

Memoria del Seminario Taller

Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú

Editores CARMEN MONTERO / MANUEL VALDIVIA



Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú

Carmen Montero

Manuel Valdivia

(editores)

Memoria del Seminario Taller

Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú

Lima, 5 al 8 de setiembre del 2006

**Carmen Montero
Manuel Valdivia
(editores)**

Este libro es producto del seminario-taller “Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú” realizado en la ciudad de Lima, del 5 al 8 de setiembre del 2006.

© De esta edición:

AprenDes

Las Dalias 112, Miraflores. Teléfono (51 1) 445 3406.

ACDI. Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional
Libertad 116, piso 14, Miraflores. Teléfono (51 1) 447 6455

Ayuda en Acción

Av. Jorge Basadre 1216, San Isidro. Teléfono (51 1) 422 6292

Care Perú

General Santa Cruz 659, Jesús María. Teléfono (51 1) 431 7430

Consejo Nacional de Educación

Av. De la Policía 577, Jesús María. Teléfono (51 1) 261 4322

Educa. Instituto de Fomento de una Educación de Calidad

Luis N. Sáenz 581, Jesús María. Teléfono (51 1) 460 4604

Fe y Alegría

Jr. Cahuide 884, Jesús María. . Teléfono (51 1) 471 3428

Foro Educativo

Luis Manarelli 1100, Magdalena del Mar. Teléfono (51 1) 264 2638

Proeduca-GTZ. Programa de Educación Básica de la

Cooperación Alemana al Desarrollo

Pasaje Bernardo Alcedo 150, piso 5, San Isidro. Teléfono (51 1) 440 5060

SNV. Servicio Holandés de Cooperación

Alberto del Campo 411, Magdalena del Mar. Teléfono (51 1) 219 3100

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas

Parque Osores 161, Pueblo Libre. Teléfono (51 1) 424 0997

USAID. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo
Internacional

Av. La Encalada s/n, Surco. Teléfono: (51-1) 618-1200,

EDITORES: Carmen Montero y Manuel Valdivia

DISEÑO DE CARÁTULA E INTERIORES: Evelyn Núñez Alayo.

CORRECCIÓN DE TEXTOS: José Luis Carrillo Mendoza.

DIAGRAMACIÓN: Lluly Palomino Vergara.

IMPRESIÓN Y ENCUADERNACIÓN: Asociación Gráfica Educativa Tarea.

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

Lima, marzo 2007. Primera edición, 1000 ejemplares.

I.S.B.N. 978-9972-235-07-8

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-03243

Contenido

Presentación

José Rivero

9

Presentaciones en el acto inaugural

Palabras de Manuel Iguiñiz, Presidente de Foro Educativo,
en representación de las instituciones nacionales 15

Palabras de Susan K. Brems, Directora (*a.i.*) de USAID Perú,
en representación de las agencias internacionales de cooperación 25

Parte I

Visiones sobre nueva ruralidad y diversidad en el Perú

La nueva ruralidad peruana

Carlos Monge

31

Visiones educativas para ámbitos rurales

Manuel Bello

43

La arquitectura social y económica

Carlos Amat y León

67

Diversidad cultural, educación y nueva ruralidad (Hacia una educación rural inclusiva y participativa)

Mariska van Dalsen

78

Lineamientos de política educativa: Estrategias en proceso de implementación en el ámbito rural

Miriam Ponce, Ministerio de Educación

93

Parte II

Bases para la construcción de propuestas de política

Educandos	101
Docentes	117
Aprendizajes	155
Instituciones educativas	168
Comunidad	180
Gestión del sistema educativo en áreas rurales en el marco de la descentralización	193

Parte III

Propuestas de política

Lineamientos generales de política	208
Lineamientos de política para mejorar la atención a los educandos en las instituciones de educación primaria	209
Lineamientos de política para la promoción del mejoramiento de los aprendizajes	213
Lineamientos de política para la atención a los docentes de educación primaria	216
Lineamientos de política para la atención a la institución educativa	220
Lineamientos de política para impulsar la relación escuela-comunidad	222
Lineamientos de política para el mejoramiento de la gestión	224

