

SERIE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

***BASES PARA LA ACREDITACIÓN DE CENTROS
DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA***



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Directorio

Peregrina Morgan Lora, Presidenta
Jorge Castro León
Liliana Miranda Molina
Magdalena Morales Valentín
Grover Pango Vildoso
Carlos Rainusso Yáñez

Coordinación Técnica

Verónica Alvarado Bonhote

Esta publicación del IPEBA presenta el estudio encomendado a Dina Kalinowski Echegaray.

Cuidado de Edición

Oficina de Comunicaciones

Mónica Delgado Ch.
Carol Alva Martínez

Centro de Información y Referencia

César Arriaga Herrera

Diseño de Carátula

Rubén Colonia Q.

Diagramación e impresión

Impreso en Gráfica Ava S.A.C.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-09129
ISBN N° 978-612-45891-7-1

Impreso en Gráfica Ava S.A.C.
Psje. Adán Mejía 180, Jesús María
Telf.: 471-1749

Tiraje: 1000 ejemplares
Primera edición.
Lima, agosto de 2011

© Programa Educación Básica Para Todos

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)
Calle Ricardo Angulo 266, San Isidro, Lima 27, Perú.
Teléfonos: / (51-1) 223-2895, Fax: (51-1) 224-7123 anexo 112
E-mail: cir@ipeba.gob.pe/ www.ipeba.gob.pe

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

Esta publicación es posible gracias al apoyo del Consorcio de Centros Educativos Católicos.

Presentación	5
Introducción	7
Capítulo 1: Los Centros de Educación Básica Alternativa: Modelo Institucional	11
1. Marco legal que sustenta al modelo institucional adoptado	11
1.1. Características de la modalidad	13
1.2. Características de los CEBA	17
2. Referentes que aportaron a la configuración institucional de los CEBA	18
2.1. Nuevos paradigmas que se plantearon en los foros mundiales y regionales	20
2.2. Experiencias innovadoras en América Latina	21
2.3. Propuesta técnica de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EBJA)	23
2.4. Marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa	26
3. El estudiante de la modalidad: punto de partida para la definición de los servicios educativos	29
3.1. Características	29
3.2. Expectativas	34
4. PAEBA PERÚ: espacio inicial de construcción del modelo	37
5. Instalación del nuevo modelo institucional de los CEBA	42
5.1. Naturaleza de la Institución Educativa	43
5.2. CEBA por el tipo de gestión	46
5.3. Rasgos de la gestión	46
5.4. Estructura organizativa	50
5.5. Ámbitos de gestión	53
6. Condiciones para el cambio institucional	54
Capítulo 2: Aplicación del modelo institucional del Centro de Educación Básica Alternativa	59
1. Situación de la aplicación del modelo institucional	59
1.1. Percepción de los actores sobre el modelo CEBA	59
1.2. Modelo institucional inacabado	63
1.3. Gestión institucional con problemas de calidad	73
2. Efecto de la situación de los Centros de Educación Básica Alternativa en el desarrollo de la modalidad	80
2.1. Pérdida de identidad de la modalidad	80
2.2. Tendencia de la demanda a decrecer	84
2.3. Carácter urbano de los servicios	85

3.	Factores que condicionan la aplicación del modelo institucional	86
3.1.	Factores externos	86
3.2.	Factores internos	89
4.	Posibilidades de desarrollo del modelo institucional	92

Capítulo 3: Propuestas para la acreditación de los Centros de Educación Básica Alternativa 95

1.	La experiencia de Chile: un antecedente de autoevaluación y mejoramiento de la gestión	95
1.1.	La autoevaluación	97
1.2.	La validación externa	102
1.3.	Plan de mejoramiento	102
1.4.	Cuenta pública	103
2.	Roles que debe asumir IPEBA	105
2.1.	Incidencia en los ámbitos políticos y técnicos del Ministerio de Educación	106
2.2.	Construcción progresiva del sistema de acreditación de los Ceba	110

Reflexión final 119

Bibliografía 121

Anexos 127

PRESENTACIÓN

Al presentar el estudio **Bases para la acreditación de los centros de Educación Básica Alternativa**, queremos, sobre todo romper, paradigmas y evitar, como dice este documento, “conceptos únicos y homogéneos de escuela, para dar a las personas la posibilidad de prepararse en forma constante, a través de servicios educativos diferenciados”.

Es importante entender la realidad educativa peruana y buscar cómo atender a la población más excluida, para dar a todos la oportunidad del acceso a la educación; pero al mismo tiempo este servicio debe ser de calidad, lo cual exige el desarrollo de la capacidad de autodiagnosticarse y ver si los parámetros de organización y gestión están cubriendo la expectativa del logro de aprendizajes esperados, los cuales deben preparar para el trabajo y el desarrollo de competencias laborales.

Por eso, el presente estudio del IPEBA tiene la finalidad de “implementar el proceso de autoevaluación y acreditación de los centros de Educación Básica Alternativa-CEBA, para que se identifiquen los factores que lleve a la institución educativa a un mejoramiento continuo y así obtener resultados de calidad, los mismos que deben ser también un tema de preocupación de las diversas instancias de la administración educativa”.

Es importante entender que en este sistema se debe plasmar, fundamentalmente, una gestión flexible que se centre específicamente en las necesidades y demandas del estudiante, con miras a preparar personas para que sean competentes y

eficientes y puedan tener una visión de sí mismos, partiendo de una valoración de sus potencialidades y comprendiendo que pueden aprender de manera autónoma y permanente, lo cual lleva al desarrollo de capacidades y habilidades que les permitan un desarrollo laboral óptimo.

El IPEBA, al entregar este estudio a la comunidad educativa nacional, quiere mirar con optimismo a todas las personas que buscan un sentido a su vida y que no tuvieron la oportunidad de estar en un sistema educativo regular; para que educados en ambientes saludables, y con propuestas educativas pertinentes, tengan la posibilidad de desarrollarse y mejorar las condiciones de su vida y su entorno.

Con esta propuesta estamos construyendo una sociedad más democrática, solidaria, justa e inclusiva. Pero, sobre todo, pensando en forma concreta en aquellos peruanos que apuntan a una formación capaz de lograr su realización integral como personas.

Directorio IPEBA

INTRODUCCIÓN

La definición de la institucionalidad de la Educación Básica Alternativa –EBA– es aún un proceso en construcción que se ha venido nutriendo de diversas experiencias y propuestas enriquecedoras nacionales e internacionales. Este proceso se inició en la década actual por el esfuerzo de la Dirección Nacional de Educación de Adultos –hoy Dirección General de Educación Básica Alternativa del Ministerio de Educación– en la realización de diversos estudios que permitieron contar con elementos que configuraron el tipo de servicio educativo que la modalidad requiere.

Este acumulado de propuestas fue base para delinear en la Ley General de Educación N° 28044 una modalidad innovadora: Educación Básica Alternativa (EBA), destinada a romper los conceptos únicos y homogéneos de escuela y a dar a las personas la posibilidad de prepararse en forma constante, a través de servicios educativos diferenciados.

De acuerdo a la nueva Ley, la Educación de Jóvenes y Adultos deja de ser una modalidad transversal al sistema educativo y se incluye en la Educación Básica. Es incluida como componente del llamado sistema formal, que escolariza a quienes no han sido atendidos oportunamente dentro de él. Pese a ello, la Educación de Jóvenes y Adultos sigue siendo un referente no solo para la definición de propuestas de EBA sino para el proceso de conversión, puesto que los Centros de Educación Básica Alternativa- CEBA- se han establecido sobre la base de los Centros de Educación de Adultos de Primaria y Secundaria.

El Reglamento de la Modalidad y el Plan de Conversión 2005-2010 son las dos herramientas que han permitido plasmar concretamente el tipo de oferta que requería la modalidad para responder al mandato de la Ley. Terminado el proceso de conversión, se ha configurado el modelo a través de diversas normas, propuestas técnicas y documentos de capacitación emitidos por la Dirección General de Educación Básica Alternativa-DIGEBA.

En el nuevo modelo de institucionalidad de la EBA, los propios CEBA deben estar ya en la capacidad –y necesidad– de autodiagnosticarse para examinar si su organización y gestión han permitido alcanzar los resultados esperados: mayor acceso a los servicios y logro de aprendizajes de calidad. Este autodiagnóstico puede dar mayores elementos a la administración educativa para reorientar su propia gestión.

El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica –IPEBA– tiene la responsabilidad de conducir estos procesos de autoevaluación y acreditación. Precisamente uno de sus objetivos es: “Apoyar a alcanzar niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados educativos y pedagógicos.”¹ Una de sus principales herramientas es la acreditación, la que permitirá, a través de diversos procesos, reconocer formalmente la calidad demostrada por una institución o programa educativo.

Por ello, el interés del IPEBA por implementar el proceso de autoevaluación y acreditación de los CEBA, identificando los factores que la institución educativa requiere para un mejoramiento continuo. Se busca obtener resultados de calidad, cuyo logro debe ser, también, preocupación de las diversas instancias de la administración educativa.

IPEBA ya ha iniciado procesos para la acreditación de las instituciones de Educación Básica Regular, pero debe realizar las adecuaciones en función de las par-

¹ PERÚ. Ministerio de Educación (2007). *Decreto Supremo 018-2007-ED Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*. 10 julio 2007, artículo 26, inciso b).

particularidades que presentan las otras dos modalidades de la Educación Básica: Alternativa y Especial.

De allí que el IPEBA se ha planteado la necesidad de realizar un primer estudio exploratorio que está orientado a:

- ✓ Precisar la naturaleza, los rasgos del modelo de institucionalidad de Educación Básica Alternativa, considerando la unidad básica que es el CEBA. Esta caracterización se ha hecho en base a los lineamientos técnicos que sobre la modalidad están en la Ley General de Educación N° 28044, su Reglamento, el Plan de Conversión de la Modalidad y en los documentos normativos y de capacitación que la DIGEBA ha elaborado.
- ✓ Conocer los referentes nacionales e internacionales que lo sustentan. Al respecto, cabe señalar que la modalidad, en términos de los estudiantes que atiende, es sui géneris. Sin embargo, el modelo CEBA se ha construido particularmente pensando en la población joven y adulta, por lo que se ha nutrido de los nuevos paradigmas y experiencias innovadoras surgidas en la educación de esta población a nivel latinoamericano. En este proceso de construcción se ha contado también con estudios realizados en el país y con la experiencia del Proyecto PAEBA.
- ✓ Analizar la aplicación del modelo CEBA y las condiciones en las que se da el proceso de conversión, que contribuyen o dificultan su concreción. Por las limitaciones de tiempo, las fuentes principales de recojo de información fueron: especialistas en el tema que participaron en la construcción del modelo, especialistas de la DIGEBA, directores, docentes y estudiantes de algunos CEBA exitosos de Lima que fueron visitados a elección de la propia DIGEBA y, particularmente, fuentes escritas como diagnósticos, informes de monitoreo y de misiones de supervisión.
- ✓ Establecer un punto de partida para el diseño de una propuesta de autoevaluación y acreditación de los CEBA, recogiendo además experiencias

que se hayan dado en otros países en esta materia. Se ha tomado como referencia el programa de Chile con los Centros de Educación Integrada de Adultos.

En base a toda la información recogida, se ha estructurado el presente estudio en tres partes. La primera plantea el modelo de institución educativa adoptado por la modalidad, la descripción de sus rasgos centrales, haciendo referencia inicial a las bases legales que sustentaron el modelo y a los nuevos paradigmas, estudios y experiencias nacionales e internacionales que aportaron en su construcción.

La segunda parte permite un acercamiento a la aplicación del modelo institucional y a las condiciones que favorecen o dificultan su concreción. Estas dos primeras partes han sido la base para plantear, ya en la tercera parte, algunos alcances para enfrentar el reto que tiene IPEBA para garantizar la calidad de los servicios educativos, y llegar a procesos de autoevaluación y acreditación que reflejen las aspiraciones del sistema para con esta modalidad.

MODELO INSTITUCIONAL

1. MARCO LEGAL QUE SUSTENTA AL MODELO INSTITUCIONAL ADOPTADO

Con la dación de la Ley General de Educación N° 28044 se plantea un Sistema Educativo orientado a asegurar el derecho de todos los peruanos a una educación de calidad a lo largo de la vida. Este sistema debe organizarse flexiblemente para abrir a las personas la posibilidad de organizar su trayectoria educativa de acuerdo a sus necesidades y a las exigencias del país (artículo 25º), a partir de una oferta diversificada y de opciones diferenciadas de ingreso, reingreso y complementación de estudios.

La modalidad de Educación Básica Alternativa es, sin duda, la que expresa mejor los objetivos de equidad, inclusión, calidad y flexibilidad que el sistema propugna. Por eso se define “...como una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Se organiza flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y tránsito de un grado a otro se harán en función de las competencias que el estudiante haya desarrollado...” (artículo 37º).

En el mismo artículo de la referida Ley se señala la población a ser atendida:

- ✓ Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla.
- ✓ Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el Sistema Educativo y su edad les impide continuar con los estudios regulares.
- ✓ Estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.

La Ley establece que EBA debe ser igual en objetivos y calidad que la Educación Básica Regular –EBR–. Ello no significa que tenga que ser necesariamente simétrica a ella. La equivalencia no supone similares estructuras internas y de organización de los servicios educativos, sino similares competencias a lograr con programas de alta calidad.

Precisamente el referido artículo de la Ley sintetiza el carácter innovador de esta modalidad y abre las posibilidades para reinventar propuestas curriculares, pedagógicas y de gestión diferentes. En la propuesta normativa se destaca un concepto clave, central, la flexibilidad, que debe expresarse en un tipo de servicio educativo que brinde la Educación Básica Alternativa, en las características de su organización y funcionamiento.

La Ley pone también especial énfasis en la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Sus egresados tienen derecho a un diploma con mención en un área técnica, que los habilite para insertarse en el mercado laboral.

El Reglamento de la modalidad –Decreto Supremo N° 015-2004-ED– responde al espíritu de la Ley General de Educación y caracteriza con mayor profundidad a la modalidad y al tipo de servicios que debe brindar, lo que necesariamente se constituye en el marco legal que debe expresarse en el modelo de institución educativa que se adopte.

1.1 Características de la modalidad

a) Variedad de programas

La EBA se organiza en Programas, que son un conjunto de acciones educativas que permiten atender las características, necesidades y demandas, y responder a las expectativas de la heterogeneidad de sus estudiantes. En cada Programa se propone el Diseño Curricular Nacional, los objetivos y las acciones educativas que permitan asumir la diversidad de los grupos y sujetos participantes de la EBA (artículo 25° del Reglamento de la modalidad).

Los programas que brinda son:

- ✓ Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA).
- ✓ Programa de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos (PEBAJA).
- ✓ Programa de Alfabetización.

Tanto el PEBANA como en el PEBAJA se desarrollan en tres ciclos: Inicial, Intermedio y Avanzado, y cada uno comprende dos, tres y cuatro grados, respectivamente. El programa de Alfabetización se desarrolla en dos grados: iniciación y reforzamiento, los que equivalen al ciclo inicial del PEBAJA.

b) Flexibilidad

La flexibilidad es quizás la característica que más define a esta modalidad como alternativa y que debe marcar la naturaleza de los servicios que brinda:

- ✓ *En el recorrido del estudiante entre grados y ciclos.* Los grados no corresponden a períodos cronológicos fijos. Se desarrollan de acuerdo a las condiciones y exigencias de aprendizaje de los estudiantes.

Los Ciclos constituyen las principales unidades de la estructura de la modalidad, con derecho a certificación, y con carácter de unidades terminales. Esto permite mayor flexibilidad del Currículo y el desarrollo de competencias que requieren de períodos más largos para ser logradas.

Los estudiantes pueden acceder a cualquier ciclo, según las competencias que hayan adquirido en diversos espacios educativos o a través de sus experiencias de vida y trabajo. La convalidación y las pruebas de ubicación les permiten este tipo de ingreso.

- ✓ *En la definición de su trayectoria educativa.* El estudiante podrá ingresar y desplazarse en la Educación Básica Alternativa según sus necesidades, nivel de aprendizaje, exigencias de trabajo, certificando sus avances, alternando ciclos de estudio y trabajo. La aplicación de los medios de articulación facilitará la organización de trayectorias distintas y diversas según las necesidades de los participantes.
- ✓ *Para que los estudiantes puedan iniciar, discontinuar y retomar su propio itinerario formativo,* de acuerdo con sus posibilidades y necesidades, sin estar obligados a un régimen cursado en años lectivos completos y consecutivos, como sucede en la Educación Básica Regular.
- ✓ *En las propuestas curriculares,* a fin de que permitan múltiples adecuaciones que las hagan más pertinentes a las necesidades de las personas y de sus contextos. Por ello el énfasis en que cada institución educativa construya su propuesta curricular en función de la población que atiende.
- ✓ *En el trabajo pedagógico,* que se puede organizar de diversas maneras: módulos de autoaprendizaje, talleres, proyectos, de acuerdo a las características de los estudiantes.
- ✓ *En la elección de los espacios y actores educativos.* La comunidad y sus instituciones se convierten en espacios de aprendizaje. Se involucra también

como educadores a actores comunitarios, quienes contribuyen con la formación integral de los estudiantes.

- ✓ *En la forma de organizar la oferta en función de las necesidades del estudiante, tanto en términos de calendario, horarios y particularmente de formas de atención: presenciales, semipresenciales y a distancia. De esta forma se supera la actual oferta de servicios educativos que demanda desplazamientos y asistencia diaria a estudiantes que están en condiciones de precariedad económica y falta de tiempo para estudiar.*

c) Participación

En la modalidad se incide muy particularmente en el tema de la participación, lo que supone:

- ✓ *Participación organizada y democrática de los estudiantes en la toma de decisiones. Los Consejos de Participación Estudiantil –COPAE– son los medios para participar responsablemente en la gestión de la Institución Educativa. En el caso de los Programas de Educación Básica Alternativa para Niños y Adolescentes –PEBANA–, la participación organizada de los padres de familia.*
- ✓ *Participación de los representantes de la comunidad y de los diversos actores educativos comunales en la gestión de los CEBA y de sus correspondientes redes, mediante mecanismos de consulta y de aprobación sobre los aspectos fundamentales de la gestión institucional. Se amplía así –a través del Consejo Educativo Institucional CONEI– el ámbito de la comunidad educativa, reservada por lo general, solo a docentes, directivos y estudiantes.*
- ✓ *Establecimiento de redes de apoyo que articulen diversas iniciativas educativas, políticas sociales, recursos humanos y materiales de diferentes instituciones del sector público y de la sociedad civil, a favor de una atención integral a los estudiantes.*

d) Relevancia y pertinencia

La modalidad debe responder a la diversidad con una oferta específica que tenga en cuenta criterios de edad, género, idioma materno, niveles educativos, intereses y necesidades de la población que atiende, la que además de estar fuera del sistema educativo, es muy vulnerable por su situación de exclusión.

La modalidad posibilita también procesos educativos que permitan al estudiante identificar sus potencialidades de desarrollo personal, las características de su entorno, a fin de hacerlo converger en el logro de los aprendizajes que requiere como ciudadano y trabajador. Ello implica propuestas curriculares diversificadas, ligadas a la vida cotidiana, al mundo del trabajo y particularmente al ejercicio de una ciudadanía plena.

e) Orientación a la educación permanente

El Reglamento de la modalidad explicita que la EBA se da en el marco de una educación permanente, para que los estudiantes adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan.

Ello tiene que ver mucho con las competencias que deben lograr los estudiantes para poder acceder de manera más autónoma al conocimiento; con las propuestas pedagógicas más orientadas al autoaprendizaje.

f) Relación estrecha con el mundo de trabajo

El tema del trabajo no puede ser ignorado en una modalidad que enfatiza una educación que responda a los intereses y necesidades de sus beneficiarios, para quienes el trabajo es una necesidad imperativa. El Reglamento destaca la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales como una meta de la modalidad, lo que implica que los servicios educativos deben permitir el acceso de los estudiantes a experiencias formativas en especialidades laborales que respondan al mercado y la formación de capacidades emprendedoras.

El otorgamiento del diploma al concluir la Educación Básica Alternativa es un reconocimiento de la importancia que la modalidad da a la formación laboral. Este, según la Ley y el Reglamento, debe hacer mención a una especialidad ocupacional que indica el nivel de competencia alcanzado y lo habilita para incorporarse al mundo laboral en mejores condiciones. Es importante destacar que el Reglamento, si bien define que este diploma es otorgado por la institución educativa, señala que ésta puede reconocer las competencias técnicas logradas en los diferentes desempeños del mundo laboral debidamente certificadas.

1.2 Características de los CEBA

Es importante señalar que si bien el Reglamento no precisa un modelo específico de Institución Educativa, define a los CEBA como instituciones con autonomía pedagógica y administrativa, con una gestión democrática, que tiene como primera autoridad al director. Estas instituciones pueden ser de gestión pública, privada o por convenio.

Los CEBA ofrecen a los estudiantes uno, dos o los tres programas de la modalidad (PEBANA, PEBAJA y Alfabetización). Para atender las diversas necesidades de los estudiantes y sus posibilidades de tiempo pueden brindar cualquiera de las siguientes formas de atención:

- ✓ Presencial, que requiere de la concurrencia simultánea de estudiantes y docentes para desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza en horarios y períodos establecidos.
- ✓ Semipresencial, que se da a partir de módulos autoeducativos que demandan la asistencia eventual de los estudiantes –según cronograma establecido– para recibir asesoría de los docentes de acuerdo a sus requerimientos, y compartir experiencias con sus compañeros.
- ✓ A distancia, que se basa en el uso de materiales autoeducativos y un sistema tutorial que propicia el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes.

En cualquiera de estas formas se promueve el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC) y el acceso a los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA). Una particularidad de estas instituciones es que brindan servicios en los turnos diurno, vespertino y nocturno, de lunes a domingo, y durante todo el año.

Los CEBA ubicados en espacios geográficamente cercanos o por afinidad de proyectos educativos, conformarán redes, que desarrollarán actividades de cooperación y compartirán recursos humanos y materiales. Trabajarán en forma articulada con otras instituciones del sector público y de la sociedad civil. Los estudiantes, padres de familia y representantes de la comunidad participarán en la gestión del CEBA y de sus redes, mediante mecanismos de consulta y de aprobación sobre aspectos fundamentales de la gestión.

2. REFERENTES QUE APORTARON A LA CONFIGURACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CEBA

El agotamiento del modelo escolar vigente en los llamados Centros de Educación de Adultos (conocidos como Vespertinas o Nocturnas), con enfoques curriculares y metodológicos similares a la educación que se daba a niños y adolescentes, llevó a la Dirección Nacional de Educación de Adultos a movilizar esfuerzos para construir una nueva institucionalidad para la educación de jóvenes y adultos, más acorde con lo planteado en los diversos movimientos mundiales y regionales.

Es en la Conferencia Nacional "Educación de Jóvenes y Adultos en el Perú. Espacio de diálogo y compromiso entre todos", realizada en diciembre de 2001, donde se insistió en la necesidad de iniciar los cambios. En dicha conferencia, instituciones y

estudiantes de programas formales y no formales, universidades, municipalidades y participantes en general demandaron, entre otras cosas:

- ✓ Modelos educativos diferenciados para medios urbanos y rurales.
- ✓ Incorporación de la educación a distancia, sobre todo para la atención de quienes más dificultad tienen en acceder a servicios presenciales y para ampliar la cobertura.
- ✓ Concertación interinstitucional en los espacios territoriales donde se dan diversos programas educativos, para unificar enfoques e integrar contenidos.
- ✓ Definición de sistemas de certificación que valoren las competencias logradas por diversos medios, para facilitar el tránsito de los estudiantes.
- ✓ Propuestas educativas flexibles en diferentes espacios educativos que permitan a los participantes optar por una educación primaria o secundaria, o por contenidos que sean de su interés inmediato.
- ✓ Una educación centrada en la persona, en sus formas particulares de aprender, en sus intereses, motivaciones y necesidades. Lo que implica considerar la heterogeneidad de los sujetos educativos, la diversidad cultural, los niveles de conocimiento, así como las diversas condiciones en las que se realizan los procesos educativos.²

A partir de este evento, se inició un proceso de reflexión y propuestas sobre los cambios que debían introducirse en las instituciones educativas de la modalidad, proceso que se alimentó de diversas fuentes:

² PERÚ. Ministerio de Educación (2002). Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos. *Educación de jóvenes y adultos en el Perú: espacio de diálogo y compromiso entre todos*. Conferencia Nacional (1: 4-5 diciembre 2001: Lima).

2.1 Nuevos paradigmas que se plantearon en los foros mundiales y regionales

Foros como CONFINTEA V identificaron el aprendizaje de los jóvenes y adultos como la clave del Siglo XXI. Por ello, la atención de este gran sector de la población se debía abrir a procesos educativos que trasciendan la acción escolar y que se instalen en todas las actividades de la vida humana. Se reiteró la necesidad de una educación básica ampliada que asegure la educación secundaria de toda la población e incorpore el lenguaje, el género, la cultura local y el trabajo como sus principales ejes.³

Estos movimientos y foros mundiales y regionales sustentaron principios que han sido asumidos por muchos países en la definición de sus reformas educativas. Citaremos algunos que se constituyeron en ejes vertebradores en el proceso de innovación que se quería implementar.

- ✓ Equidad, para asegurar efectivas oportunidades de acceso y permanencia de todos en el sistema educativo, garantizando una educación de calidad. Y la calidad se tiene que expresar básicamente en logros de aprendizaje que permitan a las personas jóvenes y adultas, su formación integral, el ejercicio de una ciudadanía plena, la promoción del entorno natural en el que vive y la posibilidad de aprender durante toda su vida. Estos logros de aprendizaje son la razón de ser de las instituciones y programas educativos.
- ✓ Inclusión, que renueva el compromiso con personas y grupos sociales excluidos, marginados, vulnerables, con fuerte rezago educativo, a fin de que puedan contar con diversos servicios, sobre todo para niños, adolescentes, jóvenes y adultos marginados del sistema educativo, para personas con necesidades educativas especiales y para grupos culturales minoritarios.

3 UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2005). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte*. Santiago: UNESCO. OREALC, p. 24.

La incorporación de esta población al Sistema Educativo supone que las instituciones educativas eliminen toda forma de discriminación y adecuen su gestión a las características particulares de estos grupos o personas.

- ✓ Diversificación, que exige superación de los modelos únicos y homogéneos para atender a una población también diversa cultural, social y económicamente. Implica diversificación de espacios de aprendizaje, de las formas de atención. Asimismo diversificación curricular para responder a las demandas de los estudiantes y de su contexto, y diversificación de los modos y medios de enseñar y aprender.

Los modelos de gestión pedagógica y administrativa deben estar marcados por la descentralización educativa que obliga a entregar autonomía a las instituciones educativas.

- ✓ Flexibilidad para adecuarse a las diferencias de desarrollo y los diversos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, para ofrecerles diversas trayectorias educativas, favorecer su movilidad al interior del sistema, organizar los contenidos curriculares, organizar los servicios, articular el trabajo de las instituciones educativas con otros espacios de aprendizaje.

2.2 Experiencias innovadoras en América Latina

Los nuevos paradigmas en el campo de la educación de jóvenes y adultos animaron a diversos países a experimentar propuestas innovadoras que rompan con el modelo único de escuela, para adecuarse a las demandas formativas de las personas y a su disponibilidad de tiempo.

Países como Chile, México, Brasil, Paraguay, o diversas experiencias de Educación Popular, aportaron para las innovaciones que se querían introducir en el país. Destacaremos algunos conceptos claves que han estado presentes en todas estas innovaciones y que fueron valorados y asumidos posteriormente por la propuesta:

- ✓ La razón de ser de las instituciones educativas, el eje de todos sus procesos, es el logro de los aprendizajes de los estudiantes que, en el caso de jóvenes y adultos, contribuyen a su desarrollo personal, al ejercicio pleno de su ciudadanía y les proporciona herramientas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

Por ello la preocupación de cambios sustantivos en las propuestas curriculares que incluyan no solo competencias relacionadas con sectores tradicionales del aprendizaje escolar sino con aquellas vinculadas a una ciudadanía activa, realización personal, integración social, empleo, etc. Asimismo, el énfasis en la diversificación curricular.

- ✓ La flexibilidad y la adaptabilidad de los servicios educativos son condiciones básicas en la educación de jóvenes y adultos para poder responder a una demanda tan heterogénea, con características, intereses, expectativas y necesidades muy particulares, además de limitaciones para disponer del tiempo requerido por una institución educativa regular.

Ello supone ampliar las opciones de atención, establecer horarios diferenciados, establecer formas de organización curricular más abiertas y modulares, instrumentar diversas situaciones de aprendizaje y generar alternativas diferentes de evaluación y certificación.

- ✓ Los servicios educativos deben permitir que los jóvenes y adultos cuenten con entradas, salidas y libre tránsito en sus procesos educativos, asegurando así su continuidad educativa.

Para permitir esa movilidad, las diversas experiencias han optado por: programas modulares diseñados con enfoque de competencias, además de procesos y mecanismos de reconocimiento de experiencias y saberes adquiridos por diversas vías, trabajo en redes y articulación del sistema educativo.

- ✓ Los procesos educativos deben generar situaciones y experiencias de aprendizaje vinculados con los proyectos de vida de las personas y con las necesidades del entorno, y contarán para ello con diversos actores educativos y variados espacios escolares y comunales.

Ver anexo 01.

2.3 Propuesta técnica de Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EBJA)

Una primera propuesta de nueva institucionalidad para la Educación Básica de Jóvenes y Adultos se plantea en la consultoría dirigida por Luis Palomino y en la que participaron especialistas con experiencia en educación formal y no formal de jóvenes y adultos. Esta propuesta asume el enfoque de inclusión personal y social como principio organizador y sustenta una propuesta curricular que responde a siete dimensiones fundamentales: Ciudadanía, Productividad y Competitividad para el Trabajo, Interculturalidad, Educación Participativa, Comunicación y Expresión, Recreación y Organización del Tiempo Libre y, finalmente, Salud Personal, Familiar y Conservación del Entorno.

Cabe destacar que es esta propuesta la que comienza a proponer un modelo institucional con características bastante similares al modelo actual CEBA: el trabajo en red de las comunidades de aprendizaje y la existencia de cabeceras de red con autonomía presupuestal y con un Centro de Recursos y Servicios donde se concentran equipos, materiales educativos, otros insumos y servicios de apoyo a los centros educativos.

