólo en lo que para el maestro es su quehacer en la escuela, sino también ver cómo se integra, cómo los demás maestros se articulan. Por otra parte, si bien es cierto nosotros atendemos a los maestros que han sido evaluados censalmente porque tienen una línea de base, partimos de algo muy concreto: cuál ha sido su rendimiento frente a esa prueba, aunque sólo se hubieran evaluado algunos aspectos para después medir también el impacto que tiene una capacitación sostenida. La capacitación no es un conjunto de talleres, es a través de componentes, de módulos y de cursos que se mantienen durante un tiempo y que además son monitoreados permanentemente. Para que ver cómo estos, influyen en la actuación del maestro de modo que su desempeño, su actitud y su trabajo cambien frente a los estudiantes, que finalmente son el objetivo final de este proceso. Como lo es en cada proyecto que ustedes han presentado. Pero ne-

cesitamos sistematizarlos, verificar, comparar, contrastar, porque si no, no sabemos qué estamos cambiando. Otra precisión que me parece importante hacer es que deberíamos entender cada uno nuestro trabajo y mirar cómo se complementan las capacitaciones, no cómo chocan, cómo se repelen, sino cómo forman las diferentes experiencias, pero también marcando qué tipo de acompañamiento y monitoreo se necesita en la formación docente.

Me pareció interesante la propuesta de Fe y Alegría, se trata de hacer una distinción clara entre monitoreo, supervisión y acompañamiento. Lo que hace el PRONAFCAP no es un acompañamiento. Es un *monitoreo* para mirar qué es lo que se está haciendo en las instituciones que van formando a los maestros, lo que ayude a transformar al maestro en su desempeño, en su ejecución en el aula, pero también que lo transforme a él mismo. Porque es importante comenzar a cambiar mucho de estos aspectos, que a lo mejor no estaban en el proyecto original. Conversaba temprano con un asistente y le decía: “hay algunos aspectos que no están en el proyecto de la capacitación docente pero que producto del proceso se pueden apreciar. Por ejemplo, el cambio de actitud del maestro. Los maestros que han pasado por el PRONAFCAP insisten y piden capacitarse más. Nos exigen ser incluidos en las especializaciones. Claro, las experiencias que hemos tenido y la evidencia internacional nos dicen, hay que tener mucho cuidado al incorporar a las personas en las especializaciones, porque estas son sostenidas, por largos periodos, no son talleres.

Las especializaciones que ahora estamos haciendo en el MED duran dos años, son un diplomado, los maestros van a salir con un diploma de especialistas en CTA. Hemos comenzado con primaria y secundaria, en formación ciudadana y cívica. En EIB, para los que no lo saben, estamos trabajando en cuatro regiones: Cusco, Puno, Ayacucho y Huancavelica. En quechua y aymara y con instituciones de formación superior, no lo estamos haciendo los especialistas del Ministerio, sino que los convocamos y discutimos con ellos. Cuando nos dicen que no acudimos a la DREG, todas las DREG y las UGEL del país son convocadas e invitadas a los talleres previos para las discusiones de cómo se va a trabajar, cómo van a acompañar a sus especialistas, en algunos casos encontramos un apoyo total, en otros ni siquiera su asistencia a los talleres. Seguramente les pasará lo mismo a ustedes, porque he escuchado que en algunos talleres parece que hay discrepancias con las mismas autoridades locales, en función de lo que ellos esperan y lo que nosotros podemos dar.

Creo que también es importante decir que –en ninguno de los casos– el PRONAFCAP pretende evitar la autoridad del director. Porque una de las indicaciones a todos las instituciones, y nosotros tenemos supervisores que van permanentemente a las escuelas, lo primero que deben hacer es presentarse al director, porque es la autoridad de la escuela a quien deben conocer, aun cuando el director discrepe y tenga su propia postura política, tenemos que hablar con él. Incluso sabiendo que después que nos vamos, él entra al aula y les dice otra cosa a los maestros, ¿no es cierto?, porque ocurre, ustedes lo saben. Y entonces, creo que sí debemos fortalecer la autoridad del director, hay que convocarlo, y hoy en día ya hemos cambiado muchas estrategias.

Una de las estrategias utilizadas es tratar de reunir a los directores a través de las instituciones. Hay una gran mayoría que asiste. Les damos las pautas, les explicamos en qué consiste la capacitación y cómo la puede organizar, les ofrecemos criterios para que él también sea un supervisor, un monitor de sus maestros. Se da también el caso cuando se escoge un líder en reemplazo del director, porque a veces este tiene sus preferencias, le estamos quitando autoridad. Lo que deberíamos hacer es revisar el esquema, la estrategia y más bien fortalecerlo para que asuma realmente la función de líder que le corresponde como director.