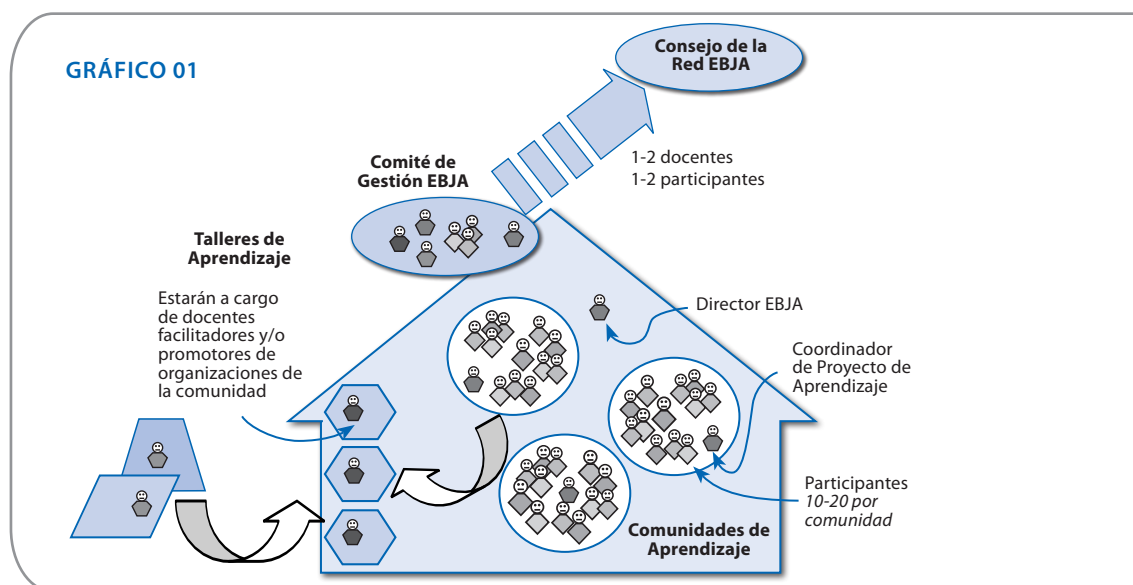
La consultoría diseñó un modelo organizativo y de gestión de los centros educativos bajo el enfoque de Redes Socio-Educativas. Estas redes pueden ser conducidas y coordinadas por una institución educativa o por una institución de la sociedad civil.

Define el centro educativo como "...un colectivo de comunidades de aprendizaje que comparten un visión común sobre las posibilidades de desarrollo de los participantes y que se empeñan activamente por satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje..."⁴

En cada centro educativo o institución de la comunidad pueden funcionar varias comunidades de aprendizaje, constituidas por docentes y estudiantes que desarrollan un proyecto. Cada proyecto tiene un coordinador y el Centro tiene un director y un comité de gestión. En cada centro se establecen también los talleres de aprendizaje en función de las necesidades.

Varios centros educativos conforman una red en cuya cabecera habrá un Consejo de red y funcionará un centro de recursos y servicios para toda la red. En las redes participarán activamente instituciones de la comunidad.

El siguiente gráfico, elaborado por dicha consultoría, expresa este tipo de organización de la gestión:



4 PALOMINO, Luis y otros (2002). *Propuesta de educación básica de jóvenes y adultos*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, p. 29.

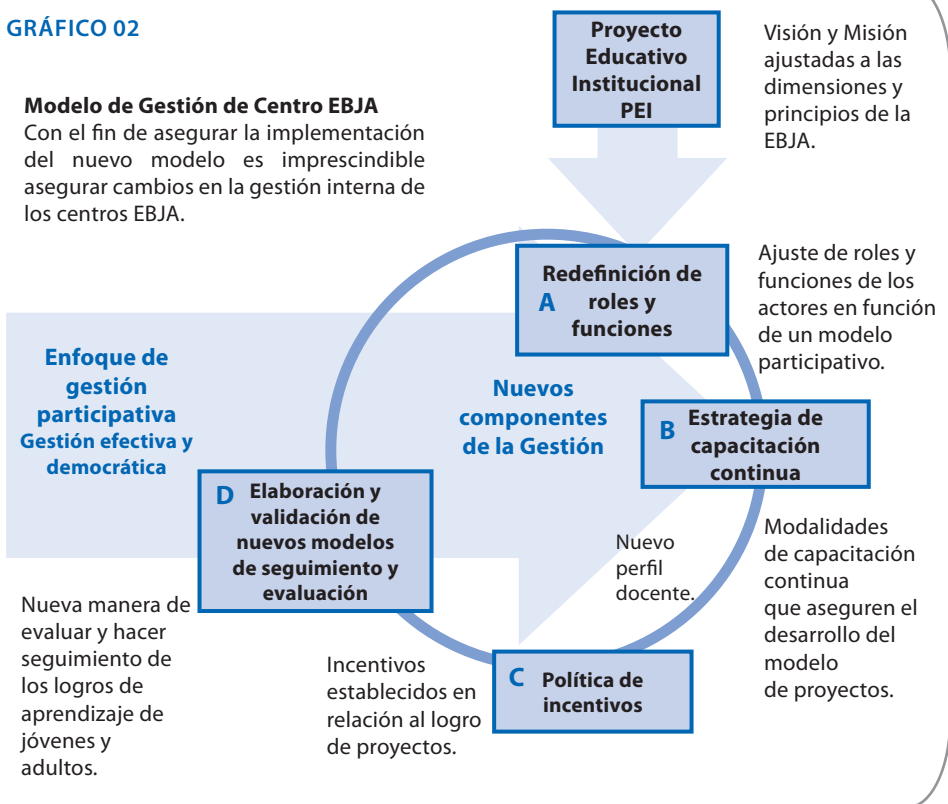
En la propuesta se reitera que la gestión no se acaba dentro del marco del centro educativo. Hay necesidad de buscar otros espacios comunales donde también se generan aprendizajes, además de involucrar en el quehacer educativo a instituciones públicas y privadas, a organizaciones sociales, a gremios, etc.

Plantea cambios que deben operarse en la gestión, los que se pueden apreciar en el cuadro que fue elaborado por la misma consultoría:

GRÁFICO 02

Modelo de Gestión de Centro EBJA

Con el fin de asegurar la implementación del nuevo modelo es imprescindible asegurar cambios en la gestión interna de los centros EBJA.



En la propuesta pedagógica se plantean los Proyectos de Aprendizaje como la estrategia para organizar los aprendizajes personales y grupales. Estos proyectos responden a intereses grupales y comunales y deben ser orientados a generar algún cambio.

Los estudiantes, organizados en comunidades de aprendizaje, construyen el conocimiento y desarrollan capacidades. El trabajo en equipo es fundamental así como la investigación y relación con el contexto. La propuesta pedagógica debe respetar la autonomía de los participantes en la conducción y decisiones de sus Proyectos de Aprendizaje.

2.4 Marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa

Teniendo como marco la Ley General de Educación N° 28044, un equipo de consultores, bajo la conducción de José Rivero Herrera, planteó un amplio informe sobre el tema que influyó en la elaboración del Reglamento de la modalidad.

En dicho informe plantean una transformación radical de los centros educativos vespertinos y nocturnos y la construcción de una institucionalidad propia de la Educación Básica Alternativa, que responda a una visión de “Educación Básica ampliada” que la consultoría sostiene a lo largo del informe. Recomiendan ampliar significativamente el tejido institucional de los CEBA y constituir una red que les permita articularse con la labor educativa que desarrollan múltiples instituciones de la sociedad civil y el Estado. Su actuación se daba de manera inorgánica, pero brindaban aprendizajes muy ligados a las necesidades y expectativas de los estudiantes de esta modalidad. De esta manera, dichos aprendizajes pueden ser reconocidos por los CEBA, para garantizar la continuidad educativa de las personas que, tradicionalmente, han sido marginadas de la educación.

Esta ampliación del tejido institucional permite que las personas puedan acceder a su formación a través de diversos servicios interconectados, y que la consultoría detalla ⁵:

- ✓ Estudios independientes, o de autoeducación con la asesoría de tutores.

⁵ RIVERO HERRERA, José (2005). *La otra educación: marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa*. Lima: Ministerio de Educación, pp. 238-239.

- ✓ Actividades de alfabetización, tanto para promover aprendizajes fundamentales en el campo de la lectura, escritura, cálculo, como para la adquisición de aprendizajes relacionados con las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- ✓ Cursos, talleres, sobre aprendizajes básicos, tanto promovidos por el CEBA como por las instituciones integrantes de la Red, orientados no solo a estudiantes sino a la población en su conjunto, cuyos aprendizajes pueden ser reconocidos para garantizar la continuidad educativa.
- ✓ Estudios a distancia, a través de materiales autoinstructivos.
- ✓ Estudios en programas no escolarizados, en los que se combinan la actividad presencial con la asesoría tutorial.
- ✓ Estudios en centros educativos, con mayor énfasis en la formación presencial, a la par que se alienta la autoeducación.

Este informe destaca el rol del CEBA en el tejido de red que se establezca, como la piedra angular que no solo tiene que ver con la prestación de toda la gama de servicios propios de la modalidad, sino con la promoción y supervisión de los otros servicios que brinda la red, asumiendo además el reconocimiento y certificación de los aprendizajes logrados en otras instituciones.

La consultoría señala que los CEBA, como cabeza de red, deben funcionar en locales propios, aunque transitoriamente pueden hacerlo dentro de instituciones que brindan Educación Básica Regular. Pero la tendencia debe ser la creación de nuevos CEBA que ocupen instalaciones independientes, ya que algunas veces son cedidos por instituciones públicas y comunitarias.

Las actividades de los CEBA deberán trascender el ámbito de los locales escolares y ampliarse a aquellos lugares donde mayoritariamente se encuentran las personas que demandan el servicio. Para ello deberá proyectarse de manera virtual, con programas a distancia, sobre todo para la atención de las zonas rurales.

Estos CEBA deben contar con un Centro de Recursos del Aprendizaje que funcione como espacio físico, donde los estudiantes encuentren diversos recursos de aprendizaje. A su vez es un espacio de encuentro con la comunidad, de intercambio con las instituciones de la red y sobre todo de formación continua de los docentes.

La intensidad y complejidad del trabajo de los CEBA requiere la presencia de diversos actores educativos: personal directivo, docente y administrativo a tiempo completo, a los que se suman personas voluntarias para atender aprendizajes específicos o competencias más especializadas.

El informe señala también algunas características de la gestión en los CEBA:

- ✓ Los CEBA deben tener autonomía pedagógica y administrativa como primera instancia de gestión descentralizada.
- ✓ La responsabilidad principal de la gestión en los CEBA corresponde al director. Este debe caracterizarse por su capacidad para liderar el trabajo colectivo. Para ello debe conformar un Consejo Directivo con los docentes elegidos democráticamente. El CONEI debe opinar sobre aspectos pedagógicos y administrativos de la gestión.
- ✓ Los CEBA y toda la red institucional tendrán en el Proyecto Educativo Institucional, el marco para su gestión a mediano y largo plazo. Será elaborado con participación de toda la comunidad educativa y representantes de la comunidad y de sus instituciones. Concordante con él se formula el Proyecto Curricular del Centro y los planes anuales de trabajo.

- ✓ Es central la participación de los estudiantes en la dinámica escolar y canalizada a través de sus propias organizaciones. Igualmente la participación de representantes de la comunidad a través de mecanismos de consulta y de aprobación sobre aspectos fundamentales de la marcha institucional.

3. EL ESTUDIANTE DE LA MODALIDAD: PUNTO DE PARTIDA PARA LA DEFINICIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

La nueva Ley General de Educación N° 28044 y sus normas complementarias, establecen para la modalidad, un público bastante heterogéneo, excluido del sistema educativo, cuyas características, necesidades y expectativas deben ser el punto de partida y la meta de los servicios que brinda la modalidad y, por lo tanto, ser consideradas al definir el estilo de gestión de los CEBA.

3.1. Características

Tanto los estudios previos como los documentos normativos de la modalidad han tipificado algunas características de los estudiantes como de los potenciales demandantes de la modalidad, que han influido en la definición de la organización y funcionamiento de los CEBA:

a) **Mayoritariamente pertenecen a sectores pobres y en extrema pobreza**

Los estudiantes y la posible demanda potencial de los programas de EBA pertenecen a sectores pobres que están en situación de exclusión, expuestos a discriminación social y cultural y con mayores dificultades para satisfacer sus necesidades básicas.

Esto obliga a romper la visión y el manejo muy sectorial que se ha dado a la educación. Desde los CEBA y en todo el sistema, se debe enfocar la educación de estas poblaciones como una responsabilidad compartida con otros sectores de la vida

nacional. Esta convergencia facilitará y mejorará las condiciones de educabilidad que afectan los aprendizajes: salud, nutrición, empleo o medio ambiente.

Asimismo, los CEBA están obligados a reconocer y valorar la cultura, el saber popular de las personas e incorporarlos en sus procesos pedagógicos. Rescatar sus lenguas, sus valores y conocimientos, sus historias, costumbres y tradiciones, sus formas de aprender, va a significar consolidar sus identidades culturales y permitir establecer mejores relaciones con otras culturas.

b) Personas de generaciones distintas

La Ley General de Educación y el Reglamento de la Modalidad, plantean un público muy heterogéneo en edades:

- ✓ Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la EBR o que abandonaron el sistema educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares; y los que necesitan compatibilizar estudio y trabajo. Para todos los casos se establece que se atenderá solo a niños y adolescentes entre 9 y 18 años.
- ✓ Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla, y sean mayores de 18 años. Para la Alfabetización se fija a personas mayores de 15 años.

Por tratarse de grupos con distancias madurativas, diversas experiencias de vida, con intereses, necesidades y demandas específicas, requieren procesos formativos diferentes, más aún cuando sobre todo jóvenes y adultos ya han estado inmersos en procesos previos y continuados de formación, así como adquisición de conocimientos de diversa índole.

c) Personas con distintas situaciones de vida y de trabajo

Las personas que demandan el servicio tienen distintas situaciones de vida y trabajo, diferentes historias personales. Encontramos: agricultores, trabajadores informales, pequeños comerciantes, trabajadoras del hogar, niños de la calle y niños trabajadores, artesanos, desempleados, jornaleros, etc. Todos ellos con diferentes características personales y culturales. Cuentan con un acumulado social y cultural que debe tomarse en cuenta para la diversificación curricular, la definición de estrategias pedagógicas y la organización de la vida institucional.

d) Personas con variados procesos previos de formación, experiencia y conocimiento de diversa índole

Los potenciales demandantes del servicio tienen diferentes puntos de partida y reservas para enfrentar los procesos de aprendizaje. Estas diferentes trayectorias educativas obligan a los CEBA a darle un lugar privilegiado a las pruebas de ubicación y a la evaluación diagnóstica al iniciar el trabajo educativo, para establecer los grupos de atención por niveles de aprendizaje. Igualmente a la aplicación de medios de articulación como la convalidación de estudios y aprendizajes, a fin de reconocer aprendizajes adquiridos en otros procesos educativos no formales.

e) Personas con experiencia de fracaso escolar

Presentan bajos índices de escolaridad, con experiencias de fracaso escolar. Ello explica en parte su bajo nivel de autoestima individual, colectiva y de autoconfianza.

Las instituciones educativas suelen contribuir con aumentar el problema por su visión subestimada del estudiante. Los ven como personas con limitaciones, carencias y problemas sobre todo en el campo cognitivo. Esta visión subestimada y conmisericordiosa, conduce –inclusive– a certificaciones de los estudiantes que no corresponden al nivel de calificación que el sistema exige.

Posiblemente sea la modalidad que más requiera del llamado “optimismo pedagógico” sustentado en una visión más esperanzadora de los estudiantes, de su capacidad de emprendimiento, de sus capacidades y habilidades desarrolladas en la vida cotidiana y de trabajo, de su experiencia y conocimientos acumulados. Asimismo la presencia de servicios complementarios de tutoría y orientación que apoyen a los estudiantes.

f) Personas con diferentes ritmos de aprendizaje

Los beneficiarios de los servicios de la modalidad tienen diferentes ritmos y velocidades para adquirir competencias. Personas de una misma edad, con un mismo nivel de escolaridad y en un mismo tiempo, pueden adquirir logros muy dispares. Por ello la modalidad ha implementado como alternativa, la organización de los estudiantes y del trabajo educativo por niveles de aprendizaje, similar a las propuestas multigrado de la educación rural.

También la modalidad establece los ciclos y grados de duración flexible. Unos estudiantes pueden avanzar muy lentamente y otros de manera más acelerada, posiblemente porque tengan experiencias previas que lo permitan.

Ello obliga a las instituciones educativas a superar una práctica común: todos los estudiantes avanzan “en bloque” de un grado a otro. Si no han logrado algunas competencias repiten el año y reinician el siguiente como si empezaran de cero.

g) Personas con diversas posibilidades de tiempo para seguir procesos educativos continuados

Particularmente los jóvenes y adultos tienen limitaciones de tiempo para estudiar, por lo que no pueden asistir a jornadas escolares rígidas ni ser agobiados por excesivas tareas escolares.

Un estudio exploratorio que realizó la Dirección General de Educación Básica en el 2007 para conocer cómo son los estudiantes de la “escuela nocturna”, aplicando

encuestas a 1634 estudiantes de PEBANA, PEBAJA y Educación de Adultos –EDA–, de 26 regiones del país, arrojó cifras preocupantes: 32.1% de un total de 858 niños y adolescentes encuestados que asisten a PEBANA, trabajaba los siete días a la semana. Igualmente el 36.6% del grupo de jóvenes y adultos de PEBAJA (625 encuestados), y el 37.1% de 151 encuestados en los programas –en ese momento vigentes– de Educación de Adultos.⁶

Por ello, los CEBA deben establecer horarios de atención diferenciados: mañana, tarde, noche, con calendarios que responden a las particularidades de cada realidad y a las posibilidades de los estudiantes. Asimismo formas de atención que demandan mayor permanencia en la institución (presencial), a la vez que otras que requieren una asistencia eventual acompañada de asesoría (semipresencial y a distancia).

h) Personas desmotivadas frente a la educación formal

Los potenciales beneficiarios de la modalidad, sobre todo jóvenes y adultos, no suelen demandar servicios de educación formal. Las razones son diversas. Una muy importante tiene que ver con el tipo de aprendizaje “muy escolar” de nuestras instituciones educativas. Otra con la calidad de los servicios. Las instituciones educativas no suelen ser lugares que atraigan, no solo por las deficientes condiciones físicas y los aprendizajes ajenos a sus necesidades, sino sobre todo por el clima escolar: posiciones autoritarias, maestros desmotivados que no valoran sus saberes, ausencia de comunicación y de relaciones afectivas, etc.

i) Personas comprometidas con sus pares e identificadas con su cultura

Las personas que demandan el servicio están comprometidas con sus pares, con una experiencia ancestral de trabajo comunal, de solidaridad con los otros. Parti-

⁶ PERÚ. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Alternativa (DIGEBA) (2007). *Perfil de los estudiantes de Educación Básica Alternativa: investigación exploratoria 2007: ¿cómo son los estudiantes de la “escuela nocturna”?*, Lima.

cipan organizadamente en sus fiestas patronales, en las actividades de su comunidad.

Los CEBA deben aprovechar estas potencialidades tanto en el trabajo pedagógico como en la gestión institucional. La participación, el apoyo mutuo, deben animar la vida de la escuela. Hay necesidad de crear espacios públicos internos para generar diálogos, actividades de cooperación y solidaridad.

3.2 Expectativas

Desde el año 2001 se han venido realizando diversos encuentros donde los estudiantes han ido planteando sus principales satisfacciones y expectativas frente a la gestión del CEBA. En el I Encuentro Nacional de Estudiantes de EBA, organizado por la Dirección General de Educación Básica Alternativa el año 2008, 56 estudiantes presentaron por escrito sus testimonios.⁷ Las expectativas más recurrentes fueron:

- ✓ Requieren la imagen de un docente amigo, orientador, que les aconseje y aliente, que llene la soledad que muchas veces tienen en su vida cotidiana, sobre todo a las trabajadoras del hogar. Valorán las sesiones en las que dichos docentes les ayudan a elevar su autoestima a través de la orientación.

“Aprendí a quererme. Hacerme respetar. Ahora no permito que me pisoteen ni me humille nadie, ahora sé de mis derechos...” (Julissa Alomi de Andahuaylas).

- ✓ Preocupación reiterada por su capacitación para el trabajo y su ingreso al mundo laboral.

⁷ ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) (2009). *Miradas y propuestas diferentes para mejorar la educación: temas para la reflexión*. Lima: OEI. IDIE; Generalitat Valenciana.

“... también es interesante que en el CEBA impartan clases de especialidades como Electricidad, Computación, Construcciones Metálicas, donde nos preparan en áreas productivas y así poder salir adelante y poder enfrentar al mundo del trabajo.” (Rolando Aquino de Pasco).

- ✓ Interés por un clima del aula adecuado, lúdico, de relaciones afectuosas.

“Puedo decir que la lectura, la poesía, el teatro y los deportes han hecho posible que pueda desarrollarme como un buen estudiante y un futuro ciudadano útil para la sociedad, y lo más importante, para mi familia.” (Alex Ramos de Arequipa).

“En mis clases cotidianas lo que más me llama la atención es cuando los profesores se identifican con nuestros problemas, cuando me preguntan ¿cómo estás? ¿Almorzaste hoy?... Me siento contento cuando un docente sonríe y da muestras de cariño.” (Jhoner Ponce H. de Huánuco).

- ✓ Imagen del director como un líder, preocupado tanto por los aprendizajes de los estudiantes como por su bienestar.

“Estoy orgullosa de estudiar en el CEBA “Nuestra Señora de la Merced”. Esta institución, que por cierto es la mejor de EBA en el distrito, la provincia y el departamento, tiene al frente al director, quien es el primero en ingresar a su labor una hora antes que los docentes, nunca llega tarde ni falta a sus labores; trabaja de lunes a domingo. Continuamente está realizando gestiones y es así que en el presente año ha creado e implementado en nuestro CEBA una cuna-guardería, para albergar a los hijos de los estudiantes durante el desarrollo de nuestras actividades educativas.” (Noriza Sánchez de Cajamarca).

- ✓ Presencia, participación en la vida institucional, con proyección hacia instituciones similares y hacia la comunidad. Esta presencia y participación les permite mejorar la gestión de sus instituciones.

“Durante esta gestión hemos podido tener ciertos logros. Algunos de ellos son la puntualidad y el respeto que, a comparación del año pasado, no se veía. Ahora estamos empeñados en mejorar las relaciones humanas entre los agentes educativos de la Institución, ir avanzando en la mejora de los aprendizajes, así como también la mejora de oportunidades de estudio, que haya convenios para destacar la conformación de pequeñas empresas, la actividad independiente, capacitar a alumnos que tienen habilidades en diferentes campos educativos y así lograr técnicos con especialización propia.” (Juan Dueñas de Moquegua).

- ✓ Docentes calificados, dinámicos y con habilidades pedagógicas.

“No todos los compañeros tienen la misma rapidez para captar los conceptos impartidos y es ahí donde mis profesores demuestran tolerancia y, a la vez, dominio de las materias que enseñan. Me agradecería que fueran un poco más dinámicos. Las clases no deben ser monótonas, sino creativas.” (Soledad Orcoapaza de Moquegua).

Cabe señalar que en eventos anteriores –como el del año 2001– en el que participaron también estudiantes de educación no formal, potenciales demandantes de la modalidad, éstos reclamaron que el Ministerio de Educación reconozca sus aprendizajes para poder continuar estudios regulares, que se articulen los procesos formativos de la educación formal y la no formal para mejorar su impacto, que se creen escuelas descentralizadas y se promuevan talleres para la formación social y humana de jóvenes y adultos con horarios y metodologías adecuados y pasantías para compartir experiencias.⁸

8 Conferencia Nacional (1 : 4-5 diciembre 2001 : Lima) (2002). Óp. cit. p. 77.

4. PAEBA PERÚ: ESPACIO INICIAL DE CONSTRUCCIÓN DEL MODELO

El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos-PAEBA Perú fue, sin duda, la experiencia que permitió llevar a la práctica, ensayar la nueva propuesta de institucionalidad de la educación básica de personas jóvenes y adultas, que ya se venía sustentando en otras propuestas técnicas y en los diversos debates en torno al tema.

Este programa fue desarrollado entre el 2003 y 2009 en áreas periurbanas de Lima y Arequipa con el apoyo técnico y financiero del Ministerio de Educación de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional.

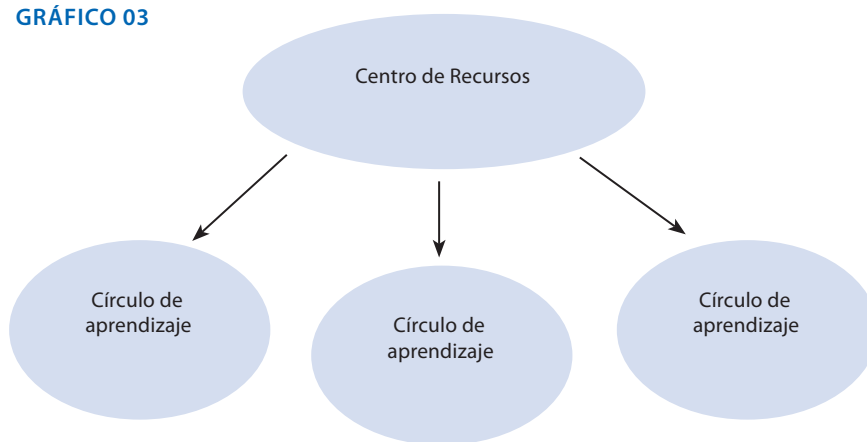
Esta experiencia constituyó un espacio donde se discutió y llevó a la práctica, de manera coordinada con la Dirección Nacional de Educación de Adultos, las primeras definiciones sobre los Centros de Educación Básica Alternativa –CEBA– que luego serían adoptadas por el Plan de Conversión.

La intervención del Programa se inició con un modelo de organización centrado en los círculos de alfabetización como espacios de aprendizaje y en los comités distritales de Alfabetización como soportes comunales. Estos últimos facilitaban la acción alfabetizadora, eligiendo los locales donde se desarrollaría el trabajo educativo, seleccionando a los facilitadores y movilizándolo a las organizaciones de base para coordinar los círculos de alfabetización.

Cada círculo de veinte participantes elegía su horario de funcionamiento y contaba con un facilitador capacitado. Funcionaban dos horas diarias y diez a la semana. La responsabilidad de apoyar varios círculos de alfabetización recaía en los supervisores, quienes capacitaban a los facilitadores, realizaban el seguimiento y monitoreo del proyecto, identificaban requerimientos de apoyo para los círculos en zonas de extrema pobreza (mobiliarios, lámparas, pizarras, etc.) y desarrollaban acciones de difusión y sensibilización.

En el 2004 se amplían los servicios de atención a la población que se alfabetizaba, con la presencia de nuevos módulos de aprendizaje que aseguraban la continuidad educativa de los participantes hasta el Ciclo Intermedio. Esta nueva situación expande el campo de acción de los llamados círculos de alfabetización, por lo que el proyecto optó por cambiar esta denominación por “círculos de aprendizaje”.

Se instaló como novedad, el Centro de Recursos Distrital, como ente articulador y de apoyo de la gestión pedagógica de los círculos de aprendizaje.

GRÁFICO 03

Cada círculo de aprendizaje atendía un mínimo de veinte participantes, relativamente homogéneos en cuanto a su nivel educativo y a sus experiencias previas de aprendizaje. Se desarrollaban módulos correspondientes al Ciclo Inicial (alfabetización) y al Ciclo Intermedio.

Estos círculos funcionaban con un facilitador debidamente seleccionado, en ambientes de la comunidad: locales comunales, centros educativos, locales institucionales, donde radicaban los participantes que requerían el servicio. Para ello se establecieron alianzas estratégicas con organizaciones locales para garantizar las mejores condiciones de atención de la población participante.

Un conjunto de círculos de aprendizaje eran apoyados por un supervisor, quienes participaban en las acciones de focalización de los círculos de aprendizaje, en su seguimiento y monitoreo, en la capacitación y asesoría técnica de los facilitadores.

El otro elemento conformante de la institucionalidad del programa fue el Centro de Recursos que se organizó no solo para atender a los círculos de aprendizaje que integran la red distrital sino también a otros grupos de jóvenes y adultos con actividades de formación y capacitación complementarias. En el Centro funcionaba:

- ✓ La biblioteca para docentes, facilitadores y estudiantes.
- ✓ El Aula Mentor, que ofertaba servicios utilizando herramientas de comunicación telemática para la capacitación de jóvenes y adultos. Era un servicio que integraba un sistema de formación abierta, libre y a distancia, certificable.
- ✓ Las aulas móviles de capacitación laboral, talleres itinerantes que ofrecían capacitación técnica en distintas especialidades o familias profesionales, con un docente con formación en la especialidad que se ofertaba.

Los Centros de Recursos eran también sedes para las acciones de capacitación, difusión y sensibilización.

En esta propuesta de institucionalidad se seguía contando con el aporte del Comité Distrital de Alfabetización, creado desde los inicios del proyecto para apoyar la implementación de la sede distrital de PAEBA, seleccionar a los facilitadores, apoyar el mantenimiento de los locales y realizar la vigilancia social.

En el 2005 se continuó con el funcionamiento de los Centros de Recursos, pero incluyendo una nueva organización institucional: la coordinación distrital, que tenía en el Centro de Recursos uno de sus más valiosos soportes. Esta coordinación

distrital no solo integraba la red de círculos de aprendizaje, formados en localidades focalizadas en función de la demanda del servicio, sino apoyaba también a las Unidades de Gestión Educativa Local en la implementación de los programas con adultos.

La Coordinación Distrital se convirtió en una instancia organizativa de carácter técnico administrativo y pedagógico que cumplía funciones de coordinación y dirección del programa en el distrito. El equipo de supervisores se integraba a esta coordinación.

Los círculos de aprendizaje se instalaron en aquellos lugares que lo demandaban y atendían uno a más módulos de acuerdo a la demanda real de atención. Para PAEBA, el módulo se consolida como "...una estructura teórico-metodológica que permite establecer una relación entre el currículo y la acción educativa que se prevé ejecutar para un grupo determinado de jóvenes y adultos en un círculo de aprendizaje".⁹

Si un estudiante quiere culminar y certificar su Educación Básica, debe hacerlo a través de siete módulos: dos del ciclo Inicial (Alfabetización y reforzamiento), dos del Ciclo Intermedio y tres del Ciclo Avanzado.

Esta experiencia de institucionalidad fue permanentemente discutida con la Dirección Nacional de Educación de Adultos. Por ello nutrió la elaboración del Reglamento de la modalidad y la propuesta de institucionalidad del Plan de Conversión.

Es importante destacar algunos rasgos de la experiencia de institucionalidad de PAEBA que marcaron también a los CEBA:

9 PAEBA PERÚ (2006). *El PAEBA Perú: una experiencia para la reconstrucción de la educación básica de personas jóvenes y adultas: del discurso a la praxis*. Lima, pág. 171

- ✓ La flexibilidad del servicio. Este se brinda donde hay necesidad. Su funcionamiento o cierre depende de la demanda, de las necesidades y motivación de la población beneficiaria. Esta modalidad denominada por el Proyecto, descentralizada, permite cubrir mayores espacios y población.
- ✓ El servicio se presta en condiciones más cercanas al estudiante, cerca a su domicilio, potenciando el uso de la capacidad instalada de la comunidad.
- ✓ El modelo cuenta con un referente físico institucional, que en el caso de PAEBA es la Coordinación Distrital, donde se concentran sus servicios y el apoyo técnico y logístico (y donde también se pueden desarrollar círculos de aprendizaje); y una red de unidades de ejecución desconcentradas (círculos de aprendizaje), donde se brinda el servicio en función de la demanda de atención.
- ✓ El estilo de gestión debe ser dinámico, con alta capacidad de adaptarse a los cambios en la ubicación de los círculos de aprendizaje, y asegurar continuidad de los servicios.
- ✓ El carácter abierto del CEBA, involucrando también a la población en procesos educativos muy ligados a sus necesidades básicas de aprendizaje.

En junio de 2005 mediante R.M. N° 0411-2005-ED, el MED reconocía a los CEBA PAEBA-PERÚ como Centros de Educación Básica Alternativa Experimentales, con un funcionamiento continuado a lo largo del día y durante toda la semana, a fin de ofrecer jornadas de mañana, tarde y noche, según la disponibilidad de tiempo de los jóvenes y adultos.

En el proceso de transferencia al MED, se ha ganado en calidad, mística y visión innovadora de su personal docente, pero se ha perdido en el uso de equipamiento como es el caso de las unidades móviles que brindaban capacitación laboral itinerante, las que han pasado a ser patrimonio del MED, destinadas a otros fines.

Aquellos CEBA PAEBA que construyeron ambientes para uso exclusivo de EBA en locales de otras modalidades, han comenzado a tener problemas de desalojo.

5. INSTALACIÓN DEL NUEVO MODELO INSTITUCIONAL DE LOS CEBA

El 25 de agosto de 2005 se expide la Resolución Ministerial N° 0542-2005-ED que aprueba el Plan de Conversión de la Educación Básica Alternativa 2005-2010 y las orientaciones para el proceso de conversión de centros y programas de Educación de Adultos en CEBA, así como la creación de nuevos centros.

Este plan define al proceso de conversión como un "... proceso de cambios cualitativos y no un cambio de denominación de los actuales centros y programas de Educación de Adultos o una repetición de los modelos institucionales de la Educación Básica Regular".¹⁰

La opinión del equipo de consultores liderados por José Rivero Herrera era más drástica: "...asumir como base institucional de la modalidad, instituciones diferentes a los actuales centros educativos vespertinos que, por antecedentes, no responden adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de la potencial población usuaria de la nueva modalidad y porque muchos de ellos tienen una trayectoria negativa en términos de apertura a las innovaciones pedagógicas y de gestión institucional".¹¹

Conjugando diversas opiniones y realidades, el plan contempló una fase de experimentación con 40 CEBA públicos ubicados en medios urbano y rural, los que durante cuatro años –hasta el 2008 inclusive– experimentaron diversos ciclos y formas de atención, que se fueron extendiendo progresivamente.

10 PERÚ. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación de Adultos (2005). *Plan de conversión de la Educación Básica Alternativa 2005-2010: orientaciones para el proceso de conversión de los centros y programas de Educación de Adultos en Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) y su creación*. Lima: MED, p. 7.

11 RIVERO HERRERA, José (2005). *Op cit.* p. 160.

5.1. Naturaleza de la Institución Educativa

El Plan de Conversión plantea un horizonte hacia el cual deben orientarse los procesos de conversión y experimentación de la EBA, horizonte que prefigura ya las características básicas que debe reunir el modelo institucional:

“Reducir los factores de exclusión e inequidad, a partir de ofertas educativas de calidad, flexibles y diversificadas, que logren formar integralmente personas capaces de desarrollar su identidad, autoestima y capacidades; de integrarse en mejores condiciones a la vida social y laboral, en armonía con su entorno; de reconocerse cada una y en cuanto colectividad, como sujetos de su propio proyecto de vida y constructores de una sociedad democrática, inclusiva, próspera, solidaria y justa; y, de ejercer el derecho a aprender en forma continua y con autonomía”.¹²

Por ello, asume el CEBA como la base institucional de la modalidad y lo define como una institución educativa que ofrece a los estudiantes (niños, adolescentes, jóvenes y adultos) toda la gama de programas y formas de atención que establece el Reglamento de la modalidad: PEBANA, PEBAJA y Alfabetización; atención presencial, semipresencial y a distancia.

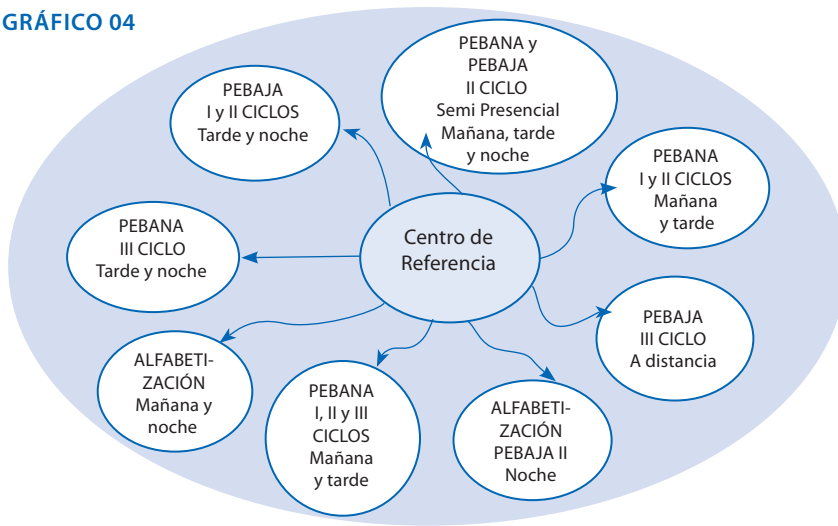
Para responder a las diferentes posibilidades de tiempo de los estudiantes para seguir procesos continuados, se organiza el servicio en variados horarios de atención (mañana, tarde, noche, de lunes a domingo) y calendarios diferenciados de acuerdo a las realidades (atención todo el año).

12 PERÚ. Ministerio de Educación (MED). Dirección Nacional de Educación de Adultos (2005). Óp.cit. p. 4.

El CEBA se organiza como una red de servicios que cuenta con un centro de referencia y un conjunto de periféricos dentro de un ámbito determinado.

- a) **El Centro de Referencia.** Articula los servicios que se dan en diversos ambientes comunales o institucionales de un ámbito determinado. De acuerdo al Plan debe reunir las siguientes características:

GRÁFICO 04



- Continuidad y permanencia (local propio, atendiendo en forma ininterrumpida, toda la semana, todo el año, todo el día).
- Desarrolla uno o todos los programas de la modalidad.
- Abierto al entorno y particularmente a los programas que conforman el CEBA.
- Orientado al autoaprendizaje (cuenta con ambientes multiuso).
- Movilizador de diversos agentes comunales.

- Con posibilidades de articular servicios complementarios y acciones educativas, en el marco del Proyecto Educativo Institucional del CEBA.

Una nota que diferencia aún más al CEBA de las instituciones educativas de EBR es que estos centros de referencia deben convertirse en espacios abiertos a la comunidad, no solo para generar un amplio movimiento comunal en apoyo a la educación de estudiantes, sino para posibilitar procesos educativos para la población que requiera aprendizajes básicos, puntuales, para desempeñarse mejor en los roles asumidos. Esta nota reafirma el sentido de lo que significa “una educación básica ampliada”.

- b) Los periféricos.** A nivel del entorno –denominado espacio institucional– funciona una “malla de programas” –llamados periféricos– que se instalan donde existe demanda del servicio. Por ello es que su apertura o cierre depende de la mayor o menor demanda. Esta propuesta responde a una característica de la población que atiende: su permanente movilidad, sea por el cambio de trabajo o de domicilio (por efectos de la migración), a diferencia de Educación Básica Regular, que tiene una población más estable.

Los periféricos pueden organizarse en locales institucionales (postas, ONG, instituciones educativas con infraestructura compartida) o en locales comunales. Pueden desarrollar uno o más programas, ciclos y formas de atención, de acuerdo a los requerimientos de la población. En esta malla están incluidos los programas de alfabetización.

Lo importante es que estos periféricos puedan ser atendidos por el Centro de Referencia y que así garanticen una educación de calidad.

5.2. CEBA por el tipo de gestión

De acuerdo al artículo 71° de la Ley General de Educación N° 28044, y al artículo 53° del Reglamento de la modalidad, los CEBA, por el tipo de gestión, pueden ser:

- ✓ Públicos de gestión directa por autoridades educativas del sector educación o de otros sectores e instituciones del Estado.
- ✓ Públicos de gestión privada, por convenio con entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos.
- ✓ De gestión privada, creados por iniciativas de personas naturales o jurídicas.

Todos los CEBA deben aplicar el Diseño Curricular Básico Nacional –DCBN– de Educación Básica Alternativa y regirse por las normas dispuestas por el Ministerio de Educación.

5.3. Rasgos de la gestión

Los documentos normativos y de capacitación nos plantean una gestión centrada en el estudiante y sus aprendizajes, que debe reflejar las características de la EBA establecidas en el Reglamento de la modalidad: relevancia y pertinencia, flexibilidad y participación.

La capacitación a distancia en EBA, organizada por la DIGEBA, se ha constituido en el espacio donde se ha dado mayor importancia a la gestión en los CEBA. En el Módulo de Gestión 2009, fascículo 1, se señala que “Lo central de la gestión educativa de un CEBA no está en manejar mejor los recursos, sino en asegurar calidad educativa de los servicios que presta”.¹³

13 PERÚ. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Alternativa (2009). *Módulo de gestión 2009: fascículo 1: la gestión en la EBA y el CEBA*. Lima: MED, p. 8.

Para especificar mejor el término “calidad educativa”, señalan los principales indicadores de una gestión de calidad:

- ✓ Objetivos claros, aceptados y apropiados por toda la comunidad educativa.
- ✓ Un currículo cuidadosamente planeado que garantice el acceso del estudiante a aprendizajes fundamentales para su desarrollo y el de su contexto.
- ✓ Un trabajo colegiado en una atmósfera de cooperación, concertación, negociación, donde se afrontan incidentes críticos.
- ✓ Una dirección que desarrolla y promueve posturas críticas y transformadoras dentro de ella, ejercitando liderazgos, mediante una permanente comunicación con toda la comunidad educativa.
- ✓ Una adecuada formación y desarrollo de su personal, ayudando a los docentes a sacar a luz los dilemas y contradicciones inherentes a su trabajo pedagógico y de organización de los CEBA.
- ✓ El empoderamiento o implicación de toda la comunidad.

En esta definición de indicadores no se resalta un aspecto central en la EBA: el buen clima escolar y de aula que permita precisamente que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje. Tampoco se hace explícito en la organización de los servicios, un elemento central en los CEBA y que diferencia a la EBA de otras modalidades: la institucionalización de periféricos, programas y formas de atención, con horarios y calendarios adaptados a las necesidades de los estudiantes. Esta propuesta de “calidad educativa” podría ser válida para cualquier institución educativa.

Este horizonte de “calidad” se explicita en rasgos centrales de la gestión que la DIGEBA destaca tanto en el Diseño Curricular Básico Nacional –DCBN– como en los documentos de capacitación:

- a) **Centralidad en el estudiante como totalidad.** La gestión de una institución debe tener como centro el estudiante, su formación integral y el logro de aprendizajes. Ello no debe hacernos perder de vista la presencia de sus contextos sociales, laborales culturales en la actividad educativa. Supone también confianza en las potencialidades de los estudiantes, reconocimiento, valoración de sus formas particulares de aprender.

Precisamente en el Marco Curricular del DCBN se señala la conveniencia de suscitar una reflexión permanente en el CEBA que “...genere un intenso diálogo en la comunidad educativa para aceptar el desafío de cambio y convertir a los CEBA en escenarios donde se construyen aprendizajes significativos, donde la persona se desarrolle de manera permanente y ejercitando al máximo sus capacidades”.¹⁴

Asimismo, plantea la necesidad de lograr cambios en los contextos institucionales que se caracterizan por ser impersonales, rígidos, reglamentaristas e incommunicados, que dejan de lado el desarrollo integral de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes, por contextos más participativos, amables y saludables, preocupados por la persona y sus aprendizajes.

Cabe destacar que se sugiere que los Proyectos Curriculares de los CEBA generen también cambios en todos los actores que participan en los procesos formativos de los estudiantes.

- b) **Liderazgo del director y trabajo coordinado con el equipo de docentes.** Se destaca el rol que juega el director en la conducción del CEBA. De

14 PERÚ. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Alternativa (2009). *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa 2010*. Lima: MED, p. 30.

acuerdo a los documentos de capacitación, éste debe presentar tres características¹⁵ :

- Ser **líder**, que comunica y promueve el trabajo en equipo, genera una visión de futuro, dirige y motiva a su personal, capacita, promueve el intercambio de experiencias y se comunica con todos los actores educativos.
- Ser **emprendedor**, inicia proyectos de mejoramiento, identifica nuevas ideas
- Ser **negociador**, con aliados estratégicos, con su propio personal y con las instancias de la administración educativa.

Basándose en la propuesta de Delors, definen un perfil ideal del director del CEBA, que presentamos en el Anexo 02.

- c) **Garantía de ambientes saludables, seguros, cálidos y estimulantes.**
 Los CEBA deben brindar sus servicios en buenas instalaciones, espacios físicos ordenados y limpios. Asimismo, deben contar con materiales y recursos que promuevan el auto e interaprendizaje. Pero sobre todo los CEBA deben ser espacios donde se usa la negociación como forma de establecer normas y regular conflictos, con relaciones personales cálidas, trato afectuoso y personalizado, y de mucho respeto por el otro.
- d) **La inclusión de la comunidad como agente y espacio de aprendizaje.**
 Este es un tema recurrente en todos los documentos normativos y que en la modalidad debe ser particularmente implementado. Los CEBA deben hacer uso de la capacidad instalada de la comunidad: personas, instituciones, organizaciones sociales, programas de recreación, deporte, cultura,

15 PERÚ. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Alternativa (2009). Módulo de gestión 2009: fascículo 2: El director en el CEBA. Lima: MED, pp. 10-11.

cuidado de la salud, producción, etc., para complementar la formación que el estudiante recibe en la institución.

Por otro lado, se debe trascender al aula para elegir espacios pedagógicos más abiertos: campañas, campamentos, actividades de proyección social. En la organización de la institución, destacar las alianzas estratégicas para establecer programas de capacitación laboral, uso de tecnología de comunicación e información, y desarrollo de programas educativos complementarios.

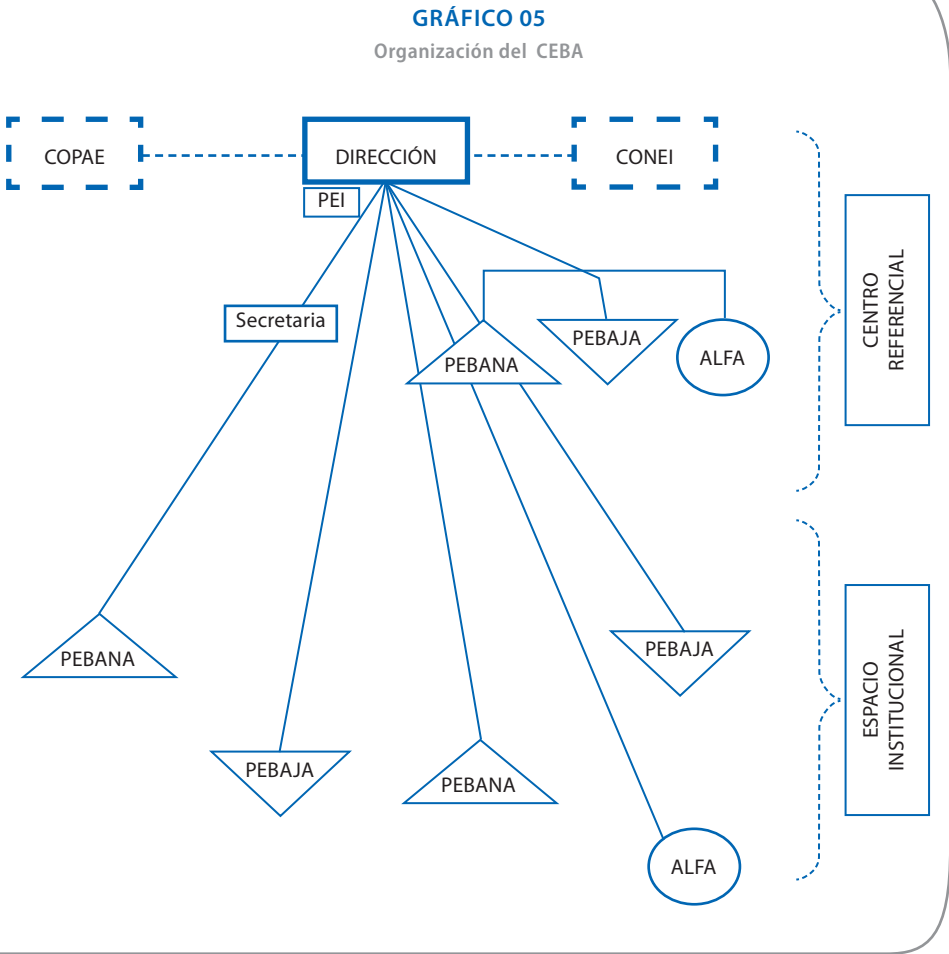
Cabe señalar que en los documentos normativos poco se desarrolla sobre el tema de relación del CEBA con el mundo laboral y de la formación para el trabajo, siendo ésta una prioridad en la modalidad, de acuerdo a la Ley General de Educación y una necesidad para que se otorgue el Diploma de egresado.

5.4 Estructura organizativa

El modelo de red es más desarrollado en sus aspectos organizacionales en el documento del equipo de Diseño y Desarrollo Institucional de la Dirección Nacional de Educación de Adultos, elaborado el 2006. En él se habla ya de equipo directivo conformado por el director (con 40 horas) y los docentes coordinadores de programas (PEBANA, PEBAJA y Alfabetización) quienes tienen grupos de aprendizaje a su cargo. Igualmente se habla de dos órganos centrales en el CEBA: el Consejo Educativo Institucional –CONEI– y el Consejo de Participación Estudiantil-COPAE.

En el Centro de Referencia está el director y funciona el Centro de Recursos y uno o varios programas, de acuerdo a la demanda. También se hace referencia al área administrativa que, de acuerdo al documento, desarrolla todos los procesos rutinarios del CEBA.

El siguiente cuadro presentado en el documento¹⁶ define una estructura organizativa básica de los CEBA:



16 PERÚ. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación de Adultos (2006). *Institucionalidad del CEBA: Proyecto Educativo Institucional del CEBA: participación de los actores educativos y agentes sociales en el CEBA*. Lima: MED, p. 11.

Posteriormente se emite la Resolución Viceministerial N° 024-2009-ED del 09 de junio del 2009 que aprueba las normas para la elaboración y aprobación del cuadro para asignación de personal de los CEBA públicos. En esta norma emitida por el Viceministerio de Gestión Institucional se establece la estructura orgánica, los cargos y funciones de un CEBA público:

- ✓ Órgano de Dirección
 - Dirección
 - Subdirección (en casos que corresponda)

- ✓ Órgano Pedagógico (de línea)
 - Equipo docente

- ✓ Órgano de Participación, concertación y vigilancia

- ✓ Consejo Educativo Institucional (CONEI)

- ✓ Consejo de Participación Estudiantil (COPAE)

- ✓ Órgano de Asesoramiento
 - Consejo Académico

- ✓ Órgano de Apoyo

- ✓ Equipo Administrativo

Igualmente se comienza a plantear cuatro modelos de organización de los CEBA en función de los ciclos y formas que atiende:

- ✓ Modelo 1, CEBA que atiende los tres ciclos, Inicial, Intermedio y Avanzado. Cuenta con la dirección, el COPAE y CONEI, el Consejo Académico, Equipo de Apoyo. Como órganos de línea tiene a los docentes agrupados por ciclos.
- ✓ Modelo 2, CEBA que atiende dos ciclos. Cuenta con la dirección, el COPAE y CONEI. Como órganos de línea tiene a los docentes agrupados por ciclos.
- ✓ Modelo 3, CEBA que atiende un ciclo. Cuenta con la dirección, el COPAE y CONEI, personal de servicio. Como órganos de línea tiene a los docentes agrupados en función del ciclo que atiende.
- ✓ Modelo especial que atiende las tres formas, presencial, semipresencial ya distancia. Cuenta con la dirección, el COPAE y CONEI, el Consejo Académico, Equipo de Apoyo. Como órganos de línea tiene a los docentes agrupados por forma de atención.

En la misma norma se señala que el reordenamiento de cargos del CEBA público procede solo cuando no se modifica la respectiva plaza o se incremente el Presupuesto Analítico de Personal aprobado. Conociendo las limitaciones que tienen los CEBA en relación al personal y al presupuesto, estamos ante una norma de muy limitada aplicabilidad.

5.5. Ámbitos de gestión

La modalidad ha establecido tres ámbitos de gestión:

- ✓ Pedagógico, con dos componentes: desarrollo curricular (actividades de investigación, programación y evaluación) y aprendizaje (actividades de experimentación de métodos, materiales, propuesta pedagógica, formas de organizar el espacio y tiempos educativos).

- ✓ Institucional: procesos de planificación (definición de metas claras, acciones y recursos), de organización (clima basado en la comunicación, cooperación y desarrollo de todos, estructuras organizativas participativas con espacios para expresar sus ideas, influir en el rumbo del CEBA, confianza, aceptación y respeto por las diferencias individuales), dirección (centrada en el liderazgo del director).
- ✓ Administrativo: procesos de rutina (inventarios, estadísticas, trámite documental, almacén, adquisiciones, matrículas, ubicación de los estudiantes, certificación de estudios).

6. CONDICIONES PARA EL CAMBIO INSTITUCIONAL

El Plan de Conversión 2005-2010 establece la necesidad de efectuar cambios sustantivos en el funcionamiento del Sistema Educativo para sostener la nueva propuesta de institucionalidad. Señala como condiciones centrales:

- ✓ Propuestas curriculares más abiertas y procesos pedagógicos que posibiliten que la diversidad social, cultural, lingüística y de género se expliciten y concreten en el proceso de aprendizaje. Para ello se plantea elaborar Diseños Curriculares Básicos Nacionales para PEBANA, PEBAJA y Alfabetización, así como propuestas para la diversificación curricular, propuestas organizativas y metodológicas así como materiales para los programas de alfabetización y para la atención presencial, semipresencial y a distancia de los Ciclos Intermedio y Avanzado.

Cabe señalar que el Plan propone también la elaboración de propuestas de evaluación de aprendizajes, de procesos de certificación, convalidación, revalidación y pruebas de ubicación, así como la implementación de procesos de complementación, nivelación y recuperación pedagógica.

- ✓ Una gestión pedagógica que valore y reconozca los aprendizajes que se desarrollan fuera de la institución educativa, respete los ritmos de cada estudiante y utilice diversos contextos y ambientes de aprendizaje.

En este campo se da un lugar preferencial a la sistematización de experiencias exitosas, a la elaboración pedagógica y el intercambio interinstitucional para mejorar los procesos pedagógicos.

En relación a la primera y segunda condición se establecen indicadores de seguimiento:

- Diseños Curriculares Básicos Nacionales pertinentes.
 - Propuestas curriculares diversificadas.
 - Procesos de enseñanza-aprendizaje activos, acordes con las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Estudiantes son actores principales de sus procesos de aprendizaje.
 - Estudiantes logran competencias que mejoran su actuación personal, social y laboral.
 - Materiales educativos funcionales, acordes con los procesos de aprendizaje y las formas de atención propuestas para la modalidad.
 - Ambientes favorables al aprendizaje y a la formación integral.
 - Evaluación de aprendizajes permanente y retroalimentadora.
 - Mecanismos de convalidación, revalidación y ubicación establecidos.
- ✓ Un cuerpo profesional y humano de educadores, con confianza en las potencialidades de los estudiantes, que tenga las capacidades y actitudes para atender a diversos grupos socioculturales y étnicos, que trabaje como comunidad de aprendizaje, con creatividad y con actitud investigativa permanente. Requiere también la participación de diversos actores sociales en los procesos de aprendizaje.

Al respecto el Plan propone cambios en la formación inicial, propuestas para la especialización, actualización y capacitación de los docentes, en convenio con universidades acreditadas. Asimismo señala algunos indicadores para su seguimiento:

- Docentes con competencias profesionales acordes con necesidades pedagógicas y de organización de los CEBA.
 - Docentes con prácticas diferentes y capacidad investigativa y de permanente experimentación.
 - Docentes organizados en equipos que trabajan cooperativamente.
 - Estabilidad de los equipos docentes.
- ✓ Una gestión institucional autónoma, eficiente y eficaz, transparente que privilegie a la persona y su formación integral, en un clima institucional cálido. Una gestión que promueva la participación organizada, vigilante y democrática de los estudiantes y de la comunidad educativa. Que establezca alianzas estratégicas con otros sectores públicos, organizaciones y agentes de la comunidad, para ejecutar en forma conjunta programas educativos y complementarios a favor de los estudiantes.

Señala indicadores de seguimiento al respecto:

- Proyectos Educativos Institucionales coherentes con las demandas de desarrollo humano sostenible, definidos y asumidos por la comunidad educativa.
- Vida institucional coherente con los Proyectos Educativos Institucionales.
- Directivos con autonomía, capacidad técnica y liderazgo democrático.
- Participación organizada, vigilante y democrática de los estudiantes.
- Comunidad educativa informada y participativa.
- Procesos administrativos ágiles, eficientes y transparentes, en función de los procesos pedagógicos.

- Redes de apoyo social funcionando.
- ✓ Una administración educativa que supere su visión escolar de la educación, que priorice la atención de los más desfavorecidos, y con gran capacidad de convocatoria a instituciones públicas y privadas y a organizaciones sociales para un trabajo conjunto. Para ello era necesario el fortalecimiento de capacidades en los órganos nacional y descentralizados, para contar con equipos técnicos y redes de apoyo social.

El Plan señala como indicadores de seguimiento:

- Apoyo activo y sustancial de las autoridades educativas.
 - Administración educativa que prioriza y orienta esfuerzos institucionales hacia la atención de los más desfavorecidos.
 - Equipos promotores del desarrollo educativo con capacidad de convocatoria.
 - Redes de apoyo social regionales y locales funcionando.
 - Administración que asegura a los CEBA un espacio físico adecuado, recursos presupuestales, recursos pedagógicos y técnicos.
- ✓ Personal y recursos suficientes para ofrecer diversos programas y formas de atención. Supone ampliar significativamente las asignaciones presupuestales de la modalidad, con criterio de inversión y promover nuevas formas de financiamiento, desde la financiación directa de actividades hasta la formación de patronatos, el voluntariado social, los intercambios de servicios, etc.

Asimismo se encargó a las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local tomar las previsiones para contemplar, en sus planes anuales y multianuales, el presupuesto para implementar este proceso en relación a docentes que cubran los tres turnos, equipos de apoyo técnico, infraestructura, equipamiento y materiales.

- ✓ Una población informada, motivada y comprometida, con una imagen valorada de la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo. Para ello eran necesarias las actividades de difusión y sensibilización de la población con la finalidad de captar mejor la demanda y comprometerla en la gestión del CEBA.

APLICACIÓN DEL MODELO INSTITUCIONAL DEL CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA

1. SITUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL MODELO INSTITUCIONAL

Han pasado más de cinco años desde el inicio del proceso de conversión en la modalidad y de acuerdo al Plan establecido ya debería haberse concluido. Este estudio significa una primera aproximación a los resultados de dicho proceso. Las visitas a CEBA de Lima, las respuestas a los cuestionarios aplicados a los especialistas y profesionales comprometidos con el tema, y los resultados de las acciones de monitoreo regional que realiza la DIGEBA, han sido sistematizados con la finalidad de aportar a una reflexión seria y profunda de la situación de la modalidad y emprender los cambios que hagan posible contar con instituciones educativas sólidas, que brinden una educación de calidad.

1.1. Percepción de los actores sobre el modelo CEBA

a) Especialistas y profesionales comprometidos con el diseño e implementación del modelo

Los especialistas y profesionales que respondieron al cuestionario planteado destacan como la característica más importante de los servicios educativos que

brinda el CEBA, su flexibilidad. Ello es precisamente lo que da identidad a la modalidad.

Como señala Armando Ruiz, ex director de la DIGEBA, el modelo institucional fue previsto para que atienda a la diversidad, en todos sus aspectos y con todos los medios. Flexibilidad en su organización: formas presenciales, semipresenciales y a distancia; flexibilidad en sus horarios y calendarios.

Señala también que esta atención a la diversidad solo se puede brindar con un modelo tipo red: un centro de referencia que opera en un espacio determinado con una red de periféricos, cuyo establecimiento está en función de la población a atender. El periférico se organiza en el lugar donde existe demanda; dura el tiempo de la demanda, y define el programa y la forma de atención en función de los requerimientos de la población que opta por el servicio. Estos pueden atender a estudiantes diversos, de zonas distintas, aun manteniendo el centro de referencia en una realidad geográfica y cultural diferente. Esta flexibilidad en su ubicación hace que sean servicios que no se perennizan en un lugar, propuesta que lo diferencia sustantivamente de las instituciones educativas de Educación Básica Regular.

Es necesario destacar lo que señala Menna Salazar, especialista de la DIGEBA: "...en el centro referencial y el periférico se debe trabajar con igual calidad; las horas efectivas de trabajo educativo deben ser las mismas; deben promoverse espacios educativos saludables...", situación que posiblemente aún no se da en la realidad, lo que podría convertir a los periféricos en servicios educativos de baja categoría.

Los especialistas señalaron también que solo implementando esta característica "... se facilitaría al estudiante ingresar y desplazarse en la modalidad, según sus intereses, niveles y ritmos de aprendizaje, posibilidades, exigencias de trabajo, etc." (Juan Carlos Montero, especialista de la DIGEBA) y se quitaría el membrete de "escuela nocturna" a los servicios que brinda la modalidad, como lo expresa Jesús Abarca, especialista de la DIGEBA.

Si bien las respuestas a los cuestionarios por parte de los especialistas no destacan la importancia que debe asignar el modelo institucional a la formación para el trabajo, iniciativas de la DIGEBA en torno a este tema revelan su preocupación al respecto. La firma del Acuerdo de Gestión suscrito entre la DIGEBA, la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva del MED y el Programa Pro Joven del Ministerio de Trabajo y Promoción Social, está permitiendo que 180 estudiantes de CEBA públicos de las UGEL 01, 05 y 07, se estén capacitando en Centros de Educación Técnico Productiva –CETPRO– previamente seleccionados, los que otorgarán las certificaciones correspondientes.

b) Directores de CEBA entrevistados

Es un hecho que las acciones de capacitación desarrolladas por la DIGEBA a lo largo de la aplicación del Plan de Conversión han permitido que los directores de CEBA y docentes conozcan ampliamente el modelo institucional, lo que no significa necesariamente que todos lo hayan asumido y se sientan motivados a implementarlo.

Los directores entrevistados, que pertenecen a los CEBA considerados exitosos por la DIGEBA, expresan su identificación con el modelo y acentúan algunas de sus características. Así Lourdes Rodríguez, directora encargada del CEBA María Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho, valora principalmente la flexibilidad del servicio. Su CEBA es uno de los pocos que ha implementado tres turnos, con ciclos que se adaptan a la disponibilidad de tiempo de los estudiantes. Así funcionan en las tardes los ciclos Inicial e Intermedio, donde asisten muchas madres de familia que están sumamente ocupadas en las mañanas y noches atendiendo a sus hijos. Igualmente el ciclo Avanzado en el turno de la mañana, donde asisten algunos estudiantes que trabajan en el turno de la noche.