Entre las diferencias del acompañamiento quiero hacer una precisión: el PELA hace acompañamiento. Pero el acompañamiento que hace el PELA no es el monitoreo que hace el PRONAFCAP y eso ya lo hemos discutido con todos los directores regionales en Arequipa, hace aproximadamente un mes, por las interferencias que había. Entonces, lo que nosotros entendemos es que si un profesor asiste a un programa sostenido no tiene que ser recargado con otras tareas u otras supervisiones, sino lo que hacemos es complicarle la vida al maestro. Y entonces, si bien es cierto, alguna de las actividades que realiza el PELA, nosotros hemos acordado que si los maestros tienen tiempo y disposición, pueden recibir ese acompañamiento que no va a afectar en nada su capacitación ni su monitoreo. El monitoreo del PRONAFCAP es una vez al mes y el acompañamiento que hace la UGEL es un poco más sostenido, y si hubiera alguna institución que lo está haciendo, hay que coordinar con ella. En algunos lugares del país nosotros hemos coordinado con varias instituciones que hacen capacitaciones. Y entonces, zonificamos el asunto, donde nosotros estamos interviniendo, estas instituciones no participan. Lo hemos hecho en Cajamarca por ejemplo.

Consideramos que es un tema de diálogo, de sentarnos a la mesa, planificar las propuestas y también involucrar a las autoridades locales. Compartimos con ustedes que, a veces no es sostenido, pues este tema de las autoridades locales no significa que las mismas permanezcan mucho tiempo dirigiendo las regiones o las UGEL. Nos damos

con la sorpresa que a veces –en un mismo año– tenemos hasta tres directores regionales en una misma región. Ni bien hemos terminado de conversar con uno, ya lo cambiaron, lo que supone que hay explicarle nuevamente al que entró, cuál es el sistema, los medios, etcétera. Ayer hablaba directamente con dos directores de UGEL: de Sihuas y de Pomobamba en Ancash, me conseguí sus celulares, para que tengan la mejor disposición de entrar con una institución que había hecho una alianza con Antamina para capacitar a los maestros.

El MED sólo supervisa ese proceso, ni siquiera nos encargamos directamente, porque es así como tenemos que ir fortaleciendo el trabajo en el país. Y sí, es cierto, así como ustedes, nosotros también hemos tenido serias dificultades con la dirigencia del SUTEP. Lo saben mejor ustedes que nosotros. Siempre se ligó el tema de la capacitación al tema de la carrera pública magisterial directamente diciendo que las evaluaciones que hacíamos ahí ya eran las evaluaciones de la Carrera Pública. Y, por lo tanto, los maestros ya estaban pasando por las evaluaciones previas con las cuales los iban a sacar de su puesto de trabajo, o sino que la capacitación era una manera de identificarlos para ver sus fortalezas y debilidades, tener un récord de ellos para en su momento retirarlos. Últimamente, van cambiando el discurso, ahora son las especializaciones: a través de ellas sí van a ver tu desempeño, en tu área y en tu disciplina, en tu curso, ahora sí estás siendo evaluado. Entonces, también tenemos una merma, aun teniendo profesores que han pasado por PRONAFCAP básico, porque son los que participan en PRONAFCAP especializado. Ellos tienen temor a eso, y la única manera de vencerlo es con evidencias, con trabajo, con maestros que son modelo para otros maestros. Queríamos hacer esas precisiones antes de gozar con la lectura de cada uno de los planes, así como los problemas que tienen ustedes con los maestros que se puedan ir incorporando a los proyectos, a su propio desarrollo y formación profesional, los cuales también los hemos tenido.

Para ello no hay que salir de Lima, a veces, aunque en mi caso el único sitio que no conozco –hasta ahora– es Amazonas. La responsabilidad de ser director de educación superior pedagógico y tener a cargo el PRONAFCAP, nos ha llevado a todos los lugares, a conversar con los maestros y a visitar muchas escuelas de zonas rurales, muy dispersas, dialogar con ellos y corregir ahí en el terreno las cosas, porque no existe otra manera de crecer y avanzar. Acá en Lima podríamos ir a San Juan de Lurigancho, a Bayóvar, a las escuelas que están más adentro, y verán cómo muchos de los maestros, todavía aquí en Lima tienen temor de participar de las capacitaciones porque se les dice, que si participan van a perder su puesto de trabajo.