Dicha directora valora también la posibilidad de establecer periféricos en lugares donde el Centro de referencia ha detectado demanda, pero no lo ha concretado aún debido a que la UGEL no le proporciona los docentes requeridos.

Rogelio Ojeda, el director encargado del CEBA Edelmira Pando de Vitarte, valora más la participación de la comunidad, tanto para establecer los periféricos como para acompañar el programa. Da especial énfasis a la participación del CONEI y el COPAE en la gestión del CEBA y, sobre todo, en acciones de vigilancia.

En lo que sí coinciden todos los directores e inclusive los estudiantes es en la importancia que La ley General de Educación da a la formación para el trabajo en la modalidad. Las experiencias visitadas coinciden en su preocupación por implementar esta característica. En unas se nota mayor relación con los CETPRO, o en algunos casos la implementación de sus propios talleres, como en los CEBA María Inmaculada de Santiago de Surco, Edelmira Pando de Vitarte, y en el CEBA Santa Micaela, que tiene un convenio con INABIF.

c) Estudiantes de la modalidad

Son muy variadas las percepciones que tienen los estudiantes de la modalidad. Así los estudiantes que asistieron al I Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Básica Alternativa, organizado por la DIGEBA el año 2008, valoraron mucho la participación de los estudiantes, el clima institucional, la posibilidad de ser capacitados para su mejor inserción en el mundo laboral, el liderazgo de los directores, y la preparación de los docentes. Ellos eran representantes de los COPAE y por ello quizás están más cerca de las innovaciones que se quieren introducir.

La percepción que tienen estos estudiantes es diversa. Algunos aún no establecen la distinción entre los centros de educación de adultos y los actuales CEBA. No es el caso de los estudiantes del CEBA María Teresa de Calcuta, que destacan las posibilidades que da esta nueva modalidad para asistir en cualquiera de los tres turnos.

La percepción que tienen las estudiantes del ciclo Avanzado del CEBA Inmaculada Concepción de Santiago de Surco es muy particular. Ellas, por, estar comprendidas en la edad correspondiente a EBR (11 y 17 años), ven con preocupación tener solo 4 grados en lo que ellas siguen identificando como educación secundaria y

no como ciclo Avanzado. Eso les hace sentir en desventaja con los estudiantes de EBR.

Esta preocupación es compartida por los padres de familia quienes han señalado a la directora, que el 2011 sus hijas –que hoy cursan el tercer grado– serían trasladadas a EBR para continuar su cuarto y quinto grados de secundaria. Creen que a los 14 años no tienen la madurez suficiente para egresar de la Básica.

Pareciera que esta preocupación es bastante extendida. En el Consolidado de Informes del I Monitoreo Regional efectuado por la DIGEBA el 2010, se señala que una de las posibles razones del abandono escolar es el poco convencimiento de los estudiantes del porqué son solo 4 grados en el ciclo Avanzado de EBA. Ellos lo ven como un recorte que limita sus posibilidades de ingreso a estudios superiores.

1.2. Modelo institucional inacabado

Si bien el CEBA es un modelo legalmente establecido y generalizado según la norma vigente, es aún un modelo inacabado en lo que respecta básicamente a la organización flexible del servicio. Asimismo al establecimiento de los programas diferenciados según el público.

La información recogida en los informes de monitoreo y en las visitas realizadas, la hemos organizado en aquellos aspectos más centrales que aún no han sido abordados plenamente. Citaremos algunos:

a) El modelo red

El rasgo central de los CEBA es que se organiza como una red de servicios que cuenta con un centro de referencia y un conjunto de periféricos que brindan diversos programas de la modalidad, en diferentes turnos, bajo diversas formas de atención y en espacios donde existe una real demanda.

La implementación de este modelo es de lo más heterogénea en el país. En la práctica son diversas las formas cómo se está plasmando el modelo de CEBA como una red de servicios.

En los CEBA públicos de gestión directa. El modelo red se ha extendido en la mayoría de los CEBA públicos de gestión directa que pertenecen al sector Educación. Muchos de ellos cuentan con el centro de referencia y los periféricos, pero su implementación no obedece necesariamente a lo que está establecido en el Plan de Conversión. El Centro de Referencia es nominal porque los CEBA aún siguen en condición de “inquilinos precarios” de las instituciones de Educación Básica Regular, por lo que no pueden cumplir con las funciones definidas en el Plan de Conversión. Son muy pocos los CEBA que cuentan con infraestructura propia y serían los únicos a los que se les podría implementar como Centro de Referencia.

Los periféricos se han implementado en muchos de los CEBA públicos, pero su establecimiento no obedece necesariamente a un estudio de demanda. Existen muchas razones para implementar los periféricos. En algunos casos su existencia garantiza de alguna manera la permanencia del docente declarado excedente por no contar con una suficiente carga docente. En otros casos se resuelve el problema de docentes excedentes de EBR reubicados transitoriamente en la modalidad. No falta CEBA implementados en lugares cercanos a la vivienda del docente.

No dejan de existir iniciativas saludables al respecto desde los CEBA públicos, pero que no se cristalizan por problemas administrativos. Así el CEBA María Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho realizó en los meses de enero y febrero del 2010 una amplia difusión y sensibilización de la modalidad en su jurisdicción, a partir de la cual hubo demanda del servicio en lugares donde no existía ningún CEBA. Pero su iniciativa no pudo culminarse porque la UGEL no podía mandar docentes para la atención de ese público. Lo mismo ha ocurrido en el CEBA Edelmira Pando, donde inclusive tienen un convenio con la Parroquia Santa Cruz que ofrece siete aulas.

Se presentan también casos en los que hay resistencia de los docentes con poca carga para atender en periféricos. Señalan que su nombramiento solo es a una plaza fija en el centro de referencia.

En el caso de los CEBA públicos de gestión directa a cargo de otros sectores o instituciones del Estado, se ha firmado convenios con instituciones como INABIF, Ministerio de Justicia (penales), Ministerio de Defensa (Ejército, FAP), etc., y por tanto el panorama es muy diverso. Por ejemplo, los CEBA Santa Micaela y Sargentto FAP Lázaro Orrego del Callao, que no han adoptado el modelo red, tienen un público cautivo: adolescentes y jóvenes con problemas sociales el primero; hijos de personal civil de la FAP y algunos avioneros, el segundo. Algunos programas establecidos en los penales y los del Ejército también tienen la categoría de CEBA y no funcionan con el modelo red.

Sin embargo existen otros casos como los programas establecidos en los Penales de Santa Mónica, Alto Riesgo y Tarapacá que son periféricos del CEBA Juan Landázuri Ricketts de la UGEL 07. O el caso del albergue de Salamanca donde se ha constituido un periférico del CEBA de San Luis.

En estos últimos casos sí cumplen con las características de un periférico: cuentan con una demanda cautiva que requiere el servicio y se plasman en alianzas interinstitucionales que permiten la asunción de responsabilidades compartidas sobre todo en función de tareas de vigilancia de la calidad del servicio.

En los CEBA públicos de gestión privada. De acuerdo a la Ley General de Educación, estos CEBA se establecen previo convenio con entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos. Tal es el caso del convenio que el sector establece con las parroquias y con congregaciones religiosas.

En el caso de Lima los llamados “CEBA parroquiales” o los establecidos por convenio con congregaciones religiosas –como el caso de las Religiosas de María Inmaculada en la UGEL 7– no han adoptado el modelo red; es decir, mantienen la

misma situación de cuando eran centros de educación de adultos, solo con el nuevo nombre de CEBA.

En los CEBA de gestión privada. La Directiva N° 22-2008 DPEBA/DIGEBA/VMG-MED estableció los requisitos para la conversión a CEBA de gestión privada de los Programas No Escolarizados –PRONOE– de Primaria y Secundaria de Educación de Adultos de gestión no estatal, evaluados satisfactoriamente en un proceso de evaluación de su desempeño educativo que se inició el 2005 y terminó en diciembre del 2006.

El proceso de conversión de los PRONOE que quieran acogerse, se refrendará con resoluciones directorales de las direcciones regionales de Educación correspondientes, en coordinación con las UGEL.

Cabe señalar que la mencionada directiva establece que los CEBA de gestión privada convertidos adoptarán “un diseño de organización que precisan las disposiciones vigentes para las instituciones educativas privadas, armonizándolas con los principios institucionales de gestión del CEBA.” La norma no es muy clara sobre si los CEBA en conversión adoptarán el modelo de organización del servicio –centros de referencia y periféricos– que ha establecido la modalidad. No olvidemos que las normas que rigen las instituciones educativas privadas se han formulado sobre la base de un modelo institucional tradicional que corresponde al vigente para otras modalidades y formas.

b) Horarios y calendarios diferenciados

El hecho de haber sustentado la nueva institucionalidad de la EBA en los centros de educación de adultos –los que además no cuentan en su mayoría con infraestructura propia– ha centrado la atención de los CEBA al turno de la noche y a la forma de atención presencial. Los pocos centros que cuentan con una infraestructura propia podrían ser los que implementen turnos diversos, siempre que tengan el apoyo de personal de las UGEL y no tengan la resistencia de los docen-

tes, quienes muchas veces no quieren trabajar en un turno que, según ellos, no corresponde al de su nombramiento.

Tal es el caso de CEBA María Teresa de Calcuta de San Juan de Lurigancho que ha implementado los tres turnos, gracias a un trabajo sostenido de la Dirección del CEBA, y a contar con docentes de la Carrera Pública Magisterial y con infraestructura exclusiva. Además la directora está ya en la Carrera Pública y revela una mayor identificación con la modalidad, lo que le abre otro panorama de trabajo.

En relación a la posibilidad de desarrollar el servicio de enero a diciembre, ésta es más difícil de concretar porque el contrato de docentes se da de marzo a diciembre; además las normas administrativas consignan solo dichos períodos para el trabajo en aula de los docentes nombrados. Se ha dado inclusive el caso de periféricos que comienzan a funcionar meses después del normal “inicio de clases”, que mantienen el calendario del centro de referencia, restando horas de trabajo a los estudiantes. Esfuerzos de la DIGEBA están logrando que en algunos casos se pueda empezar en febrero.

c) Programas diferenciados

Si bien la implementación del modelo en cuanto a horarios y calendarios está muy determinada por la actuación de las oficinas de personal, administración y planificación de las diversas instancias de la administración educativa, la implementación de los programas PEBANA y PEBAJA está muy condicionada a la actuación del CEBA. En la mayoría de CEBA no se han establecido programas diferenciados como los establece el Reglamento de la Modalidad: PEBANA para niños y adolescentes y PEBAJA para jóvenes y adultos.

En la práctica se desarrolla un programa con un solo proceso educativo, reduciéndose la distinción de PEBANA y PEBAJA solo para fines estadísticos. De acuerdo a la opinión de directores y docentes, se presenta ese fenómeno porque se trata de completar la carga docente, que de acuerdo a las disposiciones de racional-

zación, debe ser de 20 estudiantes. Contribuye con ello la existencia de un solo diseño curricular básico nacional de EBA.

Esta presencia de niños y adolescentes con los jóvenes y adultos podría estar desanimando a muchos adultos que tienen otras motivaciones, necesidades y expectativas. No podemos olvidarnos tampoco que los jóvenes y adultos ya han estado inmersos en procesos previos y continuados de formación, experiencias de vida, que les han permitido ganar en aprendizajes.

d) Diversas formas de atención

La apertura de la modalidad a diversas formas de atención: presenciales, semipresenciales y a distancia, es quizás uno de sus mayores logros y expresión de la flexibilidad tan reclamada en todos los documentos normativos. Sin embargo hoy se sigue identificando la modalidad con los servicios presenciales siendo las otras formas de atención, menos convencionales, las que marcan las diferencias sustantivas con los servicios que brinda EBR.

Atención semipresencial

Se ha iniciado la implementación de la forma de atención semipresencial para atender la demanda potencial que requiere flexibilidad horaria. Está en consulta en el portal de la DIGEBA una guía metodológica para la organización e implementación de la forma de atención semipresencial.

En esta Guía se establecen tres pilares:

- Los encuentros presenciales, dos veces en un período determinado (una semana) con un total de 10 horas.
- Las tutorías, con dos horas de atención individualizada a los estudiantes, horas convenidas entre estudiante y docente.
- El trabajo a domicilio a partir del manejo de los materiales de autoaprendizaje.

Las horas del período promocional son 800, aunque no indican si se trata de promoción de ciclo a ciclo o grado a grado, o de módulo a módulo. Estas horas pueden ser distribuidas de lunes a domingo. La calendarización se define en función de la demanda de los estudiantes, adecuando el horario presencial a las necesidades de los estudiantes en los tres turnos.

La DIGEBA cuenta ya con un material de autoaprendizaje elaborado para el primer y segundo grados del Ciclo Intermedio. Está pendiente el material del tercer grado. Los presupuestos solo han permitido distribuir 2,000 ejemplares a nivel nacional para su reimpresión en los CEBA.

Estos programas semipresenciales del Ciclo Intermedio están siendo implementados por docentes, muchos de los cuales trabajan en periféricos. Por las orientaciones que se dan en la guía, el docente será el encargado de preparar el material de autoaprendizaje.

Para la atención semipresencial en el Ciclo Avanzado la DIGEBA ha establecido el Programa de Ampliación del Servicio de Educación Básica Alternativa en horarios no convencionales –Forma Semipresencial– Ciclo avanzado, normado por la directiva 021-2010-ME/VMGP/DIGEBA/DPEBA, el que se está aplicando en 11 CEBA públicos de Lima y Callao.

De acuerdo a la mencionada directiva la experiencia descansa en 44 docentes contratados, quienes desarrollarán la propuesta en jornadas laborales de 25 horas pedagógicas, trabajadas en grupos de aprendizaje, en turnos de mañana y tarde, incluyendo sábados y domingos.

Los docentes deben desarrollar los procesos pedagógicos por campos: Ciencias y Humanidades, elaborar materiales y aplicar técnicas de Información y Comunicación. Hoy cuentan con un ejemplar por CEBA de los textos elaborados para los primeros grados del Ciclo Avanzado por el Proyecto PAEBA-PERÚ.

¿Qué está pasando en la práctica? Los informes consolidados de la Misión Pedagógica y del Primer Monitoreo Regional 2010 señalan que esta forma de atención aún no ha logrado consolidarse como una de las mejores alternativas para los estudiantes que deben combinar estudio y trabajo. Muchos de los docentes desconocen o no comprenden la propuesta pedagógica de esta forma de atención. Lo mismo sucede con los especialistas de EBA de las DRE y UGEL, los que deberían poner en marcha esta forma de atención en su jurisdicción.

El tema de preparación de materiales de autoaprendizaje por los propios docentes es preocupante. Los docentes de la modalidad no tienen la preparación para elaborar un material tan complejo como es el auto educativo. Se corre el riesgo de que imiten la gestión pedagógica de los PRONOE privados, utilizando tan solo separatas informativas y sin asegurar un sistema tutorial constante.

En la entrevista realizada al director del CEBA Edelmira Pando de Vitarte, comprendido en la experiencia, pudimos constatar grandes preocupaciones. El CEBA ha ubicado esta forma de atención en dos periféricos: uno en Huachipa en un local prestado por una IE de EBR-Primaria y otro en la Parroquia Cristo Resucitado.

Se aprecia en sus opiniones que se identifica Centro de Referencia con atención presencial y periféricos con atención semipresencial. Esta última forma no se desarrolla adecuadamente. Los docentes brindan, en el fondo, una atención presencial disminuida. El director manifiesta que los docentes tienen problemas con los campos (Ciencias y Humanidades), ya que son contratados por especialidad (áreas). Por lo general, en las horas presenciales desarrollan su especialidad y no el campo en su conjunto.

El CEBA recibió un juego del material elaborado por PAEBA pero no cuenta con los recursos para multicopiarlo para todos los estudiantes. El docente fotocopia algunas páginas para orientar el trabajo en el domicilio.

Es lógico que el desconcierto exista por tratarse de un tema nuevo. Aún los docentes no suelen asociar la atención semipresencial con una forma innovadora basada en el uso de materiales de autoaprendizaje y en un sistema tutorial bien establecido. Ello puede ser peligroso si en la práctica asocian esta forma solo con las posibilidades de menor asistencia de los estudiantes, situación que pondría éstos en desventaja con relación a los que son atendidos por la forma presencial.

La resistencia puede estar también por el lado de la demanda de tiempo adicional para cumplir las obligaciones que establece esta forma, tanto para preparar las sesiones presenciales, las reuniones de tutoría como para elaborar material de autoaprendizaje.

Es un hecho que experiencias de esta naturaleza requieren un soporte presupuestario suficiente para elaborar –en un primer momento– todo el material de autoaprendizaje que requiere este tipo de atención. Los docentes ni en su formación inicial ni en las acciones de capacitación, han sido preparados para atender esta forma y elaborar un material auto educativo.

Existen todavía muchas interrogantes sobre diversos aspectos de la propuesta pedagógica que tienen que ver con los tres pilares en los que descansa esta forma de atención:

- ✓ Los encuentros presenciales que se van a realizar en dos períodos de cinco horas cada uno, ¿desarrollarán sesiones nuevas o reforzarán los aspectos más débiles detectados en las acciones de tutoría?, ¿serán espacios de interaprendizaje?, ¿Deberán ajustarse a las formas de programación curricular propias de la atención presencial o habrá necesidades de reinventar otras formas más adecuadas al tipo de atención que se brinda?
- ✓ ¿Cómo brindar el servicio de tutoría? ¿Es más conveniente dar las dos horas juntas o en días diferentes? ¿Cómo aprovechar la información recogida para desarrollar las sesiones presenciales?

- ✓ ¿Cómo orientar el trabajo a domicilio? ¿Cómo evaluar los logros? ¿cómo expresarlos en los documentos administrativos como registros y certificados?

Todas estas preguntas y posiblemente muchas otras más se están formulando los directores y docentes que participan en esta experiencia, lo mismo que los propios especialistas de la DIGEBA, quienes deben ser fortalecidos para afrontar en conjunto una experiencia tan compleja pero tan importante porque define más que ninguna la identidad de la modalidad.

Educación a distancia

Con relación a la implementación de la educación a distancia ésta cuenta actualmente con la propuesta general, la pedagógica y el anteproyecto del reglamento que las normas exigen, documentos aún por aprobarse. La experiencia se podría realizar en dos o tres CEBA ubicados en Lima y Piura.

El especialista de la DIGEBA encargado de implementar esta forma de atención, ha iniciado el trabajo de adecuación de los fascículos elaborados conjuntamente con la Universidad Cayetano Heredia para el primer grado de Secundaria de Adultos. Están participando los docentes del CEBA Edelmira Pando.

Esta forma de atención es aún más compleja que la semipresencial porque requiere no solo el material de autoaprendizaje completo, mínimo para los tres primeros grados (para no afectar la continuidad de estudios), sino también la implementación de la plataforma virtual, la capacitación del personal en el uso de tecnologías de información y comunicación y en la aplicación del software educativo.

Un servicio educativo de este tipo, contempla además el uso intensivo de tecnologías de información y comunicación como el correo electrónico, Internet, teleconferencias, bibliotecas virtuales, etc., lo que sumado a los requerimientos anteriores, necesita de una fuerte inversión inicial, que la DIGEBA no tiene cómo afrontar si se cuenta con voluntad política.

Sería más provechoso consolidar la propuesta de atención semipresencial, y sobre la base de los resultados de su experimentación (mínima de cuatro años), se inicie la educación a distancia. Inclusive se puede reforzar inicialmente experiencias existentes como la de las Escuelas Radiofónicas de Fe y Alegría.

1.3 Gestión Institucional con problemas de calidad

Diversas evaluaciones e informes de monitoreo de la DIGEBA ratifican que los CEBA, independientemente de la forma de organización adoptada, continúan con similares problemas, herencia de los centros de Educación de Adultos. Es quizás la modalidad donde se evidencian carencias motivadas algunas por situaciones de orden institucional y otras de orden externo.

a) CEBA públicos de gestión directa

La visita a CEBA definidos por la DIGEBA como exitosos revela que los cambios que se están logrando progresivamente tienen que ver en mucho con el rol que juegan los directores, con el grado de identificación con los nuevos postulados de la modalidad y con la especial dedicación al trabajo, aún en horarios que están fuera de los establecidos.

Los directores comprometidos con la modalidad están logrando, muy lentamente, cambiar la cultura escolar heredada de las llamadas escuelas nocturnas. Aquellos directores que tienen claras sus metas: mejorar la infraestructura, conseguir talleres, son los que más avanzan. Sin embargo, todavía no se aprecia muy claramente que sus metas tengan que ver con mejores logros de aprendizaje de los estudiantes o con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (aunque ello lo tengan mencionados en el PEI). La mayor preocupación es aún por las carencias materiales y por un trabajo administrativo que es lo que más demandan también los órganos de la administración educativa.

Las principales preocupaciones de todos estos directivos tienen mucho que ver con las mayores limitaciones que tenían antes del proceso de conversión: mo-

tivación y mejor desempeño de los docentes, trato a los estudiantes y ejercicio democrático, ambientes de trabajo y relaciones con la comunidad.

Motivación del docente. Muy arduo es el trabajo de motivación de los docentes. Para muchos de los docentes nombrados, la actividad en la modalidad es marginal. Consideran su trabajo como adicional de otras actividades que realizan en el día. Ello explica por qué existen docentes que llegan tarde o faltan a la institución.

Esta situación es una de las que más mortifica a los estudiantes, quienes aprovechan diversos espacios para expresar su descontento. También en los informes de la Misión Pedagógica 2010 se hace hincapié en que son las tardanzas de los docentes y sus faltas injustificadas, lo que desanima a los estudiantes, quienes optan por no asistir.

Esta desmotivación del docente, sumada a una percepción equivocada de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, se refleja en sus estilos de enseñanza y aprendizaje y en los mecanismos de evaluación y promoción. Existen docentes que no reconocen las capacidades y experiencia sobre todo de los estudiantes que pertenecen a sectores pobres y establecen con ellos una relación paternalista. Por eso no se plantean mínimas exigencias de calidad de los procesos educativos. Reducen su trabajo a un mínimo de logros de aprendizaje, más ligados a una limitada información que les proporcionan. Además los recompensan con buenos calificados, que no reflejan el logro de las competencias exigidas en el Diseño Curricular Básico Nacional.

“...al desarrollar las asignaturas, el profesor lo hace de manera fácil y sencilla. No sabemos si lo hace por complacernos o por no desarrollar clases como debe ser, ya que sabemos que la mayoría de ellos también tienen otros trabajos en el día”. (Jorge Lima de Loreto).¹⁷

17 ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) (2009). Óp.cit. p. 102.

Desempeño docente. Es un hecho que la población que asiste a los CEBA es muy heterogénea en los aprendizajes que alcanzan, no solo por la variedad de experiencias de vida, sino por las diversas distancias de una escolaridad interrumpida. Por ello, la DIGEBA recomienda organizar el aula por niveles de aprendizaje, ya que los estudiantes tienen diferentes puntos de partida. En las visitas hemos encontrado grupos diferenciados según niveles de aprendizaje, pero ello no se refleja ni en la programación curricular diferenciada ni en la conducción de los procesos de enseñanza aprendizaje. Las clases suelen ser expositivas, desarrollan los temas independientemente de los niveles de aprendizaje y experiencia de los estudiantes. Según información de los directores, los docentes se muestran renuentes a abandonar sus prácticas pedagógicas ganadas y correspondientes al ejercicio docente en la modalidad de EBR.

El tema de la promoción flexible, del tránsito entre ciclos en función de los logros de aprendizaje y no de la finalización de un año académico, no es aún bien comprendido por los docentes y muchos menos por el personal de la UGEL, que exige que a cada año escolar finalizado (marzo-diciembre) corresponda el llenado de actas y certificados que expresan la promoción o repitencia de los estudiantes.

Para los docentes solo ha quedado el concepto de que no existe repitencia en EBA y que los estudiantes pasan automáticamente al siguiente grado o ciclo al finalizar un período escolar. Esta errada interpretación del postulado relacionado con el tránsito flexible por grado y ciclo, podría estar generando promociones formales que no expresan realmente el logro de aprendizajes.

Si a ello se suma que la ubicación de los estudiantes es un tanto arbitraria, la mayoría de veces en función solo del último certificado de estudios que trae y no de adecuadas pruebas de ubicación, el problema de calidad de los aprendizajes de los estudiantes se acentúa, lo que los sitúa en desventaja con los estudiantes de EBR cuando tienen que postular a una institución de Educación Superior.

Trato a los estudiantes y ejercicio democrático. Es un hecho que este tema es uno de los que está adquiriendo mayor impulso en los CEBA. La DIGEBA ha puesto

especial interés en ello a través de la capacitación, de las acciones de monitoreo y de las actividades que ha promovido.

La participación de los estudiantes se ha expresado sobre todo en el funcionamiento de los COPAE, logrando que algunos directores los incorporen en la toma de decisiones institucionales y vigilancia de los procesos pedagógicos. Pero no falta CEBA donde los directores y docentes solo basan su actuación en el aporte económico que puedan dar a la institución. O aquellos donde el COPAE opera bajo control del Director y su funcionamiento es solo para la realización de actividades en el CEBA.

Otros de los espacios de participación de los estudiantes son los encuentros estudiantiles, que reúnen a dirigentes del COPAE, encuentros locales que culminan en acuerdos, conclusiones y recomendaciones que deben alcanzar a la UGEL y DRE.

Con relación al trato, es un hecho que la actitud de los docentes, en muchos casos, es paternalista. Ello posiblemente porque aún tienen una percepción subestimada del estudiante y porque intentan con ello suplir las carencias de éstos. Sin embargo ha mejorado el clima en el aula a partir de un trato más afectuoso. En estos casos, se percibe que los estudiantes se sienten acogidos.

Ambientes de aprendizaje. El funcionamiento predominante de los CEBA públicos a cargo del sector en locales de EBR en situación de “inquilinos precarios”, está acentuando la visión que tienen de la modalidad –como una “educación de segunda”– no solo la comunidad y los funcionarios de los diferentes órganos del sector, sino los propios estudiantes. Los siguientes testimonios de estudiantes de los CEBA, nos ilustran mejor esta situación:

“En el CEBA que estudiamos nos sentimos como en local alquilado, donde no tenemos centro de cómputo, laboratorio, libros que ayuden a nuestra formación, no contamos con material audiovisual, nos falta maquinarias para desarrollar algunos oficios dentro de la educación para el tra-

bajo, nos faltan docentes titulados y capacitados en EBA.” (Narciso Taipe Huancavelica).¹⁸

“...Otra cosa que me llamó la atención, ha sido la falta de apoyo del mismo centro educativo, ya que no contamos con centros de cómputo, menos con talleres; todas las comodidades son para la Educación Básica Regular y para nosotros, todo lo de segunda. ¿Por qué este maltrato a los jóvenes estudiantes de los CEBA?” (Julio Ramírez de Ica).¹⁹

Si bien se ha emitido la R.M. 172-2010-ED para el uso equitativo de los espacios educativos tanto por EBR como por EBA, esta norma es –en muchos casos– letra muerta. Los CEBA siguen viéndose privados del uso óptimo de las instalaciones y equipamiento y de servicios complementarios. Contribuye con ello no solo en excesivo celo de los directores de EBR, sino la actitud intransigente de los padres de familia, en algunos casos promovida por los propios directores.

En diálogo con los directores encargados de los CEBA, señalan que los escasos avances en este campo se deben a las relaciones amicales con los directores de EBR. No ayuda en nada la denominación de “subdirectores” que tienen actualmente, ya que al entablar relaciones de cooperación interinstitucional, están en condiciones de desventaja.

Las infracciones a la Resolución Ministerial emitida no son sancionadas por parte de los órganos descentralizados de la administración educativa. Este problema data de décadas. La historia de EBA está ligada a la historia de la Educación de Adultos. Inclusive, desde hace muchos años, las normas de iniciación del año escolar, destacaban la obligatoriedad de esta “gestión compartida” y el problema persiste.

Si a ello sumamos que el MED no ha destinado presupuesto para la elaboración de material educativo de apoyo y su distribución masiva en los CEBA –como sí

18 ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) (2009). Óp.cit. p. 88.

19 ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) (2009). Óp.cit. p. 89.

ucedo en EBR–, el problema se complejiza y la actividad docente se reduce a la pizarra y a la tiza. Aquellos docentes que utilizan algunos textos, lo hacen con material de EBR.

Existen esfuerzos aislados de los docentes en este campo. Por ejemplo, el Informe de las Misiones Pedagógicas efectuadas el 2010, señalan que los docentes del CEBA Nuestra Señora del Perpetuo Socorro de la Región Ayacucho y de Alcides Vásquez de Cajamarca, preparan cuadernos de trabajo en lengua materna y castellano.

Servicios complementarios para estudiantes. Los estudiantes que asisten a los CEBA son personas que construyen sus proyectos de vida en circunstancias muy difíciles, por lo general de privación económica y afectiva. Son personas que necesitan de servicios de tutoría y otros complementarios que les ayuden a superar las condiciones de educabilidad que le impiden lograr los aprendizajes de manera exitosa.

Sin embargo es la modalidad con más limitaciones en este campo. De acuerdo al informe del monitoreo regional efectuado el 2010: “La tutoría sigue siendo la gran ausente en las aulas de los CEBA”. No se aprecian programas especiales, estrategias de apoyo personal a los estudiantes, ni servicios complementarios como los que se dan en EBR: alimentación, vestido, etc.

Relaciones con la comunidad. Este tema es vital para EBA, no solo para establecer los periféricos y ampliar de esa manera la atención en la modalidad, sino para articular la institución educativa con otros actores educativos y organizaciones de la comunidad. Ello permitiría además un mejor posicionamiento de EBA en la comunidad.

Se ha avanzado en establecer alianzas estratégicas para el establecimiento de periféricos. En algunos casos –como el del CEBA Edelmira Pando de la UGEL 06 de Lima Metropolitana–, se tienen acuerdos previos con parroquias y ONG; pero la

falta de docentes y de materiales autoeducativos suficientes para la atención semipresencial, les impide concretar dichos acuerdos.

Donde no se aprecian mayores avances es en la incorporación de actores comunales y de programas de Educación Comunitaria en la dinámica de aprendizaje de los CEBA. Tampoco para implicarlos en proyectos de mejora de la atención integral de los estudiantes.

b) CEBA públicos de gestión privada

Es un hecho que estos CEBA son considerados como más exitosos que los de gestión pública, no solo por especialistas del MED y de los órganos descentralizados, sino por la propia comunidad, estudiantes y padres de familia. El éxito lo cifran en la confianza que tienen en las personas e instituciones que están detrás del CEBA y que son garantía de orden, disciplina, control de los servicios.

Estos CEBA tienen ganancias significativas en relación a los ambientes de aprendizaje y al clima institucional. Cuentan con infraestructura propia y posibilidades de equipamiento básico, sobre todo para los talleres de formación laboral, que amplían las posibilidades de los estudiantes para que se inserten en mejores condiciones en el mundo laboral.

También se observa un mejor desempeño pedagógico de los docentes, que depende en gran parte por el tipo de convocatoria y selección de los mismos. Tenemos por ejemplo el caso del CEBA María Inmaculada de Surco, donde la congregación propone docentes a la UGEL previa selección efectuada por ella en base a criterios como: valores, modelos de vida, capacidad pedagógica, etc. Además, la congregación supervisa el trabajo en forma conjunta con la directora, promueve reuniones de formación con los docentes, tanto sobre aspectos pedagógicos como de formación religiosa y en valores.

Sin embargo, las limitaciones en términos de relaciones con la comunidad son similares a los CEBA públicos de gestión directa.

2. EFECTO DE LA SITUACIÓN DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA EN EL DESARROLLO DE LA MODALIDAD

El recorrido de la modalidad en este período de conversión ha generado situaciones que deben llevar a reflexión a fin de sostener cambios urgentes y reorientar las políticas educativas referidas a la Educación Básica Alternativa. Consideraremos tres situaciones que más inciden en el desarrollo de la modalidad.

2.1. Pérdida de identidad de la modalidad

Se aprecia una progresiva pérdida de la identidad de la modalidad en lo que corresponde a la educación de jóvenes y sobre todo adultos. Los CEBA se están configurando como instituciones educativas de atención presencial para adolescentes que están en edad de asistir a EBR y no necesariamente trabajan. En algunos casos son adolescentes que abandonaron EBR por repitencia, "mala conducta", o embarazo precoz. La aspiración de muchos es retornar a EBR. Otros han encontrado mayor acogida y menor exigencia en los CEBA. No faltan estudiantes que se han creado expectativas respecto a la finalización de sus estudios en un tiempo menor. En menor proporción están los jóvenes. Y por supuesto que los adultos están casi invisibilizados. Puede ser que ello se deba en parte por la pérdida de un espacio de exclusividad como era la Educación de Adultos y a una mayor priorización en la atención a adolescentes.

Esta situación se aprecia más claramente en los cuadros elaborados por la DIGEBA en base a información recogida en sus acciones de monitoreo del 2010. Hasta la fecha de elaboración de este informe, se había procesado la información de 641 CEBA (de un total de 798 CEBA a nivel nacional) y se contaba con datos de matrícula: 124,279 estudiantes, y docentes 6,605.

Del total de matriculados, 99,714 corresponden al ciclo Avanzado, constituyéndose en el 80% del total. De esta cifra, el 47.99% está en la edad normativa correspondiente a EBR. Esta cifra podría aumentar si consideramos que el rango

de edades de 18-24 años, puede esconder un buen porcentaje de estudiantes de 18 años.

GRÁFICO 06

Estudiantes por ciclo

Cuadro proporcionado por la DIGEBA

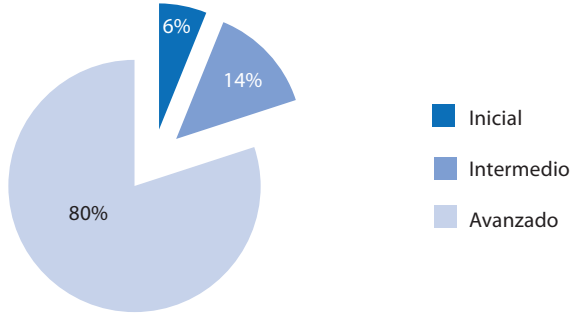
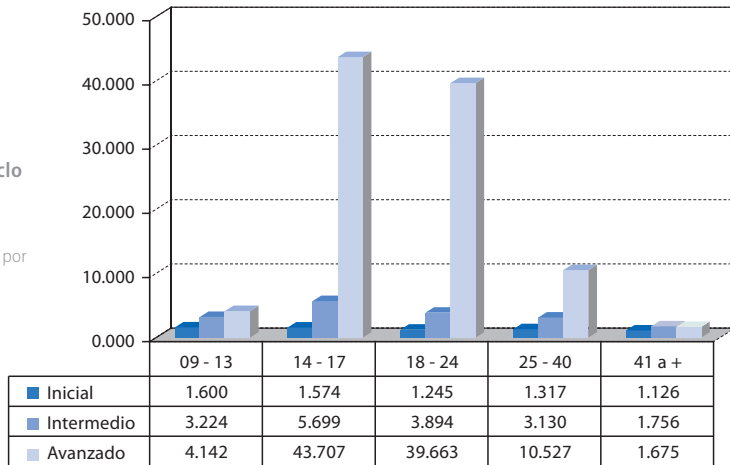


GRÁFICO 07

Estudiantes por ciclo y edad

Cuadro proporcionado por la DIGEBA



Preocupa que del total de estudiantes matriculados, 124,279 solo 19,531 corresponda a estudiantes de 25 años y más. Las cifras son alarmantes si sabemos que al 2006, de una población de 7,721,312 comprendida entre los 30 y 59 años, solo el 33% tenía primaria²⁰. Y gran parte de dicha población está en zona rural donde, además, son mínimos los servicios de Educación Básica Alternativa.

20 PERÚ. Ministerio de Educación (2008). *Desarrollo y estado del aprendizaje y educación de adultos: rumbo a la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos 2009. Con participación de la Representación en el Perú de la UNESCO, el Convenio Andrés Bello y la Comisión Nacional Peruana de Cooperación de la Unesco en el Perú*. Lima 2008. Pág. 9.

Cuadro 01. Datos de matrícula y docentes en CEBA públicos 2010

FORMA DE ATENCIÓN	CICLO	GRADO	MATRÍCULA								DOCENTES			
			"TOTAL X SEXO"	SEXO		"TOTAL X EDAD"	RANGO DE EDADES					TOTAL	SEXO	
				M	F		09 - 13	14 - 17	18 - 24	25 - 40	41 a +		M	F
PRESENCIAL	Inicial	1º	3,153	1,255	1,898	3,153	746	737	515	610	545	304	110	194
		2º	3,709	1,486	2,223	3,709	854	837	730	707	581	193	69	124
			6,862	2,741	4,121	6,862	1,600	1,574	1,245	1,317	1,126	497	179	318
	Intermedio	1º	4,960	1,961	2,999	4,960	987	1,329	1,000	1,005	639	276	112	164
		2º	5,537	2,395	3,142	5,537	1,057	1,690	1,221	991	578	240	85	155
		3º	7,206	3,353	3,853	7,206	1,180	2,680	1,673	1,134	539	436	187	249
		17,703	7,709	9,994	17,703	3,224	5,699	3,894	3,130	1,756	952	384	568	
	Avanzado	1º	24,275	13,807	10,468	24,275	2,711	12,968	6,295	1,967	334	1,306	720	586
		2º	22,762	12,707	10,055	22,762	936	11,937	7,473	2,050	366	516	285	231
		3º	22,037	12,204	9,833	22,037	318	9,540	9,443	2,377	359	643	369	274
		4º	20,842	11,617	9,225	20,842	128	6,652	10,808	2,793	461	1,367	790	577
		5TO EDA	9,798	5,228	4,570	9,798	49	2,610	5,644	1,340	155	1,324	774	550
		99,714	55,563	44,151	99,714	4,142	43,707	39,663	10,527	1,675	5,156	2,938	2,218	
		TOTAL GENERAL	124,279	66,013	58,266	124,279	8,966	50,980	44,802	14,974	4,557	6,605	3,501	3,104
		%	100	53	47	100	7	41	36	12	4	100	53	47

RESUMEN

	TOTAL	sexo				DOCENTES
		M	%	F	%	
Inicial	6,862	2,741	4.15	4,121	7.07	497
Intermedio	17,703	7,709	11.68	9,994	17.15	952
Avanzado	99,714	55,563	84.17	44,151	75.77	5,156
TOTAL	124,279	66,013	100	58,266	100	6,605

	TOTAL	RANGO DE EDADES									
		09 - 13	%	14 - 17	%	18 - 24	%	25 - 40	%	41 a +	%
Inicial	6,862	1,600	17.85	1,574	3.09	1,245	2.78	1,317	8.80	1,126	24.71
Intermedio	17,703	3,224	35.96	5,699	11.18	3,894	8.69	3,130	20.90	1,756	38.53
Avanzado	99,714	4,142	46.20	43,707	85.73	39,663	88.53	10,527	70.30	1,675	36.76
TOTAL	124,279	8,966	100	50,980	100	44,802	100	14,974	100	4,557	100

Fecha, 28 de setiembre del 2010

Información proporcionada por D+BA

En el caso de Lima Metropolitana y el Callao, donde se ha procesado la información al 100% el fenómeno es bastante similar. El 82% de los estudiantes pertenece al ciclo Avanzado, y un 48% de este grupo está en la edad normativa de EBR.

**Cuadro 02. Datos de matrícula y docentes en CEBA públicos 2010
Lima Metropolitana y Callao**

FORMA DE ATENCIÓN	CICLO	GRADO	MATRÍCULA									DOCENTES			
			"TOTAL X SEXO"	SEXO		"TOTAL X EDAD"	RANGO DE EDADES					TOTAL	SEXO		
				M	F		09 - 13	14 - 17	18 - 24	25 - 40	41 a +		M	F	
PRESENCIAL	Inicial	1º	1145	379	766	1145	147	262	224	269	243	89	23	66	
		2º	1331	465	866	1331	150	342	314	281	244	55	13	42	
		2476	844	1632	2476	297	604	538	550	487	144	36	108		
	Intermedio	1º	1426	514	912	1426	164	431	351	245	235	91	36	55	
		2º	1692	651	1041	1692	175	586	476	265	190	79	21	58	
		3º	2240	995	1245	2240	237	865	615	360	163	111	34	77	
			5358	2160	3198	5358	576	1882	1442	870	588	281	91	190	
		Avanzado	1º	8662	4467	4195	8662	670	4745	2386	737	124	315	161	154
		2º	8239	4170	4069	8239	218	4371	2884	643	123	232	123	109	
		3º	8252	4100	4152	8252	125	3503	3557	934	133	267	136	131	
		4º	7203	3576	3627	7203	66	2443	3619	906	169	453	244	209	
		STO EDA	3789	2619	1170	3789	33	1178	2144	399	35	381	183	198	
			36145	18932	17213	36145	1112	16240	14590	3619	584	1648	847	801	
		TOTAL GENERAL		43979	21936	22043	43979	1985	18726	16570	5039	1659	2073	974	1099

%	100	49.88	50.12	100	4.51	42.58	37.68	11.46	3.77	100	46.99	53.01
---	------------	-------	-------	------------	------	-------	-------	-------	------	------------	-------	-------

	TOTAL	sexo				DOCENTES
		M	%	F	%	
Inicial	2476	844	3.85	1632	7.40	144
Intermedio	5358	2160	9.85	3198	14.51	281
Avanzado	36145	18932	86.31	17213	78.09	1648
TOTAL	43979	21936	100	22043	100	2073

	TOTAL	RANGO DE EDADES									
		09 - 13	%	14 - 17	%	18 - 24	%	25 - 40	%	41 a +	%
Inicial	2476	297	14.96	604	3.23	538	3.25	550	10.91	487	29.36
Intermedio	5358	576	29.02	1882	10.05	1442	8.70	870	17.27	588	35.44
Avanzado	36145	1112	56.02	16240	86.72	14590	88.05	3619	71.82	584	35.20
TOTAL	43979	1985	100	18726	100	16570	100	5039	100	1659	

	ESTUDIANTES POR UGEL Y CICLO			TOTAL
	INICIAL	INTER-MEDIO	AVAN-ZADO	
UGEL Nº 01	310	612	4815	5737
UGEL Nº 02	380	834	5426	6640
UGEL Nº 03	256	558	3919	4733
UGEL Nº 04	361	779	5026	6166
UGEL Nº 05	490	902	4568	5960
UGEL Nº 06	219	647	5036	5902
UGEL Nº 07	330	722	4957	6009
CALLAO	130	304	2398	2832

Este tema requiere profundos análisis técnicos y decisiones políticas. Como lo expresa Juan Carlos Montero de la DIGEBA, debe obedecer a un proceso muy racional de revisión de la modalidad, con metodologías de consulta y participación.

2.2. Tendencia de la demanda a decrecer

El siguiente cuadro nos pone de manifiesto un problema que se presenta en relación a la cobertura de la modalidad.

Cuadro 03. Cobertura de la modalidad

Año	Total	% público	% femenino
2000	277,226	79	48
2005	261,242	69	48
2006	254,932	66	49
2009	208,187	60	47
2010	198,319	61	46

Fuente: estadísticas del MED, Censo Escolar 2009 e información preliminar 2010

La matrícula entre el 2000 y el 2010 ha decrecido no obstante tener una demanda potencial alta, sobre todo en los grupos etarios de jóvenes y adultos. De acuerdo al Censo Nacional 2007, la asistencia escolar de la población comprendida entre los 17 y 24 años era solo del 38.4%. Si a ello sumamos la población sin nivel educativo –sobre todo en medio rural–, los altos porcentajes de población mayor de 30 años sin primaria o secundaria, nos encontramos con una fuerte demanda potencial y una limitada demanda real, la que además decrece año a año.

Así en el período comprendido entre el 2005 y 2008, la matrícula pública descendió de 190,894 a 139, 955 (ver cuadro siguiente). Y según la información de la Oficina de Estadística del MED, el 2009 la matrícula pública ha sido de 124,675 estudiantes. Lo que revela una mayor desatención del Estado y un incremento de los llamados anteriormente Programas No Escolarizados de Gestión No Estatal.

Cuadro 04. Evolución de la matrícula de los CEBA públicos 2005 - 2008

AÑO	CEBA	"MATRÍCULA EBA/EDA"	"ESTUDIANTES EBA"	"ESTUDIANTES EDA"
2005	42	190,894	5,315	185,579
2006	286	168,511	22,115	146,396
2007	620	184,774	52,186	132,588
2008	787	139,955	62,455	77,500

FUENTE: Ficha de Datos 2005,2006,2007,2008 recogida por los Especialistas de DIGEBA, Registros de Escala 2005-2008, Variables Educativas Básicas 2008

ELABORACION: DIGEBA, 20 Mayo 2009

2.3 Carácter urbano de los servicios

A una matrícula decreciente se suma la alta concentración de los servicios educativos en el área urbana. Solo el 2006, de 254, 932 estudiantes matriculados en programas de Educación de Adultos y Básica Alternativa, el 3% correspondía al medio rural; de 2,371 centros y programas, el 4% está ubicado en medio rural.²¹

Cuadro 05. Número de centros educativos ubicados en área rural

TOTAL	1,677
ÁREA URBANA	1,648
ÁREA RURAL	0,029

Fuente: Estadísticas del MED. Censo escolar 2009

Los problemas, como en todo el sistema, no son solo de matrícula sino de calidad de los servicios. Los modelos escolares aún vigentes para estas zonas no reflejan la riqueza de la diversidad cultural de estas poblaciones.

Por ello, la DIGEBA inició el 2009 un Proyecto Piloto Rural en distritos seleccionados de Ayacucho, Huancavelica, Lambayeque y Ucayali con apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas –UNFPA.

21 Informe Confintea VI. Op. Cit. p. 53.

En la definición de la institucionalidad se plantearon dos escenarios: CEBA creados, como el caso de los distritos de Lucanas y los pocos convertidos de los centros de educación de adultos.

3. FACTORES QUE CONDICIONAN LA APLICACIÓN DEL MODELO INSTITUCIONAL DE EBA

En la aplicación del modelo institucional de EBA han influido diversos factores de orden institucional, organizativo y otras de orden externo que impiden su cristalización.

3.1. Factores externos

Analizar la aplicabilidad del modelo solo desde los CEBA o de la gestión de las instancias administrativas que la implementan a nivel del MED, de las regiones y de las UGEL, puede llevarnos al error de pensar en que los principales actores poco o nada han hecho por el cambio, que persisten conductas rutinarias, ineficacia.

El problema no se resuelve a estos niveles. El problema radica en la invisibilidad de la modalidad en quienes tienen las decisiones operativas y sobre todo políticas. Para nadie es ajeno que el Sistema Educativo en el país actúa en función de la atención a los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria de EBR. De allí que una atención como la que plantea EBA, diferente en cuanto a los perfiles de los estudiantes, en horarios, calendarización, formas de atención, períodos promocionales, propuestas pedagógicas, etc., no sea comprendida y, en consecuencia, no se implemente sobre todo en el plano administrativo.

El sistema sigue actuando sin afrontar diferencias mínimas que podrían facilitar el desarrollo de la modalidad. Por el contrario, sus medidas acentúan las distancias entre los servicios que brinda la modalidad y los que son responsabilidad de otras modalidades.

Son variadas las barreras que se deben vencer para cristalizar el tema de la flexibilidad en la organización de los servicios educativos. Por ejemplo, el intento de responder a la demanda a través de los servicios en periféricos, choca con la inflexibilidad de las normas de personal, para quienes el docente debe ser ubicado en una institución educativa para efectos del control de su actuación. También con limitaciones en la asignación de personal para la modalidad

Por otro lado, los intentos de darle al ciclo y grado una duración variable, como lo definen las normas, de acuerdo a los avances del estudiante, choca con las normas referidas al llenado de actas, las que deberán hacerse como en EBR al terminar el período escolar con mención en los repitentes y promovidos. Ello hace que en algunos casos los docentes identifiquen año escolar con ciclo (en los ciclos Inicial e Intermedio) o con grado (ciclo Avanzado).

La posibilidad de la matrícula del estudiante en cualquier época del año y la movilidad del mismo a otros CEBA por razones de cambio de domicilio o trabajo, entra en conflicto con los procedimientos de llenado de las nóminas de matrícula, las que deben hacerse el inicio del año escolar y son consideradas para la asignación o racionalización del personal.

Las normas administrativas y particularmente las de personal se rigen por un sistema único, correspondiente a EBR y que de alguna manera eran aplicables a la Educación de Adultos pero no a EBA que plantea un modelo institucional diferente. Por ejemplo, desde personal, se dio una norma que prohibía las encargaturas de dirección, cuando la modalidad solo se maneja con directores encargados hasta que se creen las plazas de directores de CEBA. No olvidemos que en Economía y Finanzas solo figura la plaza de subdirector –nomenclatura que debió cambiarse paralelamente al proceso de conversión– y aún no se cuenta con presupuesto para el cargo de director.

Pero quizás la falta de recursos es lo que afecta más a la modalidad. Desde que era Educación de Adultos, la modalidad no estuvo presente en los programas de

mejoramiento de la calidad educativa que se desarrollaron con aporte del BID, Banco Mundial y otras agencias de cooperación.

El Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007-2011 de Educación plantea, como uno de sus objetivos estratégicos, “Reducir el analfabetismo y ampliar las oportunidades educativas para aquellas personas que no pudieron acceder a una educación básica regular”. El aporte para lograr este objetivo se remitió solo al Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización –PRONAMA–, y que tuvo apoyo político. El presupuesto de apertura asignado en el 2010 –de acuerdo al Plan Institucional del MED– fue de 230 millones de nuevos soles para atender Alfabetización y Ciclo Intermedio.

El presupuesto de DIGEBA, además de ser el más exiguo, ha ido disminuyendo, cuando aumentaban sus responsabilidades frente a la conversión. De un presupuesto asignado en el Plan Operativo Institucional del 2007 de 3.178.500 nuevos soles, hoy, en el 2010 les han asignado 1.443.301 nuevos soles, de los cuales un millón se va en remuneraciones y consultorías y la diferencia queda para acciones de monitoreo, capacitación, producción de material, etc. Es un presupuesto casi cercano a lo que reciben direcciones del MED que no tienen las responsabilidades de la DIGEBA.

El apoyo político a PRONAMA ha debilitado a la EBA. Decisiones como las expresadas en el Decreto Supremo N° 018-2008-ED, que dispone que la Dirección Técnica Ejecutiva del PRONAMA asuma durante su vigencia las funciones de la Dirección de Programas de Educación Básica Alternativa respecto a los ciclos Inicial e Intermedio. Si bien se señala que solo es para efectos de personas atendidas por el PRONAMA, las siguientes normas del Programa han abierto posibilidades a otro público, compitiendo en estudiantes con los CEBA.

Los avances que se han dado en la modalidad han sido posibles con el aporte de la OEI para afinar sus procesos de diseño curricular y la elaboración de materiales para los primeros grados del Ciclo Intermedio para la forma semipresencial. Igualmente, UNFPA ha proporcionado apoyos puntuales para el desarrollo de activi-

dades significativas como los encuentros con estudiantes y el Proyecto Piloto del CEBA en áreas rurales.

El Ministerio de Economía ha financiado la elaboración del Proyecto de Presupuesto por Resultados en EBA. Está pendiente su implementación, ya que su ejecución responde a la exigencia del Estado Peruano, tal como se viene haciendo en Educación Inicial.

Estos esfuerzos no son suficientes. La atención a la modalidad será precaria y desmotivadora si quienes toman decisiones políticas y operativas continúan ignorando a la modalidad. Posiblemente por ser un servicio destinado a un grupo sin ninguna representación y capacidad de demanda, no es considerado prioritario.

3.2. Factores internos

El factor central para que se den los avances es, sin duda, el docente. Es un hecho la resistencia al cambio de muchos CEBA, particularmente de los docentes. Esa es la percepción de estudiantes como Narciso Taipe de Huancavelica:

“Me llama la atención que algunos de mis profesores no trabajen hora completa y que otros se resistan a este proceso de cambio de la conversión, al igual que muchos de mis compañeros que no entienden las cosas que pasan y se quedan callados.” (Narciso Taipe Huancavelica).²²

También la percepción de Juan Carlos Montero, especialista de la DIGEBA, es que los docentes tienen sus expectativas (abiertas o encubiertas) de que un cambio de gobierno haría volver la modalidad a los 5 grados de secundaria (ciclo Avanzado) y a los seis grados de primaria (ciclos Inicial e Intermedio). Esto expresa su nula comprensión de los postulados de la EBA.

22 Ibid. p. 88.

Influye mucho en el desarrollo de los CEBA las condiciones de nombramiento y de asignación de personal docente. Los docentes nombrados que atienden los CEBA se amparan en que su nombramiento es sólo para turno “noche” y no aceptan atender el programa en otros horarios. A ello se suma la continua rotación de docentes, ya que es política de la UGEL ubicar en los CEBA a docentes excedentes de EBR, los que buscan su retorno a la modalidad de origen. Ello dificulta la conformación de equipos de trabajo más estables.

Por el tipo de horario establecido en los CEBA –mayoritariamente en la noche– no se cuenta con horas institucionales para el trabajo de intercambio de experiencias entre docentes, la formulación de proyectos y otras acciones de mejoramiento de los CEBA. Eso se alienta el desempeño docente aislado e individual y su compromiso solo con su área o aula y no con la institución.

Por otro lado, el hecho de que todavía existan docentes que consideren su trabajo en EBA como un “adicional”, como una actividad marginal, hace que una parte de ellos no asistan a sus instituciones el tiempo que establece la norma. De acuerdo al informe consolidado de las misiones regionales efectuadas en el 2010, “...hay una marcada tendencia de los docentes que llegan tarde al inicio de las labores escolares”, y también de directores encargados que no cumplen con las horas definidas.

A la desmotivación podemos sumarle la falta de preparación de los docentes sobre todo en el campo de la educación de jóvenes y adultos. Según información del 2003 de la Dirección Nacional de Educación de Adultos, habría “aproximadamente un 15% de docentes titulados en Andragogía o en Educación de Adultos y un porcentaje similar posee diferentes títulos profesionales no pedagógicos²³”.

23 Citado por Cuba Severo en: *Propuesta y Estrategia referidas a los educadores para la Educación Básica Alternativa, sus perfiles profesionales, elementos para su formación y capacitación y normatividad que respalde los cambios planteados*. Dic. 2004. p. 6.

Si bien las normas han definido que es requisito para ser contratados en la modalidad tener el título o experiencia de dos años en la modalidad, el hecho de ubicar en la modalidad a los excedentes de EBR, hace que la norma pueda quedar como letra muerta.

A los problemas en la formación inicial de los docentes de la modalidad se suman las limitaciones de formación continua. La modalidad –desde que era Educación de Adultos– no ha estado presente en las iniciativas de capacitación docente que el MED desarrolló en el marco de programas de mejoramiento de la calidad. La DIGEBA, con sus exiguos recursos ha institucionalizado la capacitación a distancia, vía plataforma virtual, la que está dirigida a docentes y directores de CEBA, previamente seleccionados, quienes conformaron círculos de capacitación.

Asimismo establecieron en el año 2009 los Núcleos de Capacitación Local –NCL– integrados por los destacados más docentes de los círculos de capacitación, directores de CEBA y especialistas de EBA, con miras a que se integren progresivamente a las redes educativas y para que asuman la capacitación docente, apoyados por los círculos de capacitación.

La RM 341-2009-ED, “Normas para la Gestión de las Actividades Educativas 2010”, establece que, a partir del 2010, la capacitación docente en EBA debe ser asumida por las DRE y UGEL, según sean los casos. Como estos procesos de capacitación requieren apoyo económico, en las DRE y UGEL no son consideradas como prioridad en los presupuestos. Sin embargo existen excepciones como la región Callao, que ha dado un fuerte apoyo presupuestario para la capacitación de los docentes.

Los problemas de rotación de docentes ocasionan pérdidas en la inversión que la DIGEBA asigna para la capacitación.

Sin duda, al factor central docente, se suman otros de parecido impacto que ya señalamos en acápite anteriores, como: carencias serias en infraestructura y equipamiento, y ausencia de materiales educativos.

La presencia de todos estos factores condiciona realmente los procesos de adquisición de aprendizajes y sitúa a la modalidad en situación de desventaja con relación a EBR, además de no facilitar el desarrollo de la nueva institucionalidad propuesta por la modalidad.

4. POSIBILIDADES DE DESARROLLO DEL MODELO INSTITUCIONAL DEL CEBA

Es un hecho que el desarrollo de la modalidad requiere de una clara voluntad política para impulsar los cambios, sostenerlos con un adecuado financiamiento, para que se concreten las propuestas de EBA. La modalidad podrá ser una verdadera alternativa si recibe similar apoyo político y financiero como el de PRONAMA. De esta manera se estaría garantizando la continuidad educativa de los recién alfabetizados y una mejor atención a los sectores excluidos.

Mientras se da ese apoyo, la DIGEBA está aprovechando algunas posibilidades que se presentan y que contribuyen a un mejor desarrollo de los CEBA:

- ✓ El interés creciente de los gobiernos locales y algunos regionales como el Callao, por participar en la implementación de los servicios educativos de su jurisdicción. Ya están apoyando algunos con docentes, infraestructura, equipamiento, materiales educativos y capacitación docente.
- ✓ La disposición de algunos directores de Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO) para apoyar a los CEBA en la capacitación técnica de sus estudiantes. En aquellos lugares que el especialista atiende EBA y Educación Técnico Productiva se puede lograr una mejor relación.

El sistema en su conjunto –incluido IPEBA– debería apoyar las iniciativas de la DIGEBA y movilizar otras posibilidades como:

- ✓ Nuevas fuentes de financiamiento, particularmente para apoyar la experimentación de las formas de atención semipresencial y a distancia. La puesta en marcha del Proyecto de Presupuesto por Resultados puede ser una vía y los aportes de la cooperación internacional, otra.
- ✓ El establecimiento de alianzas estratégicas con otros ministerios, ONG, organizaciones de la sociedad civil que estén desarrollando experiencias exitosas en el campo de la educación no formal de jóvenes y adultos que pueden ser incorporadas a los CEBA.
- ✓ La aplicación seria y monitoreada de los medios de articulación, cuya implementación podría garantizar una mayor articulación de las modalidades y formas del Sistema Educativo y una mejor trayectoria educativa de los estudiantes y el reconocimiento de sus aprendizajes.

PROPUESTAS PARA LA ACREDITACIÓN DE LOS CEBA

1. LA EXPERIENCIA DE CHILE: UN ANTECEDENTE DE AUTOEVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN

Cabe señalar que por las particularidades de la modalidad en relación al público que atiende y a su esquema organizativo, no se encuentran referentes nacionales e internacionales en el campo de la evaluación y acreditación de las instituciones educativas. Por ello haremos referencia a antecedentes que están ligados a la formación básica de jóvenes y adultos y que aportan sobre todo al mejoramiento de la gestión.

Los diversos movimientos nacionales y regionales por la mejora de la gestión y el seguimiento de la calidad de los servicios y programas para jóvenes y adultos, destacan la necesidad de contar con indicadores de desempeño y calidad. Son cada vez más esenciales y "... constituyen un instrumento imprescindible para asegurar una mejor adecuación de la oferta y demanda y promover la asociación y la integración de los actores en los sectores público y privado".²⁴

24 UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2005). *Óp. cit.* p. 34.

Pese a la importancia que se le asigna, el mismo informe cita que existen pocos programas en América Latina y el Caribe que cuentan con estos requerimientos de evaluación, y las evaluaciones suelen ser documentos confidenciales.

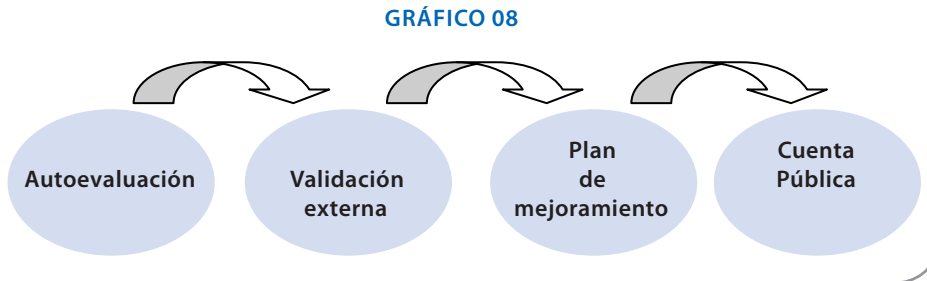
Chile es uno de los países que ha puesto mayor interés en este tema. En la modalidad flexible de educación de jóvenes y adultos, la evaluación de la gestión está asociada a la evaluación de los aprendizajes. Las instituciones reciben pago solo si sus alumnos certifican el nivel examinado. No existen indicadores de monitoreo de la gestión, pero sí exigen criterios rigurosos para la selección de las entidades prestadoras del servicio y exámenes para comprobar el logro de los aprendizajes.

En la modalidad regular no existen procedimientos e indicadores generalizados. A nivel experimental han realizado acciones que buscaron adaptar en los establecimientos que imparten la educación de adultos, el Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar que se impulsa en las escuelas y liceos de niños y jóvenes. Esta experiencia piloto se realizó entre el 2006 y 2009, logrando la atención de 30 Centros de Educación Integrada de Adultos –CEIA–, 10 en un primer momento y 20 después.

Esta experiencia se ha interrumpido con el cambio de Gobierno y no se cuenta con información al respecto en los portales de Ministerio de Educación. Sin embargo se ha conseguido información gracias al apoyo de la Dra. María Isabel Infante Roldán, quien fuera la Coordinadora Nacional de Educación de Adultos en Chile y reconocida especialista en el tema en América Latina y el Caribe.

De acuerdo a la información proporcionada, el Programa de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar en CEIA, consistió en un conjunto coordinado de procesos, etapas y herramientas orientados a producir condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de los procesos y resultados de los establecimientos educativos de adultos, permitiendo su monitoreo y evaluación permanente.