Quisiera expresar algunas ideas y comentarios muy breves, sobre los cuales voy a dar lectura:

- *Primero*, en toda las propuestas o programas es necesario que se publicite el sustento, el marco teórico. Desde el MED, por ejemplo, se propone que la formación docente es inherente al desarrollo profesional del profesor y como proceso continuo, no sólo como respuesta a un problema sino dentro del marco del desarrollo humano.
- Segundo, es necesario partir de una característica, análisis de contexto y de los resultados de una línea de base, para determinar las áreas que se priorizarán en el proceso de formación en servicio; para así poder evaluar el programa propuesto y sus estrategias, así como los agentes involucrados, entre otros. Y de esta manera ir corrigiendo las evidencias fácticas de los hechos y no quedarse en el recojo de percepciones. Algunas de las propuestas sí tienen resultados en algunos casos sólo de las percepciones, de los involucrados.
- Es necesario proponer e identificar las capacidades, habilidades, aptitudes, valores para desarrollar y detallar los contenidos. Asimismo, los criterios e indicadores de evaluación, ya que al no tener referentes explícitos y claros, cada uno capacita en lo que sabe o en lo que le parece. Contar con estos elementos permite la planificación y la posterior ejecución y evaluación.
- Un proyecto es un trabajo que tiene un comienzo y un final, que genera un cambio. Florosa y Cardel en su texto *Turbulencia y planificación* (¿se refiere al texto de Robirosa, Mario; Cardarelli, Graciela; Lepelma, Antonio I; "Turbulencia y planificación social"?: confirmar información) hace varias precisiones, yo he tomado algunas que me parecían importantes frente a la lectura de todos los proyectos.
- Un proyecto es un escenario en el cual interactúan diferentes actores sociales, organizaciones populares, técnicos y funcionarios del Estado, organizaciones no gubernamentales, instituciones de formación y partidos políticos. Creo que no hay que descuidar e involucrar también a las instituciones que en la región, en la localidad están presentes, y poder darle sostenibilidad a los proyectos. En este caso son las instituciones de formación superior. Un espacio de intercambio, de información, de ar-

ticulación de grupos y de instituciones en juego, de alianzas y de resistencia, de negociaciones y de incertidumbres.

- Es también un ámbito de aprendizaje social de todos los actores y particularmente para la transferencia de conocimientos y habilidades. Y es un proceso de elaboración de diagnósticos y estrategias de acción y de aplicación, de evaluación y ajuste de dichas estrategias, de ejecución de lo elaborado.
- Las estrategias usadas en el proyecto deben contribuir a fortalecer las áreas priorizadas en el diagnóstico, deben ser diversas y promover no sólo el aprendizaje entre pares, que si bien es una buena estrategia, si se usa en forma aislada puede impedir el acceso de los docentes a otra información y experiencia relevantes. ¿Qué hacer con regiones en las que –a nivel general– no hay mucha fortaleza, si sólo se intercambia entre pares? ¿Quién elabora o revisa el material académico: su pertinencia, calidad y ductibilidad? ¿Quién proporciona asesoramiento para el uso de estos recursos?
- Es preciso fortalecer las capacidades regionales sin excluir a las instituciones de formación de cada región, llámense estas universidades o institutos que pueden apoyar los procesos con sus equipos profesionales, sus recursos académicos, documentos, investigaciones, con los procesos de evaluación, entre otros. ¿Qué capacidades hay que fortalecer en la región? ¿Es posible hablar de sostenibilidad en la DREG y en la UGEL que cambia de personal cada dos o tres meses, por lo tanto, no tiene la posibilidad de iniciar, desarrollar y evaluar un programa?
- La sostenibilidad de los proyectos: es necesario analizar la sostenibilidad y pertinencia de ciertas acciones para que, atendiendo al derecho del docente a la capacitación, no se lesione el derecho de los estudiantes a la educación. ¿Con quién se quedan los estudiantes o los alumnos de los profesores cuando hay pasantía? ¿Cómo, cuándo y por cuánto tiempo los docentes asisten a estos encuentros provinciales?
- En la experiencia del MED se proponen sedes descentralizadas para llevar a cabo los cursos que no son masivos, las visitas de monitoreo y la asesoría a cada aula. ¿Cómo se forman los capacitadores, cuál es su postura frente a la educación y a la formación docente, cómo se evalúa y supervisa su labor, quién respalda su acción? Sólo para terminar, algunos proyectos tienen un tratamiento bastante focalizado y local, que difícilmente, posterior a su validación, podrían llevarlos a generalizar."

Impreso en Gráfica Columbus S.R.L.
Pasaje Ayulo 125 - 202, Jesús María
Telf. 423 4433 / 332 1101 / 999 014 694
e-mail: graficolumbus@gmail.com