Comprendió los siguientes procesos:



1.1. La autoevaluación

El proceso central fue la AUTOEVALUACIÓN, cuyos propósitos fueron que el CEIA:

- ✓ Obtenga un diagnóstico que permita determinar el nivel de calidad de las prácticas de gestión que realiza cotidianamente.
- ✓ Identifique ámbitos que pudieran ser entendidos como oportunidades para el mejoramiento de su propia gestión institucional.

Las principales características de este proceso fueron:

- ✓ Ser un proceso interno del propio CEIA.
- ✓ Ser un proceso de reflexión crítica y colaborativa acerca de sus distintas prácticas.
- ✓ Contar con la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa.
- ✓ Permitir que las acciones de mejoramiento puedan ordenarse por procesos y conocer sus relaciones.

Las áreas temáticas asumidas fueron las del Programa de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar: Liderazgo, Recursos, Convivencia Escolar y apoyo a los estudiantes, Gestión Curricular y resultados.

a) Liderazgo:

Comprende los procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como coordinar con los actores de la comunidad educativa para el logro de los objetivos y metas institucionales.

Las dimensiones de esta área son:

- ✓ Visión estratégica que comprende las prácticas de planificación.
- ✓ Conducción que asegura un actuar coordinado de todos los actores en función de los objetivos y metas institucionales.
- ✓ Alianzas estratégicas que articula la institución con actores u organizaciones del entorno.
- ✓ Información y análisis que comprende las prácticas realizadas para generar información útil para la evaluación institucional, la toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.

b) Gestión curricular:

Involucra a todas las prácticas realizadas en la institución educativa, desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación del mismo en coherencia con el PEI.

Las dimensiones del área son:

- ✓ Organización curricular como las prácticas que aseguran una propuesta curricular coherente con el PEI y articulada al Marco Curricular.
- ✓ Preparación de la enseñanza como las acciones que aseguran el análisis y evaluación de los diseños de enseñanza en coherencia con la propuesta curricular y las necesidades e intereses de los estudiantes.
- ✓ Acción docente en el aula como las prácticas realizadas en la institución educativa para garantizar que la implementación curricular se concrete en el aula a través de procesos de enseñanza.
- ✓ Evaluación de la implementación como las prácticas para determinar el logro que tiene la implementación de la propuesta curricular, así como realizar los ajustes.

c) Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes

Son las acciones para promover la convivencia entre los diferentes actores, respetando sus diferencias individuales, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.

Las dimensiones son:

- ✓ Convivencia escolar como las prácticas que aseguran que la interacción entre los actores de la comunidad educativa se dé en un ambiente propicio para el aprendizaje.
- ✓ Formación personal y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes como las acciones para contribuir al desarrollo y aprendizaje de todos los estudiantes.

d) Recursos

Prácticas para el desarrollo de los docentes como para la optimización de los recursos en función del logro de los objetivos y metas educacionales.

Las dimensiones son:

- ✓ Recursos humanos como las prácticas realizadas en la institución educativa para el desarrollo del personal docente.
- ✓ Recursos financieros como la utilización eficiente de recursos financieros, infraestructura en función de los objetivos.

e) Resultados

Datos, cifras, porcentajes y resultados de mediciones que la institución educativa registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros institucionales

Las dimensiones son:

- ✓ Logros de aprendizaje: datos referidos a niveles de logro en función del Marco Curricular.
- ✓ Logros institucionales: cumplimiento de metas educacionales.
- ✓ Satisfacción de la comunidad educativa: niveles de satisfacción de los actores educativos.

Si bien la experiencia asumió el modelo del Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, se hicieron algunas adecuaciones al modelo. Así, a la Guía de Autodiagnóstico utilizada por las instituciones educativas se incorporaron:

- Elementos de gestión²⁵ que permitían a los CEIA describir prácticas de articulación con el mercado laboral (en la dimensión de alianzas estratégicas) y prácticas relacionadas a necesidades psicosociales que presentan los estudiantes (en la dimensión de Formación Personal y Apoyo a los aprendizajes de los estudiantes).
- Un glosario de conceptos. (Ver Anexo 3).

Los pasos para desarrollar el proceso de autoevaluación fueron:

Paso 1:

El Equipo Directivo del CEIA:

- ✓ Capacita a docentes y asistentes de la educación acerca del proceso de Autoevaluación (transferencia).
- ✓ Organiza grupos de trabajo para trabajar la Guía de Autoevaluación.
- ✓ Propone Plan de Trabajo para desarrollar la autoevaluación.

Paso 2:

- ✓ Los integrantes del CEIA realizan la evaluación de las prácticas de gestión, contestando las preguntas (elementos de gestión) que están en la Guía.
- ✓ Sus respuestas (evidencias) son sometidas a una escala de medición que considera niveles de calidad de las prácticas descritas.
- ✓ En base a dicho trabajo se elabora el Informe.

²⁵ En el modelo, los elementos de gestión son las preguntas específicas que interrogan sobre la práctica de la institución educativa para asegurar la presencia de un determinado aspecto de la gestión.

1.2. La validación externa

La validación externa es un proceso de verificación de los resultados de la autoevaluación realizada en el CEIA. La efectuaron dos supervisores educacionales y su propósito fue aportar una mirada menos vinculada a los procesos internos y de esta forma validar los resultados y retroalimentar al equipo de gestión, al equipo de docentes y asistentes de la educación.

Ambos evaluadores se encargaban, en base a la lectura del informe del auto-diagnóstico, de preguntar sobre aquellas evidencias que por diversas razones no abordaban con claridad el elemento de gestión que se diagnosticaba. Asimismo evaluaban y asignaban puntaje a cada elemento de gestión. Si el puntaje no coincidía con el asignado por el CEI, fundamentaban el desacuerdo. El informe final de los evaluadores era entregado al equipo de gestión del CEIA, con el que se analizaban las observaciones y recomendaciones sugeridas por los evaluadores externos.

Este proceso tuvo un impacto positivo en los equipos de los CEIA quienes lo consideraron como un espacio formativo muy valioso que enriquecía procesos siguientes de autoevaluación.

1.3. Plan de mejoramiento

El CEIA, con el asesoramiento de la Coordinación Nacional de Educación de Adultos, diseñaba los Planes de Mejoramiento que expresaban los cambios que debieran producirse en la gestión institucional. En estos planes se priorizaban las oportunidades de mejoramiento, proyectando sus avances para un período de dos a tres años, programando las acciones y los recursos que se requerían para obtener los cambios deseados.

En general, el Programa de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar dio especial importancia a este proceso como la herramienta que da sentido y

proyección a los cambios institucionales, y debe impactar sobre todo en los resultados de los aprendizajes.

El Programa señalaba como fases de este proceso:²⁶

- ✓ Capacitación a las instituciones educativas para que se habilite al director, el jefe técnico y un docente para transferir las orientaciones, contenidos y metodología para la elaboración del plan de su institución.
- ✓ Diseño del plan que se inicia con la transferencia a todos los actores de la comunidad educativa, de los contenidos y metodología de su formulación. En el plan se priorizan las acciones de mejoramiento de las prácticas, se definen los requerimientos y los recursos para impulsar los cambios.
- ✓ Ejecución y seguimiento del plan, que se inicia formalmente en el año lectivo posterior a su diseño.
- ✓ Evaluación de los avances en la calidad de las prácticas de gestión y de los impactos del plan en comparación con su línea de base.

Cabe señalar que la autoridad municipal de educación generaba los apoyos y recursos para las actividades del Plan de Mejoramiento, a la vez que desarrollaba sistemas de monitoreo y seguimiento. Igualmente el Ministerio de Educación apoyaba con su sistema de supervisión y la oferta de recursos en función de prioridades. De esta manera las instituciones educativas no se sentían solas en esta tarea de cambio.

1.4. Cuenta pública

Este proceso es muy importante porque se constituye en el medio de información y transferencia a la comunidad educativa de los avances y desafíos de la Institu-

²⁶ PREAL. *Boletín Formas & Reformas de la Educación*. Serie Mejores Prácticas. Año 8, Nº 23. Junio 2006.

ción Educativa para lograr cambios sustantivos que mejoren la calidad de la gestión escolar y en consecuencia mejoren también los aprendizajes.

Los resultados obtenidos en la experiencia de los CEIA dan cuenta de logros y dificultades. Las dificultades más notorias fueron:

- ✓ Un guía de autodiagnóstico muy extensa, que requiere mucho tiempo para su implementación, con un lenguaje técnico que generó dificultades para comprender los elementos de gestión.
- ✓ Dificultades para realizar el proceso de transferencia desde los equipos de los CEIA al resto de los docentes por dificultades para coordinar horarios de docentes que trabajan en diferentes jornadas, falta de motivación de algunos docentes.
- ✓ Falta de costumbre de los actores del CEIA para ser autocríticos y reflexionar acerca de sus prácticas educativas, y en consecuencia la descripción de evidencias refleja más el deber ser que lo que realmente es.
- ✓ Dificultades de los Supervisores de Educación de Adultos que cumplieron las funciones de evaluadores externos por limitaciones de tiempo, ya que deben realizar otras tareas propias de su cargo.
- ✓ Carencia de herramientas técnicas por parte de los equipos para formular los planes de mejoramiento. Un 65% de los planes presentados reflejó un nivel insatisfactorio en su diseño global.

Pese a estas dificultades, las ganancias han sido significativas. La experiencia ha permitido:

- ✓ Ordenar y sistematizar las prácticas que realiza el CEIA en las diferentes áreas que propone el modelo. Ello les permite tener una mirada coherente, desde las distintas áreas de proceso y de resultados, de las acciones del CEIA.

- ✓ Contar con información actualizada para la toma de decisiones. Es un punto de partida para iniciar procesos de mejora por parte de las instancias de la administración educativa.
- ✓ Establecer un lenguaje técnico común al interior del CEIA.
- ✓ Generar instancias de reflexión que integren visiones de los docentes y equipo directivo. Ello contribuyó también para integrarlos.
- ✓ Reconocer la necesidad de reformular el PEI analizando para ello las fortalezas y debilidades ordenadas a partir de las evidencias descritas en el Informe de Autodiagnóstico.
- ✓ Dejar en evidencia que en los CEIA se ejecutan acciones de manera no sistemática y sin una intencionalidad definida. También permite identificar las prácticas que son exitosas.

2. ROLES QUE DEBE ASUMIR IPEBA

En el artículo 3º del Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, D.S. N° 018-2007-ED se establecen dos objetivos muy vinculados con el tema que nos convoca:

- ✓ Contribuir a mejorar la calidad de los servicios educativos en todas las etapas, niveles, modalidades, formas, ciclos y programas e instituciones del país.
- ✓ Acreditar instituciones y programas educativos, así como certificar competencias laborales y profesionales.

Similares objetivos se señalan en el artículo 26 del mismo Reglamento con relación al rol de IPEBA:

- ✓ Apoyar a alcanzar niveles óptimos de calidad en los procesos, servicios y resultados educativos y pedagógicos.
- ✓ Facilitar mejoras de la gestión institucional y pedagógica.

El cumplimiento de estos objetivos van más allá de la acreditación de una institución y tienen que ver con todo el accionar de IPEBA: el mejoramiento de la calidad de la educación tanto en lo relativo a los aprendizajes logrados como a la gestión de las instituciones. Por ello creemos que en el caso muy particular de la modalidad se requiere cumplir dos roles centrales:

2.1. Incidencia en los ámbitos políticos y técnicos del Ministerio de Educación

Es importante que el IPEBA promueva acciones para poner en la agenda política y social, el tema de la Educación Básica Alternativa y realizar esfuerzos de movilización en torno a su desarrollo.

Dos son los temas sobre los cuales debe centrarse esta incidencia:

a) La identidad de la modalidad

Como señalamos al analizar los efectos de la situación de los CEBA en el desarrollo de la modalidad, se aprecia una progresiva pérdida de la identidad de la modalidad en lo que corresponde a jóvenes y adultos, provocada en parte por la apertura que la Ley General de Educación daba a un público etario diferente: niños y adolescentes; y por la práctica ya existente –inclusive antes de la Ley– de recibir a este público para completar las metas de atención de los docentes.

Como lo expresara el especialista Armando Ruiz, avanzar en la implementación del modelo CEBA supone primero preguntarnos si se debe seguir con la modalidad tal como se está dando, que no es ni de niños y adolescentes en extraedad o

que trabajan y menos de adultos. Se está configurando como una modalidad para estudiantes que debiera atender EBR.

Este carácter que está asumiendo la modalidad plantea una pregunta: ¿desde cuál de estos usuarios deberán propiciarse los cambios, tanto a nivel curricular como de organización de los servicios? Los intereses y expectativas son diferentes. No olvidemos que para niños, adolescentes y muchos jóvenes, EBA es educación primaria y secundaria, como paso necesario para la educación superior. Para muchos jóvenes y adultos es un servicio que los prepara para ejercer mejor sus roles de padres de familia, trabajadores y ciudadanos.

Las posiciones son diversas y merecen una amplia reflexión y decisiones sustentadas en la realidad. Tenemos opiniones que consideran que la demanda educativa de jóvenes y adultos va más allá de la solo escolarización; que no puede ser cubierta exclusivamente por el sistema regular, ni ser únicamente responsabilidad de la sociedad civil a través de Educación Comunitaria. Plantean la posibilidad de ver la educación de jóvenes y adultos como un proceso de educación a lo largo de la vida, como una forma de “educación básica ampliada” que tiene que ver con la Educación Básica Regular pero también con otras formas del Sistema como son la Educación Técnico Productiva y la Educación Comunitaria.²⁷

Otras opiniones consideran que los programas para niños y adolescentes deben ser considerados transitorios en tanto se estén dando las condiciones que impiden su asistencia a la EBR. Es necesario promover su reinserción a la EBR. Los cambios deben darse desde los programas para jóvenes y adultos. El problema es que en el país, muchos programas transitorios se convierten en permanentes.

²⁷ KALINOWSKI, Dina (2009). “Retos y tensiones de la educación de jóvenes y adultos en el Perú”. En: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE). Óp. cit. p. 35.

También hay quienes defienden el carácter “alternativo” de la modalidad en tanto es la que va a experimentar servicios flexibles, diferenciados para niños y adolescentes –en extraedad– con relación a los jóvenes y adultos. Lo que implicaría, como lo establece el Reglamento de EBA, currículos y programas diferenciados.

Todas estas opiniones merecen ser profundamente analizadas y expresarse incluso en modificaciones de la Ley General de Educación y sus reglamentos, tarea que puede ser promovida por IPEBA en apoyo al Ministerio de Educación.

b) La calidad de los servicios

La situación de los CEBA, analizada en la segunda parte de este informe, solo va a revertirse si el mejoramiento de la calidad de estas instituciones se destaca como política prioritaria del gobierno, más aún porque en el período del ex presidente Alan García, se contó con un presupuesto millonario para la Alfabetización. Continuar en esa situación significaría una pérdida de dicha inversión, pues contaríamos con un fuerte contingente de alfabetizados con riesgo a caer en el analfabetismo por desuso.

Generar cambios requiere de una plataforma efectiva de relaciones entre actores (docentes, directivos y especialistas de las diversas instancias de la administración educativa); de apoyos efectivos (redes locales, asistencia técnica) y sobre todo de recursos para activar los cambios (personal, presupuesto, infraestructura). Requiere también que los órganos de apoyo administrativo alcancen una mayor comprensión de la naturaleza de la modalidad y de sus exigencias de flexibilidad. Asimismo, una mayor articulación de las modalidades y formas del Sistema para acciones de complementación con miras a la formación integral de los estudiantes.

Al respecto, IPEBA podría apoyar a través de las siguientes acciones:

- ✓ Creación de observatorios regionales de la calidad educativa que suplan la limitada presencia de IPEBA en las regiones. Se puede comenzar con EBA debido a que existen muchas ONG y programas educativos interesados so-

bre todo por la educación de jóvenes y adultos. Algunas de estas organizaciones se comprometieron con el Sistema el año 2001, en la constitución del Consejo de Educación de Adultos, que fuera desactivado con el cambio de autoridades en el MED.

- ✓ Elaboración de una línea de base sobre el funcionamiento de los CEBA a nivel nacional, en relación a la aplicación del Plan de Conversión 2005-2010. Cabe señalar que aún no se cuenta con una evaluación profunda a nivel nacional del modelo institucional, que ahonde en su complejidad y en las características centrales del mismo. La DIGEBA preparó la Memoria del Plan de Conversión 2005-2010, en el cual participaron especialistas de los órganos descentralizados, directores de los CEBA públicos, tutores de la capacitación local, docentes de CEBA y presidentes de COPARE. Las limitaciones presupuestarias de la Dirección para cubrir una significativa muestra y la escasa cultura evaluativa de los CEBA, pueden llevar a ratificarnos en la necesidad de una mirada externa.

Esta línea de base puede ser elaborada por una institución –por ejemplo GRADE– o puede ser coordinada con las universidades que actualmente desarrollan diplomados o formación inicial en el campo de la EBA.

La muestra representativa podría corresponder a:

- CEBA de diferentes regiones y áreas (urbana y rural).
- CEBA con altos y bajos niveles de rendimiento de los estudiantes, de acuerdo a las pruebas aplicadas por la DIGEBA.
- CEBA con cobertura de atención alta y baja.
- CEBA experimentales.

Los resultados de este trabajo podrían sustentar los requerimientos de calidad que IPEBA debe plantear al nuevo gobierno:

- ✓ Apoyar acciones de implementación del modelo, movilizando proyectos de cooperación internacional con este fin. Estas acciones estarían ligadas a las experiencias de certificación que se están realizando. De esta manera contribuiría con asegurar la continuidad educativa de quienes se están certificando en sus experiencias piloto.
- ✓ Promover una mayor articulación de Educación Comunitaria con EBA, orientada a enriquecer la formación de los estudiantes de EBA y suplir serias deficiencia de los CEBA sobre todo en materia de educación para el trabajo. Esta articulación beneficiaría también a los participantes de los programas de Educación Comunitaria, quienes podrían continuar su formación en el sistema formal.

2.2. Construcción progresiva del sistema de acreditación de los CEBA

Es un hecho que resulta difícil plantearse un sistema de acreditación cuando el modelo institucional propuesto no se ha aplicado plenamente. Igualmente cuando persiste una situación de desatención de la modalidad por parte del sistema. Esto podría reforzar la creencia que los únicos culpables son los actores escolares y son los incapaces de mejorar la calidad de la gestión. Al depositar solo en los CEBA la responsabilidad del mejoramiento de la gestión (Planes de mejoramiento) se correría también el riesgo de que ésta se convierta en una utopía. Asumir un cambio requiere un mínimo de autonomía, capacidades y recursos para lograrlo.

Sin embargo, mientras se den los cambios sustantivos en la modalidad, IPEBA debe iniciar la construcción progresiva del sistema de acreditación de los CEBA, considerando algunas variaciones con respecto a la acreditación de las instituciones de EBR, toda vez que esta modalidad no ha sufrido cambios sustantivos en su modelo institucional, modelo que data de hace muchas décadas. En EBA los cambios son muy complejos y no han culminado, y los actores involucrados aún no han comprendido su magnitud y, en consecuencia, no se cuenta con su total

compromiso. Este podría acrecentarse luego de procesos sostenidos de autoevaluación, debidamente acompañados.

Por ello este proceso debe estar orientado a la promoción de la autoevaluación de los CEBA con miras a la mejora de la calidad de los servicios. La meta no puede ser aún la acreditación sino la apropiación, por parte de los diversos actores, de la propuesta de gestión deseada. Por ello la importancia que debe darse a la capacitación e involucramiento de los diversos actores, a fin de asegurar una participación cada vez más comprometida en el cambio, para desarrollar capacidades regionales y locales y hablar un lenguaje común.

Debe sustentarse también en la construcción de sinergias y el desarrollo de consensos entre los diferentes actores involucrados y plantear estrategias y políticas de incentivos que aseguren la participación de los CEBA en procesos continuados de autoevaluación.

En definitiva, este proceso puede tener características bastante parecidas al que planteó Chile, dado que ellos enfrentaron un problema similar al nuestro en relación a la situación de sus centros de atención integral de adultos. Para el caso nuestro, este proceso implicaría las siguientes etapas.

a) Elaboración y validación de estándares e indicadores de gestión

Si bien el modelo institucional es muy complejo e inacabado, se puede –inicialmente– plantear una propuesta básica que deben alcanzar todos los CEBA, mientras se experimente realmente las otras dos formas, semipresencial y a distancia. Cuando éstas se hayan implementado, se puede elaborar estándares e indicadores específicos para estas formas de atención. Los procesos de autoevaluación van a permitir modular y revisar las propuestas iniciales.

Esta etapa implicaría:

- ✓ Revisión de los estándares e indicadores de EBR para complementarlos con algunas exigencias de la modalidad como la organización del servicio y el clima institucional y del aula. En el anexo 04 describimos los factores que podrían ser considerados para este trabajo, por corresponder a las particularidades de la modalidad. El establecimiento de niveles de logro con relación a los indicadores de gestión, podría abrir más el panorama a sucesivas autoevaluaciones en los CEBA.
- ✓ Consulta ampliada para validarlos. Es un hecho que debemos generar procesos participativos que legitimen socialmente la propuesta de IPEBA. La estrategia para realizar este trabajo puede ser similar a la adoptada para EBR: las mesas técnicas. Solo variaría en su constitución: especialistas de la modalidad del MED y de la UGEL de Lima Metropolitana, instituciones de la sociedad civil vinculadas con la educación no formal de niños, jóvenes y adultos excluidos, universidades que estén desarrollando programas de formación inicial o continua de docentes. Se puede complementar con consultas a académicos (profesionales independientes vinculados con el tema).

La propuesta debe ser consultada a nivel regional y local con actores relacionados con el tema, de preferencia a los especialistas de la modalidad, a docentes, directivos y estudiantes de los CEBA, a organizaciones que desarrollan Educación Comunitaria para la misma población y a organizaciones de la comunidad con fuerte presencia en la educación.

En este proceso deben intervenir también los estudiantes de programas no formales de educación, los que de alguna manera serán posibles demandantes de la modalidad. Se puede involucrar también a los CONEI de los CEBA donde estas organizaciones tengan presencia.

Debe ser también una etapa en la que se intensifiquen las relaciones con otros actores sociales, con la población, para que, al conocer los estándares e indicadores deseados puedan cualificar mejor su demanda.

Este proceso es muy importante no solo para legitimar los estándares e indicadores sino para que los actores se apropien de la propuesta de gestión de calidad, aunque no se desarrollen procesos de autoevaluación. No olvidemos que tienen una visión muy superficial de la modalidad. Los talleres de consulta se convierten así en acciones de capacitación.

b) Elaboración de la Guía de Autoevaluación

La elaboración de las guías de autoevaluación debe darse a través de acciones de capacitación con los más comprometidos con el tema: especialistas de la modalidad y actores de los CEBA.

Puede aprovecharse este proceso para la instalación de redes de apoyo, las que pueden estar conformadas por organizaciones que posteriormente pueden ser evaluadoras externas. Estas redes van a apoyar posteriores etapas.

c) Aplicación experimental de procesos de autoevaluación

IPEBA debe asumir una estrategia progresiva y de amplia convocatoria para validar, primero la Guía de Autoevaluación y, sucesivamente, implementar procesos de autoevaluación en diversos CEBA del país.

Las mayores esperanzas de concretar cambios sería concentrar esfuerzos a nivel de aquellas regiones y localidades donde se ha demostrado mayor apoyo a la modalidad y estén interesados en implementar servicios más flexibles para una población tradicionalmente excluida, como por ejemplo la Región Callao. Asimismo regiones y localidades que cuentan ya con organizaciones que están desarrollando programas de Educación Comunitaria o Educación Técnico Productiva con la misma población y que están animados por emprender un trabajo más articulado, que potencie esfuerzos institucionales. Por ejemplo Cusco, Cajamarca y San Martín.

Esta etapa puede desarrollarse también con CEBA considerados exitosos y donde se está aplicando un mayor número de elementos del modelo. Mucho mejor si de ellos se considera a CEBA con infraestructura propia. Debe establecerse mínimos de calidad institucional donde se busque una educación con expectativas razonables de éxito. En coordinación con DIGEBA, se puede apoyar también a los CEBA interesados en comenzar a autoevaluarse. En todos los casos, el apoyo con recursos a los planes de mejoramiento puede ser un buen incentivo para la autoevaluación.

La autoevaluación debe orientarse a:

- Mejorar la percepción de la comunidad educativa con relación a su capacidad de autoevaluarse como organización.
- Mejorar el clima de confianza y colaboración entre los diferentes actores
- Familiarizar a los diversos actores con los estándares e indicadores de gestión
- Identificar situaciones que pudieran ser vistas como oportunidades para el mejoramiento de la gestión institucional.
- Identificar aspectos de la gestión que no contribuyen con la formación integral de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes.

Este proceso debe contar con el apoyo y asesoría de IPEBA y la DIGEBA, a través de acciones directas o utilizando sus plataformas virtuales. Este momento puede ser interesante para establecer el observatorio de la calidad educativa, instancia que puede tener un rol importante en el mejoramiento de la calidad de los CEBA. Igualmente los CEBA recibirán el apoyo de la red local que el IPEBA establezca.

Será responsabilidad de IPEBA capacitar en materia de autoevaluación y acompañar estos procesos, y sistematizar y difundir buenas prácticas en este campo. Igualmente, elaborar informes consolidados que delimiten las responsabilidades que competen a cada actor y nivel administrativo del sistema y orienten las de-

ciones de las autoridades educativas y de otros actores educativos. Este trabajo de sistematización puede ser utilizado por IPEBA para proporcionar información confiable a la población, sobre servicios de calidad.

Esta etapa puede mejorar la percepción de la comunidad educativa con relación al cumplimiento de los estándares de gestión educativa, especialmente en cuanto a la capacidad de autoevaluarse como organización.

En esta etapa se puede experimentar también la presencia de una evaluación externa a cargo de las Regiones o UGEL, en coordinación con las redes locales, previa a la elaboración de los planes de mejoramiento.

d) Asunción de acciones de mejoramiento

Las acciones de autoevaluación deben ir acompañadas por sistemas de mejoramiento de la calidad, donde se identifiquen y prioricen los ámbitos de intervención de acuerdo a los resultados de la autoevaluación y la opinión técnica de las regiones o UGEL y de las redes de apoyo. Ello se expresa en un plan de mejoramiento donde se formulan las acciones y estrategias concretas para mejorar los aspectos más deficitarios de la gestión del CEBA y la responsabilidad que compete no solo a la comunidad educativa sino a las diversas instancias administrativas.

Par el caso de EBA, la ejecución de estos planes supone una mayor inversión y una mayor presencia de la modalidad en las acciones de mejoramiento de la calidad educativa que emprenda el MED y las instancias descentralizadas de la administración educativa.

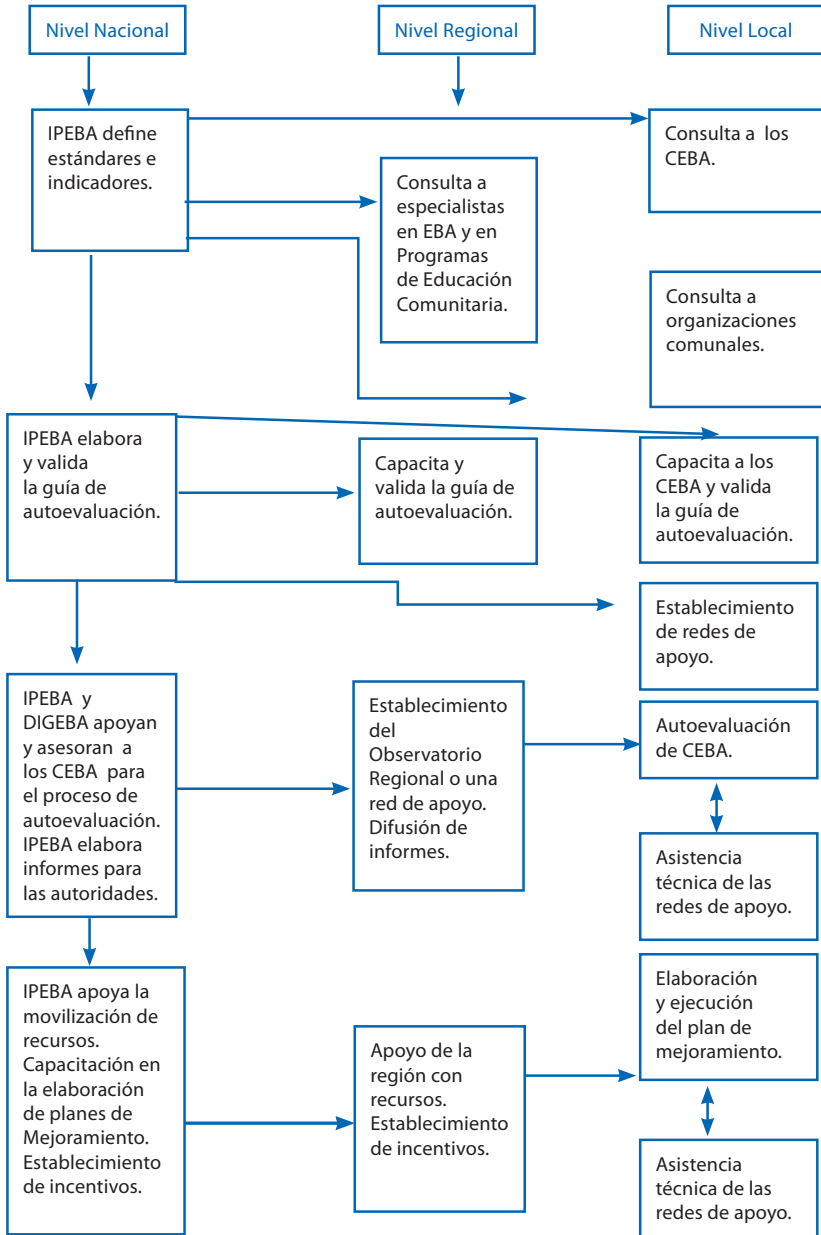
Esta etapa supone una participación activa del MED y de los órganos descentralizados de la administración educativa. Ellos deben asegurar condiciones mínimas para la construcción de los planes de mejoramiento. Establecer los mínimos en relación, sobre todo, a los condicionantes externos a la institución (recursos, frecuencia de las asesorías, incentivos de desempeño etc.). En esta etapa juegan un

papel importante las redes de apoyo para el acompañamiento de la experiencia en los CEBA.

La intervención del IPEBA será fundamentalmente en acciones de capacitación y apoyo a la movilización de recursos y al establecimiento de un sistema de incentivos asociados al cumplimiento de los planes de mejoramiento. Puede tratarse de Proyectos de Desarrollo de la formación continua de los directores de CEBA, apoyo del FONDEP, etc.

La preocupación en todas estas etapas debe ser lograr progresivamente la transformación radical de la modalidad e incidir en los ámbitos políticos y técnicos del MED para que atienda, con el mismo nivel de desarrollo, a todas las instituciones educativas de las diversas modalidades. Igualmente, para que ponga mayor énfasis en la gestión de escuelas, en su autonomía, mirando integralmente todos los procesos que se dan en ellas. De esta manera se va a contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes y a la ampliación de la cobertura de atención. El Cuadro N° 1 describe la ruta propuesta.

Cuadro 06



REFLEXIÓN FINAL

La Educación Básica Alternativa, para alcanzar niveles exitosos de calidad educativa en los servicios que oferta, requiere de un fuerte aval político y social. Aún no tiene el aval político. Aparece debilitada en los planes sectoriales del MED y en los PER y planes regionales y locales. Consecuencia de ello es el escaso aval social. La población tiene una imagen subvalorada de la modalidad y en consecuencia no demanda el servicio.

Este requerimiento de mayor valoración social y política tiene que ver con los recursos que se le asignan, pero también tiene que ver con los esfuerzos que hagan las autoridades para visibilizar la modalidad, para colocar su problemática y posibilidades de desarrollo en el centro del debate nacional y para situarla en los planes de mejoramiento que el sistema viene implementando desde décadas anteriores: capacitación, materiales educativos, programas complementarios, etc.

Avanzar en esta dirección supone concertar ideas y propuestas y movilizar recursos con la participación de actores claves: autoridades educativas, funcionarios, docentes y líderes sociales. Pero sin dejar de lado la sensibilización de la población para cambiar las imágenes y la subvaloración de la modalidad y así movilizar demanda.

En este sentido, IPEBA juega un rol importante. Debe asumir un papel vigilante tanto en relación a las políticas y planes nacionales como a los esfuerzos que se

realicen desde las regiones y localidades. No podemos garantizar calidad en la modalidad si quienes tienen la decisión política y operativa del sistema, no apoyan los avances que en el plano técnico se están dando; y, lo que es peor, los desconocen.

Respecto al sistema de acreditación que se implemente para la modalidad, éste debe plantearse como un horizonte a largo plazo, que tiene que discurrir inicialmente por procesos más sostenidos de autoevaluación unidos a planes integrales de mejora del servicio.

Este trabajo implica una mayor articulación de IPEBA con el MED y las instancias descentralizadas en materia de vigilancia de la calidad educativa y de instalación del sistema de acreditación, no solo para implementar los procesos técnicos, sino también para apoyar la movilización de recursos de todo orden.

IPEBA aún no cuenta con todo el soporte institucional para esta tarea (personal, presupuesto, instancias descentralizadas de gestión). Por ello debe procurar conformar redes, instancias de apoyo regional –para muchos observatorios regionales de la calidad educativa–, que puedan suplir estas limitaciones y apoyar su gestión.

Lograr objetivos conjuntos vinculados al mejoramiento de la modalidad nos permitirá cumplir con el compromiso ético de mejorar sustantivamente la calidad de la educación de los más excluidos, que el país, suman millones de personas.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ GUTIÉRREZ, Jesús

2003 "Reforma educativa en México: el Programa Escuelas de Calidad". En: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Volumen 1, número 1. Consulta: 27 de junio de 2011. <<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Alvarez.pdf>>

BELTRÁN, Gloria

2009 *Informe experiencia sobre gestión institucional 2009: versión preliminar*. Santiago.

BRACHO, Teresa

2001 *Evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad*. México: CIDE.

CHILE. Ministerio de Educación

2009 "Cuando la Educación y vida son sinónimos". En: *Revista Educación*. Santiago, número 339.

2008 *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA): informe nacional de Chile*. Santiago: Coordinación Nacional de Educación de Adultos.

2004 *Marco curricular de Educación Básica y Media de Adultos: objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*. Santiago.

- CHILE. Ministerio de Educación. Coordinación Nacional de Educación de Adultos
- 2010a *Programa de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar para centros de Educación Integrada de Adultos* [diapositivas]. Santiago.
- 2010b *Guía de autoevaluación* [diapositivas]. Santiago.
- 2010c *Proceso de autoevaluación* [diapositivas]. Santiago.
- 2010d *Guía de evaluación institucional: Centro de Educación Integrada de Adultos*. Santiago.
- CONFERENCIA NACIONAL (I : 4-5 diciembre 2001 : Lima)
- 2002 *Educación de jóvenes y adultos en el Perú: espacio de diálogo y compromiso entre todos*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos.
- CUBA, Severo
- 2004 *Propuesta y estrategia referidas a los educadores para la Educación Básica Alternativa, sus perfiles profesionales, elementos para su formación y capacitación y normatividad que respalde los cambios planteados: Documento adicional de la Consultoría de EBA que presidió José Rivero Herrera*. Lima.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín, coord., y otros
- 2009 *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica*. España: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- NAVARRO, Luis
- 2007 "Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿de qué estamos hablando?" En: *Docencia*. Número 31. Consulta: 27 de junio de 2011. <<http://mt.educarchile.cl/MT/Inavarro/archives/SACGE-navarro-DOCENCIA.pdf>>.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)
- 2009 *Miradas y propuestas diferentes para mejorar la educación: temas para la reflexión*. Lima: OEI.IDIE; Generalitat Valenciana.

PAEBA PERÚ

2006 *El PAEBA Perú: una experiencia para la reconstrucción de la educación básica de personas jóvenes y adultas: del discurso a la praxis*. Lima.

PALOMINO, Luis y otros

2002 *Propuesta de educación básica de jóvenes y adultos*. Lima: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos.

PERÚ. Congreso de la República

2003 *Ley 28044 Ley General de Educación*. 28 julio 2003.

PERÚ. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)

2008 *Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda: perfil sociodemográfico del Perú*. 2a. ed. Lima: INEI.

PERÚ. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)

2010 *Propuesta de modelo de acreditación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular*. Lima.

PERÚ. Ministerio de Educación (MED)

2010a *Directiva 021-2010-ME/VMGP/DIGEBA/DPBA Programa de ampliación del Servicio Educativo de Educación Básica Alternativa en horarios no convencionales, forma semipresencial y ciclo Avanzado*.

2010b *Resolución Ministerial 172-2010-ED. Normas para la administración compartida de la infraestructura y equipamiento educativo en las Instituciones públicas que funcionan en un mismo local*.

2009 *Resolución Ministerial N° 341-2009-ED Normas para la gestión de las actividades educativas 2010*.

2008a *Decreto Supremo N° 018-2008-ED. Pronama asume funciones de la Dirección de Programas de la Educación Básica Alternativa*. Lima.

- 2008b *Directiva N° 22-2008-DPBA/DIGEBA/VMGP-MED requisitos para la conversión de los Pronoe de gestión no estatal evaluados satisfactoriamente, a Centros de Educación Básica Alternativa de gestión privada.*
- 2008c *Desarrollo y Estado del Aprendizaje y Educación de Adultos. Rumbo a la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (2009).* Lima.
- 2007a *Decreto Supremo 018-2007-ED Reglamento de la Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.* 10 julio 2007.
- 2007b *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú.* Lima. Consejo Nacional de Educación.
- 2007c *Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007-2011.* Lima
- 2007d *Plan Operativo Institucional 2007.* Lima
- 2006 *Decreto Supremo N° 022-2006-ED. Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización.*
- 2004 *Decreto Supremo N° 015-2004-ED*

PERÚ. Ministerio de Educación (MED). Dirección General de Educación Básica Alternativa (DIGEBA)

- 2010a *Plan piloto de EBA rural.* Lima.
- 2010b *Educación Básica Alternativa en áreas rurales: informe de la primera etapa de trabajo: Convenio PER7R107-MED-UNFPA 2009.* Lima.
- 2010c *Consolidado de los Informes de la Misión Pedagógica 2010.* Lima.
- 2010d *Consolidado de Informes del I Monitoreo Regional 2010.* Lima.
- 2010e *Organización e implementación de la forma de Atención Semipresencial. Guía Metodológica: documento de consulta.* Lima.
- 2010f *Normas de Convivencia en el Centro de Educación Básica Alternativa.* Lima.
- 2009a *Módulo de gestión 2009: fascículo 1: la gestión en la EBA y el CEBA.* Lima: MED.
- 2009b *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa 2010.* Lima: MED.
- 2009c *Módulo de Gestión 2009. Fascículo 2 "El Director en el CEBA": Capacitación a distancia en EBA.* Lima. Dirección General de Educación Básica Alternativa.

- 2009d *Módulo de Gestión 2009. Fascículo 3 "La Gestión Pedagógica en el CEBA. Capacitación a distancia en EBA*. Lima. Dirección General de Educación Básica Alternativa.
- 2009e *Capacitación a distancia en Educación Básica Alternativa. Nivel 2 Tópico 2. "La Supervisión en EBA"*. Lima. Dirección General de Educación Básica Alternativa.
- 2009f *Capacitación a distancia. Módulo de Supervisión. Fascículo 2 "Supervisión en EBA para mejorar los procesos pedagógicos"*. Lima. Dirección General de Educación Básica Alternativa.
- 2009g *Capacitación a distancia. Módulo de Supervisión. Fascículo 3 "Supervisión en EBA para mejorar los procesos de gestión"*. Lima. Dirección General de Educación Básica Alternativa.
- 2007 *Perfil de los estudiantes de Educación Básica Alternativa: investigación exploratoria 2007: ¿cómo son los estudiantes de la "escuela nocturna"?*. Lima: MED. DIGEBA.
- 2006 *Institucionalidad del CEBA. Proyecto Institucional del CEBA. Participación de los actores y agentes sociales en el CEBA*. Lima. Dirección Nacional de Educación de Adultos.
- 2005 *Una propuesta para el trabajo educativo con estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje. Educación Básica Alternativa. Ciclos Inicial e Intermedio*. Lima Dirección Nacional de Educación de Adultos.
- 2003 *Referencias Generales para el proceso de construcción de la Educación Básica Alternativa*. Lima. Dirección Nacional de Educación de Adultos.
- PERÚ. Ministerio de Educación (MED). Dirección Nacional de Educación de Adultos
- 2005 *Plan de conversión de la Educación Básica 2005-2010: orientaciones para el proceso de conversión de los centros y programas de Educación de Adultos en Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) y su creación*. Lima: MED.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL)

2006 *Boletín Formas y Reformas de la Educación. Serie Mejores Prácticas*. Santiago: año 8, número 23.

RIVERO HERRERA, José

2005 *La otra educación: marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa*. Lima: Ministerio de Educación.

UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC)

2005 *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte*. Santiago: UNESCO. OREALC.

REFERENTES INTERNACIONALES

CHILE

Chile empieza el año 2000 con una serie de cambios sustantivos en la educación de jóvenes y adultos, sustentados no sólo en los nuevos paradigmas sino también en el sentir de miles de docentes y directivos que trabajan en este campo, que aportaron –en una consulta nacional– elementos para ampliar la cobertura y mejorar la calidad.

Tres son los aportes que tienen que ver con el tema de mejoramiento de la calidad de los servicios educativos:

- 1) Las innovaciones curriculares como base del cambio. Cumplir con el objetivo de ofrecer a los jóvenes y adultos una educación pertinente, útil y de calidad, requiere necesariamente la actualización y reorientación de las propuestas curriculares, a fin de proporcionar a esta población las herramientas necesarias para mejorar su calidad de vida y su participación como trabajadores y ciudadanos.

Cabe destacar algunos criterios orientadores que fueron considerados al definir la Estructura Curricular que marcan la diferencia con propuestas tradicionales de educación de jóvenes y adultos:

- La formación, la experiencia escolar, deben ser equivalentes en objetivos y calidad a la enseñanza regular. Conducen a la Licencia de Educación Básica y a la Licencia de Educación Media. La formación técnica también es equivalente al título de técnico del nivel medio de la Educación Técnico Profesional regular, y a certificación en oficios, con programas de menor duración.
- La experiencia formativa debe ser relevante tanto para su formación como persona y ciudadano, como para la continuación de estudios superiores y el desempeño de una actividad laboral.
- La atención a las particularidades de los adultos en orden a su menor disponibilidad de tiempo para la formación escolar, obliga a concentrar el currículo en los lenguajes de base y ofrecer, a través de vías opcionales, la oportunidad de acceder a experiencias formativas en áreas específicas (Artes, Filosofía, Educación Física, etc.).
- El impulso a la empleabilidad de los adultos lleva a enfatizar en la formación de lenguajes generales y la incorporación de un espacio curricular de carácter instrumental que aborde el desarrollo de habilidades para desenvolverse adecuadamente en ámbitos específicos de la vida de los adultos (Convivencia Social, Consumo y Calidad de Vida, Inserción Laboral y tecnologías de la Información y de las Telecomunicaciones).

Una característica muy importante de la propuesta curricular fue su flexibilidad. La organización modular del Marco Curricular por sectores, subsectores y niveles, el grado de amplitud con que se definen sus objetivos y contenidos mínimos, permiten que se puedan estructurar diversas opciones educativas, distintas pero equivalentes, como la educación a distancia, las modalidades presenciales y semipresenciales, etc.

Cabe destacar también que son las Instituciones Educativas las que, a partir del marco curricular, son responsables de elaborar:

- Planes de estudio, distribuyendo el tiempo entre los distintos subsectores obligatorios en la modalidad educativa presencial tradicional, o bien proponer planes flexibles semipresenciales de mayor o menor duración que deberán ser regulados por una normativa oficial.
- Programas de estudio, decidiendo metodologías y formas de enseñanza, secuencia de contenidos del nivel y énfasis en los mismos, o bien proponer módulos de aprendizaje que apoyan la realización de los planes flexibles.

2) Diferenciación de la oferta educativa. Chile ha desarrollado modalidades institucionales en función de las demandas de formación de las personas, conjugándolas con su disponibilidad de tiempo. Así se han implementado las siguientes modalidades de atención:

- Modalidad Regular para la educación básica y media, que incluye programas de Educación Fundamental de Adultos y formación técnica. Esta modalidad se imparte en los Centros de Educación Integrada para Adultos –CEIA– que son establecimientos que imparten exclusivamente programas sobre todo para jóvenes que abandonan la escuela y desean completar sus estudios.

También se da esta modalidad en la llamada “Tercera Jornada”, vespertina y nocturna, en los mismos establecimientos que en el día brindan atención de niños y adolescentes. En todos los casos, las instituciones educativas dependen de las municipalidades o de sostenedores particulares y reciben subvención estatal.

- La modalidad flexible, dirigida a trabajadores y adultos en general, se da en instituciones públicas y privadas que participan en un proceso

anual de licitación. Destaca particularmente el Programa de Nivelación Básica y Media de Adultos orientado a ampliar la cobertura de atención y a la búsqueda de procesos adecuados a las necesidades y capacidades de los estudiantes, a sus demandas formativas y a su tiempo.

El Programa está organizado por módulos, 12 de Educación Básica y 11 de Media, donde se desarrollan competencias básicas del sistema escolar y aquellas que requieren los estudiantes tanto para sus trabajos como para su vida cotidiana. Se ajustan los horarios y la duración del Programa a las necesidades y avances de los estudiantes.

Esta modalidad amplía el tipo de instituciones que pueden impartir educación de adultos: entidades públicas como municipios, ONG, instituciones privadas, empresas educativas, etc. Lo importante es que sean acreditadas, que demuestren capacidad de experimentación e innovación. Pero sí se requiere una instancia no flexible de evaluación. El pago se hace por módulo aprobado por cada alumno a partir de exámenes nacionales. Este pago por resultados obtenidos contribuye con la eficiencia, delegando a las entidades ejecutoras la responsabilidad de dichos logros.

Para garantizar una debida certificación de los estudiantes se creó el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación, inicialmente para los que asistían al Programa de Nivelación de Estudios, pero luego abierto a todas las personas que, habiendo desarrollado competencias fuera del sistema escolar, quisieran evaluar y certificar su nivel de estudios.

Esta modalidad de atención es la que más ha fortalecido la educación de jóvenes y adultos. Ha permitido disminuir los tiempos de enseñanza considerablemente; los agentes educativos se han diversificado y la heterogeneidad de los participantes ha aumentado. Es una de las experiencias que

ha motivado una seria reflexión sobre la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos.

Esta experiencia ha contribuido con sus recursos, a apoyar a 40 Centros de Educación Integrada para Adultos –CEIA–, calificados como “demostrativos”, con diversos proyectos para que se constituyan en abanderados de la reforma iniciada. Apoyó Proyectos de Mejoramiento de la Gestión Institucional de 30 CEIA, con textos de estudio, recursos del aprendizaje, mejoramiento de infraestructura, equipamiento de talleres y capacitación de docentes.

- Atención a poblaciones específicas con programas de Alfabetización, Educación de adultos insertos en Penales, programas para adultos mayores y para miembros de pueblos originarios.

En todos los casos se plantea una evaluación de los estudiantes integral, que busca medir aprendizajes significativos ligados al desarrollo de las competencias y situados en contextos reales. Esta evaluación se diseña a partir de estándares de desempeño, contruidos sobre la base de criterios e indicadores de logro.

- 3) La relación Educación-Trabajo. Con el ánimo de asegurar no sólo la pertinencia de la educación de los adultos, sino de motivarlos para el acceso y permanencia en los programas, centraron sus esfuerzos en relacionar la educación con el mundo del trabajo y aproximarse a las demandas de inserción productiva.

Las relaciones con los Ministerio de Trabajo y Economía sobre todo en la modalidad flexible reafirman algo que se venía diciendo desde hace mucho tiempo: el carácter multisectorial de la educación, la necesidad de buscar nuevos interlocutores que contribuyan con una formación y capacitación adecuada a la demanda productiva.

MÉXICO

Este país propuso transformaciones en la gestión educativa de los programas para personas mayores de 15 años con bajos o nulos niveles de escolaridad. Estos cambios –al igual que en Chile– tuvieron que ver con el currículo, con la implementación de programas más acordes con las demandas, expectativas, intereses y necesidades de los jóvenes y adultos y con una estrecha vinculación entre educación y trabajo.

- 1) El Modelo de Educación para la vida y el trabajo. El Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo –MEVyT– está planteado para asegurar una educación básica de calidad y pertinente para jóvenes y adultos con baja o nula escolaridad. Es importante recoger los propósitos de este modelo, que llegan a ser directrices para la gestión de cualquier programa que atienda a este tipo de población.

El modelo pretende que las personas jóvenes y adultas:

- Reconozcan y valoren sus saberes, experiencias y conocimientos y los integren a sus aprendizajes.
- Desarrollen o fortalezcan las competencias básicas para la vida y el trabajo.
- Desarrollen capacidades y actitudes que les permitan transformarse y cambiar su entorno, con una visión de futuro.
- Reafirmen su conciencia individual y social, con sentido de compromiso, responsabilidad y coparticipación en el ejercicio de la democracia.
- Fortalezcan y ejerzan valores éticos individuales y sociales relacionados con el desarrollo integral del ser humano, con la justicia y con la

participación en las decisiones que afectan su vida, que les permitan convivencia armónica.

- Reconozcan y ejerzan los principios de justicia y equidad entre los sexos y las personas, el respeto a la diversidad, a la pluralidad, al medio ambiente y a su persona.
- Construyan conocimientos y adquieran aprendizajes que posibiliten su continuidad educativa.
- Ejercen su derecho a la libertad de expresión en distintas situaciones de la vida cotidiana.
- Fortalezcan el compromiso de participación en la solución de problemas sociales a partir del conocimiento de sus derechos y responsabilidades.
- Construyan explicaciones sobre fenómenos naturales y sociales –locales, regionales y nacionales– y contribuyan a la solución de situaciones y oportunidades, a partir del desarrollo de la creatividad, la investigación y la aplicación de conceptos, métodos y procedimientos derivados de los avances científicos y tecnológicos.

Estos propósitos reconocen al estudiante adulto como constructor de conocimiento a partir de su propia experiencia y de los aportes de la ciencia y tecnología. Inciden en el tema de la participación, que es un eje transversal de toda gestión educativa en programas para jóvenes y adultos. Resalta también la importancia de que los procesos educativos giren en torno a los derechos de las personas y su capacidad de resolver problemas de su contexto.

Este señalamiento de la importancia de definir los aprendizajes de los adultos en función de sus derechos y responsabilidades en relación a su

contexto, se viene planteando desde la década del noventa. Precisamente ésta fue la orientación de las propuestas presentadas en el Taller Regional “Los Nuevos Desafíos Curriculares de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina”, realizado en México en enero de 1996, recogidas por Jorge Osorio y José Rivero en el Libro “Construyendo la modernidad educativa en América Latina”.

- 2) Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Esta orientación también ha definido las diversas propuestas pedagógicas, y el rol que en ella juegan los aprendizajes ya adquiridos por las personas, el conocimiento de los principales problemas que afectan no sólo a sus derechos sino al derecho de la sociedad en su conjunto y las herramientas con las que debe contar para superar dichas situaciones.

El MEVyT se mueve en este plano y organiza la Educación Básica de jóvenes y Adultos en tres niveles, similares a los que el Perú ha adoptado y denominado ciclos: Inicial, Intermedio y Avanzado. El primero corresponde a la Alfabetización; el segundo a la Primaria y el tercero a la Secundaria.

Uno de los aspectos más destacados en este modelo –y que ha sido asumido por muchos países– es su propuesta curricular de carácter modular. Cada módulo, de un total de 42, aborda de manera independiente, diversos temas. Los módulos básicos particularmente abordan competencias más de tipo escolar: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias (Sociales y Naturales). Los módulos diversificados responden a capacidades y temas específicos, dirigidos a sectores diferenciados de la población, como por ejemplo: “Sexualidad Juvenil” o “La educación de nuestros hijos”. Los módulos alternativos se formulan en función de los intereses, necesidades, trayectorias y capacidades de los participantes.

La propuesta relaciona también educación y trabajo. Módulos como “Mi negocio” o “Producir y conservar el campo”, permiten una capacitación en

y para el trabajo. En estos módulos converge la experiencia previa del estudiante con conocimientos más formales del ambiente de trabajo, de la producción, prácticas laborales, etc.

Esta construcción modular y relacionada con situaciones de vida y trabajo de jóvenes y adultos, permite una mejor articulación de programas del sistema regular con programas de educación no formal, facilitando la movilidad y continuidad educativa de los estudiantes. No son propuestas modulares rígidas sino van actualizándose, renovando y ampliando de acuerdo a las demandas.

2) Modalidades de atención. Posiblemente sean dos las experiencias que abonan a la construcción de una nueva institucionalidad para la educación de esta población. Secundaria a Distancia para adultos –SEA– y el Proyecto Plazas Comunitarias.

- La Secundaria a Distancia para Adultos –SEA– fue un programa creado para asegurar la educación secundaria a todas las personas jóvenes y adultas que por diversos motivos no la concluyeron. Además, tienen dificultades para asistir a una escuela regular.

Esta es sin duda una de las formas de estudio independiente que resuelve uno de los problemas centrales de los jóvenes y adultos para asistir a los servicios regulares: disponibilidad de tiempo. Con el apoyo de libros y programas de TV, estudian en sus casas y asisten semanalmente a una sede para recibir atención personal del asesor y compartir experiencias con otros estudiantes inscritos en el programa. La manera cómo se complementen los diversos elementos del modelo, facilita el aprendizaje.

Esta forma de atención de la población garantiza que la asistencia a la secundaria represente para todos, el logro de aprendizajes propuestos por el currículo, independientemente de sus desiguales

condiciones de vida y puntos de partida. También en el Perú se ha considerado a la educación a distancia una forma de atención de la EBA y se espera que se inicie su experimentación.

- El Proyecto Plazas Comunitarias es un modelo institucional inédito para afrontar el problema del rezago educativo. Su aplicación permite superar la dicotomía que existe entre la educación formal y no formal y asegurar la continuidad educativa de las personas en el marco de una educación a lo largo de la vida.

La particularidad de las Plazas Comunitarias es desarrollar servicios educativos abiertos a toda la comunidad. Prioritariamente ofrecen Educación Básica para jóvenes y adultos que no la iniciaron o que no la concluyeron. A la población en general le brindan acceso a nuevas tecnologías de información y comunicación, como medios para concluir la educación básica y desarrollar competencias laborales y sociales. Son también espacios usados para fines culturales y recreativos.

Las Plazas Comunitarias cuentan con recursos diversos, materiales impresos, módulos de aprendizaje, televisión educativa, señal satelital, videos, computadoras e Internet. Combinan la educación presencial con la educación a distancia, cursos en línea, desarrollo de temas de interés, uso de módulos de aprendizaje y de diversos recursos tecnológicos e informáticos. Estos servicios educativos están apoyados por un sistema de acreditación y certificación de competencias básicas laborales.

Las Plazas Comunitarias cuentan con promotores, asesores y apoyo técnico. Los puntos de encuentro son los lugares de fácil reunión, identificables por la población: escuelas, bibliotecas, parroquias, donde se concentran asesores y estudiantes organizados en círculos de estudio.

Esta propuesta de atención es ideal para zonas con alta marginación y medio rural muy disperso, de difícil acceso o nula infraestructura educativa. Es también un esfuerzo por acercar a estas poblaciones los recursos tecnológicos a los que habitualmente no tienen acceso, superando así las brechas existentes.

BRASIL

Este país ha tenido una presencia muy significativa en la década de los ochenta en el campo de la alfabetización. Paulo Freire instaló un movimiento nacional que se extendió a toda la región y que reconoció el alfabetismo como un elemento que contribuye a mejorar la calidad de vida y como herramienta para la reflexión sobre la realidad. La educación básica de los adultos aún no ha alcanzado la cobertura requerida, pese a que ha contado con apoyo no sólo del Estado sino de múltiples organizaciones de la sociedad civil. Pero esta multiplicidad de programas se ha dado más en el campo de la educación no formal.

Sin embargo, interesa destacar un mecanismo utilizado para reconocer los aprendizajes que todo joven y adulto logra en su vida diaria, aspecto que en nuestro país tiene una presencia muy importante en la Ley General de Educación N° 28044 y en sus reglamentos.

La legislación brasileña autoriza a los sistemas de enseñanza estatales y municipales a realizar los exámenes para el reconocimiento de los aprendizajes que el joven y adulto adquiere en su vida diaria o en programas de educación no formal que no aplican evaluaciones.

Para tal fin, el Ministerio de Educación organiza el Examen Nacional de Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA). Este examen puede ser utilizado por órganos estatales y municipales de gestión educativa, como herramienta para certificar competencias e inclusive la conclusión de la educación

fundamental y la secundaria. Provee también de materiales impresos para la preparación de las personas interesadas.

Este mecanismo tiene mucha similitud con una forma de atención establecida en nuestro país en la década del setenta para la atención de los adultos: estudios independientes. En esta forma, las personas que no disponían del tiempo necesario para asistir regularmente a un centro o programa educativo de adultos, rendían un examen correspondiente a un grado por año cronológico. Para dar el examen recibían un balotario y orientación durante todo el año, a cargo de asesores nombrados especialmente para este fin en centros educativos seleccionados.

Sin duda el reconocimiento de aprendizajes desarrollados no necesariamente en una institución educativa, contribuyen a que las personas puedan recorrer trayectorias diferentes y que se les pueda ofrecer oportunidades reales de continuación de estudios.

MOVIMIENTOS DE EDUCACIÓN POPULAR

El trabajo educativo que vienen realizando diversas organizaciones de la sociedad civil desde hace varias décadas a favor de la educación no formal de jóvenes y adultos y que se inscriben en la corriente de la educación popular, ha contribuido sobre todo con el desarrollo pedagógico y curricular de los diversos sistemas de educación formal o denominados también regulares.

Cabe destacar algunos aportes de estos movimientos educativos que marcan el enfoque y características que debe tener la educación que reciben jóvenes y adultos:

- ✓ Capacidad de adaptarse, por la flexibilidad de sus programas, a las condiciones peculiares de los diversos sujetos educativos. Hoy la educación de jóvenes y adultos se enfrenta a una población muy heterogénea, con necesidades educativas diversas. Inclusive la variable edad se ha ampliado hacia

los extremos, incluyendo a niños que trabajan y a adultos mayores, lo que lleva a nuevos desafíos educativos.

- ✓ Necesidad de ligar los procesos educativos con la práctica social. Las propuestas deben estar vinculadas a diversas dimensiones de la vida social. La preocupación recae en que la educación ayude a las personas a enfrentar su cotidianeidad. Responda al presente y confronte permanentemente los nuevos conocimientos con su experiencia de vida. Por eso el proceso educativo no puede estar limitado a las aulas, sino, que debe abrirse a diversos espacios de vida de los estudiantes.
- ✓ La educación es un proceso de negociación cultural, de diálogo de saberes, de construcción colectiva de nuevos conocimientos, basado en la confianza y el respeto. Por ello el énfasis en el carácter participativo y personalizado de los procesos educativos. De allí también el nuevo rol que asume el docente como facilitador, orientador de procesos para que los estudiantes construyan el conocimiento de manera autónoma.
- ✓ La organización de los procesos educativos responde a las condiciones de vida de los educandos. Los horarios, modalidades de atención, lugares de enseñanza, materiales educativos, medios de enseñanza, son elementos que influyen en la captación o expulsión de los participantes. La mejor oferta es la que responde a la realidad y no está sólo determinada por normas.

PERFIL DEL DIRECTOR DEL CEBA

APRENDER A SER

- ✓ Referidos a los rasgos orientados al desarrollo de la personalidad.
- ✓ Encamina sus acciones hacia la autorrealización personal, basada en el ejercicio de la propia voluntad y la libertad responsable.
- ✓ Conoce y entiende la realidad donde labora.
- ✓ Respeta la creatividad y la producción de cada uno en función de su propia experiencia.
- ✓ Posee una imagen positiva de sí mismo y de sus potencialidades como persona y como profesional.
- ✓ Se desempeña con autonomía personal, reflexión e indagación continua acerca de su propio quehacer a la luz de su definición ética.
- ✓ Gestiona de manera responsable, su tiempo, energía, recursos y medios diversos utilizados para el trabajo personal y profesional.

- ✓ Expresa amplia apertura al cambio manteniendo su convicción frente a los valores trascendentes.

APRENDER A CONVIVIR CON LOS DEMÁS Y CON EL ENTORNO

Rasgos que posibilitan una mejor relación con los otros y con el entorno:

- ✓ Reconoce y valora los referentes culturales propios.
- ✓ Identifica las posibilidades de desarrollo de su entorno, en una actitud de respeto y conservación de los recursos.
- ✓ Es sensible al entorno social.
- ✓ Mantiene una actitud abierta y respetuosa ante las opiniones de los demás, aunque difieran de las propias.
- ✓ Posibilita el establecimiento de relaciones interpersonales maduras.
- ✓ Promueve la igualdad de trato y oportunidades a todas las personas.

APRENDER A APRENDER

Rasgos que hacen referencia a la adquisición de conocimientos e instrumentos de comprensión que posibiliten el aprendizaje a lo largo de la vida.

- ✓ Capitaliza la experiencia cotidiana para el análisis de las situaciones.
- ✓ Contrasta los conocimientos teóricos con su experiencia personal y la realidad del entorno social en el que interactúa.
- ✓ Reconstruye creativamente la información y experiencias adquiridas en los diversos procesos de aprendizaje.

- ✓ Se replantea y adapta en función de su capacidad de problematización y reflexión de la situación.
- ✓ Posee un pensamiento reflexivo, crítico y creativo manifiesto en su análisis, juicio y propuesta.
- ✓ Muestra disposición a una evaluación permanente.
- ✓ Toma decisiones a partir del análisis e interpretación de información.
- ✓ Asimila e integra los cambios a realizar sin sentirse obligado por presiones externas para ello.
- ✓ Reconoce sus habilidades y estilos para el aprendizaje.

APRENDER A GESTIONAR

Rasgos propios del quehacer del director en la gestión del CEBA.

- ✓ Cuenta con formación especializada en gestión de instituciones educativas.
- ✓ Sustenta su quehacer profesional en el marco legal general y educativo local, nacional e internacional.
- ✓ Ejerce su autonomía profesional.
- ✓ Potencia una cultura institucional capaz de aprender de sus logros e imitaciones.
- ✓ Diseña, ejecuta y evalúa proyectos.
- ✓ Organiza y conduce equipos de trabajo.

- Facilita la circulación de la información en el CEBA, así como el establecimiento de canales de interrelación con las diversas organizaciones de la comunidad.
- Promueve su profesionalización y la de los demás actores de su comunidad educativa.
- Crea una atmósfera favorable a la iniciativa y autoafirmación personal.
- Estimula la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión del CEBA.
- Toma iniciativas para identificar y articular metas y prioridades en el CEBA.
- Utiliza las TIC como un recurso auxiliar en la gestión del CEBA.

(Tomado del Módulo de Gestión 2009, Fascículo 2 El Director en el CEBA, página 39, elaborado para la capacitación por la DIGEBA).

GLOSARIO - CONCEPTOS

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Modelo de gestión de mejoramiento continuo	Modelo que permite el análisis de los procesos centrales de gestión del CEIA* y de sus resultados asociados de manera articulada y sistemática. Distingue 5 áreas que están interrelacionadas entre sí, de las cuales 4 son de proceso y que impactan en el área de resultados.
Gestión escolar	Conjunto de procesos institucionales, cuya calidad es preciso asegurar para generar condiciones adecuadas que favorezcan el logro de los aprendizajes significativos de todos los estudiantes.
Áreas de procesos	Se da en el plano de las prácticas de los procesos que desarrolla el CEIA para lograr sus objetivos institucionales. Considera: el área de Liderazgo que impulsa y conduce los procesos y da coherencia a la actuación de actores de la comunidad educativa, el área de Gestión Curricular centro del modelo y del proceso educativo; el área de Convivencia Escolar y Recursos, que orientan a generar condiciones y soportes para la implementación de la propuesta curricular del centro educativo.

* Centro de Educación Integrada de Adultos (Chile).

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Área de resultados	Informaciones que posee o genera el CEIA que dan cuenta del impacto en los aprendizajes de los estudiantes y de los logros institucionales. Se expresan a través de datos, cifras, porcentajes que el centro educativo registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros.
Prácticas	Se entienden como la forma de trabajo que usualmente ocurre en el CEIA y que da cuenta de un aspecto de la gestión escolar. Dan cuenta de qué se hace, cómo se hace. Las prácticas describen procesos, procedimientos, mecanismos, metodologías o acciones con que la institución aborda un determinado elemento de gestión.
Dimensiones	Las dimensiones son aspectos específicos del área que permiten alcanzar una comprensión de la naturaleza de las acciones involucradas en ellas. Definen operacionalmente el área.
Elementos de gestión	Son las preguntas específicas que interrogan sobre la práctica del establecimiento para asegurar la presencia un determinado aspecto de la gestión.
Contenidos relevantes	Son contenidos temáticos prescritos que estructuran los elementos de gestión. Identificar estos contenidos es condición necesaria para lograr la comprensión y precisión a la hora de elaborar la evidencia.

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Evidencias	La evidencia es una descripción escrita y explícita de la práctica del establecimiento educacional que responde a la interrogante planteada por el elemento de gestión. Al redactarla es necesario tener en cuenta: Los contenidos relevantes del elemento de gestión involucrado; la fecha de inicio de la práctica; señalar cuántas veces se ha aplicado a la fecha; especificar cuáles son los procedimientos, mecanismos, metodologías, estrategias y método, y cómo se aplican.
Medios de verificación	Son fuentes de información que permiten sustentar la evidencia que el CEIA presenta. Entre los medios de verificación podemos mencionar: PEI, documentos oficiales, fichas, formularios, libros de clase, base de datos, reportes, informes, planificaciones, etc.
Tendencia referida a los datos que se entregan en el área de resultados	Entendida como el sentido de los datos a través del tiempo. Estos datos deben permitir comparaciones y señalar en cifras, porcentajes, los resultados de mediciones del CEIA. Las tendencias muestran que los resultados están mejorando sostenidamente o no con respecto a años anteriores.

CONCEPTOS PRESENTES EN LAS ÁREAS DE PROCESO

Área de Liderazgo

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Proyecto Educativo Institucional PEI	El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en la escuela, clarifica a los actores de las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos. En resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos.
Objetivos Institucionales	Los objetivos institucionales son aquellos que se enuncian a partir del diagnóstico institucional y de la misión que se ha propuesto el CEIA. Deben ser enunciados de manera que puedan ser medidos y observados como logros, al final del proceso de desarrollo del proyecto en beneficio de las y los alumnos, considerando el marco curricular.
Necesidades Educativas de los y las estudiantes	Se refiere a las dificultades importantes que presentan los estudiantes en el aprendizaje, ya sea necesidades pedagógicas o diagnósticos de algún tipo de discapacidad que puede afectar el aprendizaje. Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales y permanentes y a su vez pueden ser debidas a causas físicas, psíquicas, sensoriales, afectivo-emocionales, socio-familiar, inadaptación (cultural, lingüística, etc.), ambiente escolar, entre otros.

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Monitoreo	Se refiere al proceso de seguimiento de las acciones planificadas para conocer, evaluar y re plantear su desarrollo y favorecer así el logro de los objetivos institucionales.
Entorno laboral	Se refiere a las necesidades del mundo productivo y de servicios que demanda al CEIA formación técnica que facilite a los estudiantes su inserción laboral, ya sea dependiente o independiente.
Entorno social	Se refiere a las condiciones de vida, de trabajo, los estudios que ha cursado, el nivel de ingresos y la comunidad de la que forman parte los y las estudiantes y que en su conjunto generan demandas que deben estar consideradas en el proceso educativo del CEIA.
Organizaciones sociales	Se refiere a organizaciones deportivas, culturales, juveniles, musicales, de adultos mayores, juntas de vecinos, etc., que requieren del apoyo del CEIA y a los cuales éste puede proyectarse. Estamentos externos y redes de apoyo.

Área de Gestión Curricular

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Marco Curricular	Cada establecimiento educativo, de acuerdo a las características y necesidades de sus estudiantes así como a los énfasis establecidos en su Proyecto Educativo Institucional, define una propuesta curricular por sector de aprendizaje. Para ello utiliza como referente los Objetivos Fundamentales, los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios definidos en el Marco Curricular y las orientaciones generales presentes en relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje, visión de la evaluación, etc., (enseñanza y aprendizaje son dos procesos diferentes pero complementarios). Se podría decir que la propuesta curricular de cada establecimiento es el mapa de navegación que se establece para cada sector de aprendizaje y que puede estar organizado de manera trimestral, semestral estableciendo de este modo la cobertura del marco curricular a lo largo del trabajo del año.
Plan de estudio	Documento nacional que considera los subsectores de aprendizajes con sus respectivas cargas horarias semanales.
Programas de estudio	Propuesta didáctica para organizar la enseñanza. Estos programas han sido organizados para cada nivel de la Educación de Adultos en una estructura curricular modular. Los módulos se definen como bloques unitarios de aprendizaje de duración variable que pueden ser aplicados en las diversas modalidades de la Educación de Adultos y que en su conjunto abordan la totalidad de los CMO** del Nivel.

** Contenidos Mínimos Obligatorios

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Implementación curricular	Se refiere a todas las acciones que realizan la dirección, el equipo de gestión y los docentes utilizando para ello, el marco curricular, los planes y programas, reglamentos de evaluación, planificación de los procesos de Enseñanza aprendizaje, diseños de aula, etc., y lograr los objetivos institucionales definidos en el PEI.
Propuesta curricular	<p>Se refiere a la concepción disciplinaria con sus respectivas demandas conceptuales, procedimentales y actitudinales; la concepción del aprendizaje en que se fundamente el quehacer del aula y los componentes pedagógicos, referidos a los contenidos, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizajes, función del profesor, gestión social del aula y la evaluación</p> <p>Cada establecimiento educativo, de acuerdo a las características y necesidades de sus estudiantes, así como a los énfasis establecidos en su Proyecto Educativo Institucional, define una propuesta curricular por sector de aprendizaje.</p> <p>Se podría decir que la propuesta curricular de cada escuela es el mapa de navegación que se establece para cada sector de aprendizaje y que puede estar organizado de manera trimestral, semestral estableciendo de este modo la cobertura del marco curricular a lo largo del trabajo del año.</p>

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Diseño de la enseñanza	Se refiere al plan de trabajo, al modo en que cada docente define y ordena los momentos del proceso de enseñanza cuando prepara las clases. El diseño de enseñanza debe sustentarse en las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas y en las características propias de la disciplina que se enseña. En él se establecen los aprendizajes esperados, contenidos a abordar durante el proceso de enseñanza aprendizaje, los indicadores y procedimientos de evaluación, las actividades a desarrollar con los alumnos y los recursos didácticos a utilizar para el logro de los aprendizajes propuestos.
Acción docente en el aula	Se refiere a todas las prácticas que realiza el CEIA para asegurar que la implementación curricular se concrete en el aula, a través de un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje.
Procedimientos evaluativos	Medios que permiten observar y describir con precisión aspectos cuantitativos y cualitativos de los logros de aprendizajes alcanzados por los estudiantes en un determinado período de tiempo y subsector de aprendizaje. Su finalidad es facilitar el monitoreo, seguimiento y control del proceso educativo.
Ámbito psicosocial	Se refiere a la interacción del estudiante con su entorno social, los cuales influyen en su comportamiento.

(Documento proporcionado por la Dra. María Isabel Infante).

ASPECTOS DE GESTIÓN DE LOS CEBA CENTRALES EN EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

El objetivo final de toda institución educativa de la Modalidad de EBA debe ser:

Desarrollar aprendizajes y potencialidades personales, con énfasis en el desarrollo de capacidades empresariales y formación para el trabajo, orientados a su formación integral, en ritmos y velocidades de aprendizaje distintos, con servicios flexibles y diversificados que reconozcan los aprendizajes logrados en otros espacios.

Lograr este objetivo final significa pensar en una institución educativa de calidad que, como lo expresa Teresa Bracho, es aquella que "...asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar; es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran conocimientos fundamentales y desarrollen habilidades intelectuales básicas, valores y actitudes necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida".²⁸

28 BRACHO, Teresa (2001). *Evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad*. México: CIDE, p. 2.

La gestión en estas instituciones educativas debe ser estratégica y democrática, con un liderazgo compartido, centrada en lo pedagógico, abierta a la innovación y que integre a la comunidad en un proyecto integral con visión de futuro.

Esta gestión debe responder a las características del modelo institucional de la EBA:

- ✓ **Atención desde la demanda**, respondiendo a la heterogeneidad de la población beneficiaria, no solo diferentes edades sino diversos contextos e historias de vida, diferentes puntos de partida y ritmos en sus aprendizajes. Una población con una fuerte movilidad sea por cambio de domicilio, o de trabajo.
- ✓ **Flexibilidad de la oferta**, tanto en términos de horarios, calendarios, formas de atención presencial, semipresencial y a distancia, de modos y medios de enseñar y aprender, de agentes y espacios educativos.
- ✓ **Pertinencia de los procesos y contenidos de aprendizaje**, a través de situaciones y experiencias de aprendizaje vinculados con los proyectos de vida de los estudiantes, con las necesidades de su entorno. Cada institución educativa construye su propuesta curricular en función de la población que atiende.
- ✓ **Participación**, eje transversal de toda la gestión educativa. Participación organizada y democrática de los estudiantes en la gestión institucional. Participación de los diversos actores y organizaciones de la comunidad para articular el trabajo de las instituciones educativas con otros servicios y programas educativos.
- ✓ **Vinculación trabajo estudio**, mayor acercamiento a las demandas de inserción productiva y la búsqueda de nuevos interlocutores que contribuyan con la formación y capacitación adecuada de los estudiantes.

PERFIL GENERAL DEL CEBA

- ✓ Parte de las expectativas y necesidades educativas de los estudiantes a la vez que garantiza una formación adecuada.
- ✓ Está vinculado con la realidad, con el entorno social y local de los estudiantes.
- ✓ Proporciona una formación relevante tanto para adaptarse a nuevas demandas sociales y laborales, como para la continuación de sus estudios superiores y para aprender a lo largo de su vida.
- ✓ Ubica y organiza sus servicios en función del tipo de demanda y de su disponibilidad de tiempo.
- ✓ Forja una comunidad de aprendizaje participativa, con propósitos comunes y normas consensuadas, con personal docente estable, comprometido con la institución, y con suficientes espacios de debate pedagógico, que asume como colectivo el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
- ✓ Trabaja con itinerarios individualizados, respetando los ritmos de aprendizaje y el acumulado formativo.
- ✓ Organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en el reconocimiento de la diversidad, promoviendo experiencias de interaprendizaje entre saberes culturales diferenciados.
- ✓ Utiliza metodologías innovadoras que desarrollan la autonomía de los participantes en sus aprendizajes y aprovechan su acumulado formativo.
- ✓ Suple las carencias de los estudiantes con programas complementarios que superen los problemas de educabilidad, presentes en estos sectores vulnerables.

- ✓ Vincula trabajo y estudio.
- ✓ Facilita a los estudiantes las entradas, salidas y libre tránsito en sus procesos educativos, asegurando así su continuidad educativa.
- ✓ Ejercita e incorpora formas de convivencia ligadas a la práctica de la vida democrática.
- ✓ Mantiene relaciones con otras prácticas, con otras instituciones, orientadas a complementar la formación integral de los estudiantes.
- ✓ Cuenta con recursos humanos y materiales de calidad.

ASPECTOS CENTRALES DE UNA GESTIÓN DE CALIDAD EN LA MODALIDAD

Por la complejidad y particularidades del modelo institucional propuesto –que difiere del modelo más homogéneo y tradicional que desarrollan otras modalidades y formas del sistema–, y por la demanda tan heterogénea, es necesario considerar los siguientes aspectos al formular los estándares e indicadores de gestión:

1. ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO

Sin duda es el factor clave que marca la diferencia con la dinámica de las instituciones educativas de otras modalidades o formas del sistema educativo. Tanto la Ley General de Educación como el Reglamento de la modalidad reiteran la necesidad de flexibilizar los servicios, respondiendo siempre a la demanda, a sus características y heterogeneidad y a su disponibilidad de tiempo. Igualmente, los CEBA exitosos que se han visitado, donde se está incrementando año a año la cobertura de atención (lo contrario de lo que ocurre en la mayoría de CEBA), son los que han avanzado en este tema.

Dentro de este factor están comprendidas todas las acciones que realiza el CEBA para organizar y poner en marcha los servicios que brinda:

a) Captación de la demanda y establecimiento de los servicios educativos

Este aspecto se aborda en función de la demanda, de sus necesidades, expectativas y disponibilidad de tiempo para acceder a los servicios. Comprende la instalación de los periféricos, el establecimiento de los programas diferenciados, de horarios, calendarios y formas para atender la demanda.

Esta acción requiere:

- ✓ Difusión de la modalidad y sensibilización de la población, a fin de que reconozca las posibilidades que el sistema le ofrece para iniciar o continuar su escolaridad interrumpida.
- ✓ Estudio de la demanda en el ámbito y de las posibilidades de atender con diversos programas, turnos u formas de atención en función de la concentración/dispersión de la población y de la presencia de organizaciones comprometidas.
- ✓ Establecimiento de los periféricos en forma coordinada con la UGEL y definición de los programas, formas de atención, turnos y calendario del año lectivo a implementar.
- ✓ Establecimiento de alianzas estratégicas, convenios interinstitucionales para asumir en forma conjunta el desarrollo de los servicios.

b) Ubicación de los estudiantes

El Sistema Educativo sostiene la necesidad de valorar los aprendizajes, fruto de la experiencia de las personas o del trabajo educativo de otras organizaciones del

Estado y de la sociedad civil. Para ello ha institucionalizado los medios de articulación.

En EBA adquiere mayor importancia este tema porque contamos con una población –particularmente jóvenes y adultos– con diferentes trayectorias educativas, que por el tiempo de interrupción de sus estudios regulares, ha avanzado muy poco en el logro de competencias básicas, más escolares, pero ha ganado en otros aprendizajes, fruto de su experiencia o de su formación en programas de educación no formal.

De allí la función importante que debe asumir el CEBA para ubicar a los estudiantes en los ciclos y grados, a través de pruebas de ubicación que midan el nivel de desarrollo de las competencias y no tanto del grado o cantidad de años estudiados. Este proceso es muy importante para la ubicación del estudiante de acuerdo a sus desempeños en función de la Diseño Curricular Básico Nacional.

Igualmente resulta importante la convalidación de aprendizajes adquiridos en procesos educativos de Educación Comunitaria y Educación Técnico Productiva.

c) Definición de programas complementarios y de espacios de recreación

Uno de los mayores reclamos de los estudiantes es la ausencia de programas complementarios como: alimentación, seguro de salud, asistencia psicopedagógica, dotación de uniformes, buzos, zapatos y zapatillas, como ocurre en EBR. No olvidemos que la población que atiende la modalidad pertenece –mayoritariamente– a los sectores pobres y en extrema pobreza y en consecuencia con mayores dificultades para satisfacer sus necesidades básicas.

Por otro lado, son personas que por sus bajos índices de escolaridad y sus experiencias de fracaso escolar, suelen ser vistos con subestimación. Asimismo sus limitaciones de tiempo no les permiten espacios de recreación.

Todo ello debe ser asumido para brindar a los estudiantes programas complementarios como: tutoría, reforzamiento de aprendizajes, programas de alimentación y salud y otros que contribuyan a crear mejores condiciones para el aprendizaje. Asimismo la presencia de la recreación, el disfrute del tiempo libre, deben ser parte importante de la planificación institucional.

Para cumplir esta tarea se requiere una mayor coordinación con políticas sociales y una acción intersectorial.

d) Institucionalización de espacios de coordinación y gestión participativa de la comunidad

El Reglamento de la modalidad destaca dos mecanismos de participación de los actores y organizaciones de la comunidad, que debe asumirlos el CEBA:

- ✓ Participación de los representantes de la comunidad y de los diversos actores educativos en la gestión del CEBA, mediante mecanismos de consulta y de aprobación sobre los aspectos fundamentales de la gestión institucional. Se debe ampliar el concepto de comunidad educativa, tradicionalmente reservada solo a docentes, directivos y estudiantes.
- ✓ Establecimiento de redes de apoyo que articulen diversas iniciativas educativas a favor del mejor desarrollo de los aprendizajes. Por ello los CEBA deben realizar un trabajo intenso y permanente con las organizaciones e instituciones que desarrollan trabajo educativo. Los procesos de aprendizaje no se agotan en el aula o en la institución; hay necesidad de involucrar a instituciones públicas y privadas, a organizaciones sociales, a gremios y empresas que pueden aportar en el desarrollo de la propuesta curricular.

Particularmente es importante la movilización social en el campo de la educación para el trabajo. Siendo este un tema vital en la EBA, no se desarrolla en los CEBA en los términos que la Ley establece. Existen muchas organizaciones que hoy se preocupan de la capacitación para el trabajo y

trabajan con los mismos sectores poblacionales que la EBA. Es necesaria la búsqueda de alianzas estratégicas no solo para formar a los estudiantes de la modalidad en el área de capacitación para el trabajo, sino para convalidar aprendizajes certificados por estas organizaciones y asegurar la continuidad educativa de sus participantes.

2. DIRECCIÓN INSTITUCIONAL

En los CEBA, a diferencia de las instituciones educativas de EBR, la gestión –por ahora– descansa en el director encargado y en los docentes. No existe equipo directivo. Por ello se puede hablar de una dirección colegiada, donde el director debe apoyarse en los docentes, en el CONEI y en el COPAE para la toma de decisiones y trabajar con intereses afines y metas comunes.

En este factor es importante considerar:

a) **Elaboración participativa del Proyecto Educativo Institucional**

El Proyecto Educativo Institucional –PEI– define la visión de futuro del CEBA y su puesta en marcha. El PEI es la herramienta de gestión básica del CEBA que permite orientar el accionar de la comunidad educativa. Hay necesidad de asegurar:

- ✓ Claridad en la misión, centrada en lograr un aprendizaje integral.
- ✓ Existencia de metas compartidas por toda la comunidad educativa.
- ✓ Articulación entre la gestión pedagógica, la gestión institucional y la gestión administrativa.
- ✓ Compromisos y responsabilidades asumidos por todos.

- ✓ Institucionalización de espacios de seguimiento del PEI y de constante debate pedagógico con los docentes y organizaciones de los estudiantes.

b) La formulación del Proyecto Curricular del Centro –PCC

Una de las aspiraciones de la modalidad es que se desarrollen procesos pedagógicos relevantes y pertinentes, más aún porque se trata de una de las modalidades más abiertas al entorno, que identifica las potencialidades de desarrollo personal y comunitario y las constituye en el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El PCC es la expresión del proceso de diversificación curricular que el CEBA realiza para asegurar la pertinencia de los aprendizajes en función de los diversos contextos sociales, económicos, geográficos, culturales y lingüísticos.

En los CEBA, el PCC debe ser también expresión del respeto por la heterogeneidad de los participantes, por sus necesidades y expectativas, tanto a nivel de la definición de competencias como de la selección de las estrategias metodológicas diferenciadas y formas de organizar a los estudiantes para el aprendizaje.

c) El liderazgo del director en la conducción del CEBA

El éxito de la gestión educativa en algunos CEBA, obedece al rol de liderazgo que asume el director. Promueve el trabajo en equipo a partir de una visión de futuro y de metas concretas, para la elaboración de las herramientas de gestión.

El director dirige, motiva, fomenta el desarrollo profesional de sus docentes, capacita e incentiva a toda la comunidad educativa; promueve el intercambio de experiencias y se comunica eficazmente con todos los actores educativos.

El director demuestra capacidad de negociación con su personal, con sus aliados estratégicos y particularmente con la UGEL, para obtener los recursos humanos y financieros necesarios para el cumplimiento de las metas trazadas en el PEI.

El director es movilizador de la comunidad educativa y de sus aliados estratégicos para emprender proyectos de mejoramiento.

El director cumple con eficacia y transparencia sus funciones de planificación, acompañamiento pedagógico a los docentes, administración de recursos y rendición de cuentas, convocando al equipo de docentes, CONEI y COPAE para un trabajo conjunto.

3. CLIMA INSTITUCIONAL

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) realizó un estudio sistemático muy revelador, en establecimientos de educación primaria formal, sobre la fuerte incidencia del clima escolar en los aprendizajes de los estudiantes. Como lo cita el Informe de la UNESCO sobre Educación de Adultos, “Las variables que constituyen los indicadores miden los niveles de violencia o positividad en el ambiente entre los estudiantes y la calidad de las relaciones profesor –alumno en los procesos de aprendizaje. Estas variables han demostrado ser mucho más pertinentes que otros aspectos, tales como las condiciones físicas de la escuela, las aulas “normales” o “multigrado”, el uso sistemático de la evaluación o la distribución de los alumnos según su capacidad”.²⁹

En el caso de la modalidad, este factor cobra especial importancia porque es muy fácil caer en el paternalismo, la manipulación, el autoritarismo. Las expectativas frente a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes son muy bajas, y se suele generar un clima frío, impersonal en las aulas y en la escuela.

Por eso la necesidad de destacar este tema como factor y no subsumirlo en otro. Y está configurado por:

29 UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2005). Óp.cit. p. 33.

a) El establecimiento de normas de convivencia consensuadas

La comunidad educativa debe contribuir con una convivencia armónica en el CEBA, donde se promuevan valores democráticos y se busque el equilibrio entre los deberes y los derechos.

Estas normas de convivencia regulan la conducta de los diversos actores y propician el autocontrol, el diálogo, la tolerancia y la participación. Asimismo deben ser consensuadas y transparentes y deben establecer mecanismos democráticos para la resolución de conflictos.

b) Las relaciones interpersonales democráticas y cálidas

Las relaciones que se establezcan entre los miembros de la comunidad educativa deben caracterizarse por estimular la libertad, la autonomía y la creatividad, en un ambiente cordial, afectuoso, de inclusión y no de discriminación.

Estas relaciones van a crear diversos grupos de interés, que deben ser abiertos e interactuar con los demás respetando las diferencias.

c) El grado de participación y satisfacción de expectativas

En el CEBA se deben crear canales de participación orientados a satisfacer las expectativas de todos los actores educativos. Los estudiantes deben organizarse, ser informados con regularidad sobre la gestión institucional y deben participar en la toma de decisiones. Deben tener canales abiertos para expresar sus inquietudes y sugerencias.

Los CONEI son incorporados en el desarrollo institucional. Se les convoca para aportar propuestas en relación al cumplimiento de las metas institucionales; se reconoce su rol de vigilancia social.

El equipo de docentes se constituye en un colectivo cohesionado, con intereses comunes y con capacidad de intervención en el desarrollo institucional. Es constructor de un proyecto común del CEBA. Ejerce su autonomía profesional en el campo de la enseñanza.

d) La valoración de las competencias de todos y el reconocimiento de sus desempeños

Es importante la valoración de las competencias de todos los actores de la comunidad educativa, particularmente de los docentes, los que deben tener una imagen positiva de sí mismos como personas y como profesionales, estar abiertos a una evaluación periódica de su práctica profesional y a la vez ser reconocidos por su buen desempeño.

e) El trabajo colaborativo

La construcción de un proyecto común en el CEBA requiere incorporar a toda la comunidad educativa en un trabajo donde se fomente la solidaridad y que considere los problemas de los otros, generando un colectivo cohesionado.

4. DESEMPEÑO DOCENTE

Este es un factor bastante complejo por las características de la modalidad. Los docentes se encuentran con un grupo muy heterogéneo de estudiantes no solo en edad, en historias de vida, en ubicación en el mundo del trabajo, sino con diversos puntos de partida en sus aprendizajes. Manifiestan también el retraso en sus aprendizajes formales por repetición e interrupción de sus estudios.

Por otro lado, difieren en algunos aspectos los desempeños de los docentes según atiendan formas presenciales, semipresenciales y a distancia. En vista que estas dos últimas formas aún no han sido debidamente experimentadas, se puede ir planteando las características comunes a las tres formas de atención.

En términos generales, los docentes deben desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje basados en los intereses y necesidades de los estudiantes, aplicando estrategias participativas y estableciendo vínculos afectivos de manera continua.

Los aspectos más centrales de este desempeño tienen que ver con:

a) Preparación de su trabajo educativo

Los docentes organizan el trabajo educativo en función del nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes, sus diversos puntos de partida, estilos y ritmos de aprendizaje. Planifican sus sesiones de aprendizaje anticipando alternativas que toman en cuenta la diversidad de los estudiantes.

El estudiante debe conocer cuáles son las competencias a desarrollar en cada forma de organización del trabajo educativo que adopte: proyectos, unidades de aprendizaje, talleres, etc. Igualmente debe participar en su planificación.

Asimismo, el docente debe prever el desarrollo de contenidos significativos relacionados con las diversas esferas en las que se desarrolla la vida de las personas y también sus roles.

b) Desarrollo de estrategias participativas y diferenciadas

Las experiencias de aprendizaje que el docente desarrolla deben ofrecer a los estudiantes oportunidades distintas en función de sus niveles, estilos y ritmos de aprendizaje. Sin embargo el denominador común de todas ellas es partir de la vida y los contextos cotidianos. Para este estudiante es vital que pueda aprender asociando los nuevos conocimientos al medio real en el que son relevantes.

Estos contextos reales deben ser comprendidos, analizados, recreados y transformados por el propio estudiante, compartiendo la reflexión y acción en ámbitos grupales. El docente es un facilitador que estimula y acoge las iniciativas de los estudiantes y que propone herramientas para el trabajo educativo.

Por otro lado, las relaciones que se establezcan entre los docentes y estudiantes deben estimular la participación más autónoma de éstos en sus procesos de aprendizaje. Ellos han adquirido una formación y experiencia significativas en su vida personal, familiar, social y laboral. Son responsables de sus propias vidas, definen y organizan sus necesidades, evalúan lo aprendido y lo que quieren aprender.

Finalmente es muy importante el manejo de técnicas e instrumentos para evaluar desempeños en los estudiantes, posibilitando que el tránsito de los estudiantes al interior del ciclo (Inicial e Intermedio), o de grado (Avanzado) se dé en función del logro de las competencias definidas en las propuestas curriculares del CEBA y no de los años lectivos.

c) Clima del aula

La calidad en las relaciones docente-estudiante y entre estudiantes es la condición básica de los aprendizajes. Estas relaciones deben ser cálidas, afectuosas, que fomenten la confianza en las capacidades de todos.

Particularmente es importante que los docentes tengan altas expectativas de aprendizaje sobre sus alumnos, lo que se va a demostrar por el nivel de confianza en sus capacidades, valoración de su cultura y saberes, valoración de las diferencias y consideración de las mismas como oportunidades de aprendizaje.

El hecho de trabajar con estudiantes con vivencias de fracaso escolar y poco valorados por el medio por sus bajos niveles educativos, requiere de una preocupación muy especial del docente.

d) Preparación y responsabilidad

Un aspecto totalmente descuidado en los CEBA y que debe ser revalorado, es el tema de la puntualidad del docente y el uso responsable y óptimo del tiempo, de los espacios y recursos del medio. Es importante que el docente asista con

puntualidad y aproveche óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza aprendizaje.

Igualmente que conozca la comunidad donde desarrolla su trabajo, sea capaz de comunicarse con ella para recuperar sus saberes, contribuir a su desarrollo e integrar a personas e instituciones en los procesos educativos.

También es importante la formación científica y pedagógica del docente en las áreas que son de su competencia, su nivel de conocimiento de las particularidades de la EBA, y el manejo que tenga de estrategias metodológicas pertinentes e innovaciones que se estén dando en el campo educativo y de la tecnología.

5. INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Esta es una de las mayores debilidades de los CEBA, no solo por la desatención del sistema en relación a este tema, por la condición de inquilinos precarios de la modalidad, por el incumplimiento de las normas por parte de las I.E de EBR que albergan a la modalidad, sino también por inercia de muchos docentes y directores.

Por ello es pertinente la inclusión de los estándares e indicadores que han sido establecidos para la acreditación de las instituciones educativas de EBR, y que respondan sobre todo a las expectativas de los estudiantes manifestadas en las entrevistas y testimonios.

6. USO DE LA INFORMACIÓN PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Al igual que la propuesta de acreditación para EBR, este factor es importante para la EBA. La institución crecerá si usa los resultados de las evaluaciones internas y externas en espacios de diálogo donde se busque soluciones. Igualmente es importante el manejo de la información proveniente de la matrícula y asistencia.

Por ello, la EBA debe asumir en plenitud este factor de la propuesta de EBR y sus estándares e indicadores, pero haciendo dos salvedades. La primera, dar igual participación al CONEI y al COPAE en este proceso. La segunda, es que no están en los planes de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa la medición de logros de aprendizaje en la modalidad.