Anexos

A. Relación de instituciones convocantes	229
B. Relación de participantes	230
C. Participantes por grupos de trabajo	233

D. Programa del seminario-taller	235
E. Fichas descriptivas de los proyectos o experiencias	
1. Innovaciones en descentralización y escuelas activas APRENDES	241
2. Educación en zonas rurales AYUDA EN ACCIÓN	244
3. Nueva educación bilingüe y multicultural en los Andes EDUBIMA CARE PERÚ	251
4. Establecimiento de redes educativas rurales técnicas agropecuarias en la Cuenca Catamayo Chira CEPESER	259
5. Centro Rural Bilingüe Internado HUATACCOCHA, IIEPM N.º 24355	266
6. Salud integral en la escuela para la comunidad rural. Fase I y Fase II EDUCA	270
7. Programa de educación rural FE Y ALEGRIA DEL PERÚ	274
8. Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana FORMABIAP	278
9. Programa de Educación Básica PROEDUCA DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ZUSAMMENARBEIT (GTZ) GmbH	283
10. Programa de capacitación docente en educación intercultural bilingüe ISPP TÚPAC AMARU DE TINTA, CUSCO	286
11. Fortalecimiento de las capacidades locales en monitoreo de la inclusión escolar rural de Amazonas NER AMAZONAS	291
12. Proyecto de mejoramiento de la educación básica de Piura PROMEB PIURA	295
13. Consolidación de la EIB como alternativa educativa: un derecho de las poblaciones indígenas a una educación que potencie su capacidad de participación ciudadana PUKLLASUNCHIS	298
14. Alfabetización infantil y formación pedagógica en Canchis TAREA	303
15. Valorando la herencia indígena y la diversidad cultural a través de la Educación por el Arte: un nuevo currículo y material didáctico para la Educación por el Arte en el Perú. WARMAYLLU	308

Presentación

La realización del seminario-taller “Propuestas para Nueva Escuela, Nueva Ruralidad y Diversidad en el Perú” significó la culminación de un proceso interinstitucional singular en nuestro país. La idea de convocar experiencias probadamente exitosas en educación primaria en medios rurales¹ para analizar los porqués de sus resultados y cómo se consiguieron, con el propósito de elaborar propuestas de política que beneficien a la escuela pública de esas zonas, alcanzó suficiente fuerza como para generar un ejercicio pocas veces realizado de diálogo y consensos entre seis instituciones de cooperación internacional y cinco entidades nacionales caracterizadas por su identificación con nuestra mejor tradición educativa.² El libro que tiene entre sus manos reseña los resultados de este esfuerzo colectivo.

¹ Fueron seleccionadas y participaron con representantes en la reunión las siguientes dieciocho experiencias: Centro Rural Bilingüe Internado, IEP n.º 24355, Huatacocha, Lucanas (Ayacucho); EDUBIMA, Nueva Educación Bilingüe Intercultural en los Andes, CARE, Azángaro (Puno); FORMABIAB, Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana; ISP Tinta (Cusco); ISP Jaén (Cajamarca); Programa de Educación Básica Proeduca-GTZ (con ISP incidiendo en áreas rurales e indígenas); Programa EBI Paruro, Asociación Pukllasunchis (Cusco); Programas de Educación Rural Fe y Alegría, Quispicanchis, Andahuayllas (Cusco); PROMEB (Piura); Proyecto Educativo Rural de Ayuda en Acción (Cajamarca, Cusco Piura y otras cuatro regiones); Proyecto USAID/AprenDes (San Martín); Proyecto Tierra de Niños, Anchonga (Huancavelica); Proyecto de Salud Integral en la Escuela para la Comunidad Rural EDUCA (Huancavelica); Proyecto Fortalecimiento de las Capacidades Locales para el Monitoreo de la Inclusión Rural, Red Recrea, CENEPA, Foro Educativo (Amazonas); Proyecto de Educación en Áreas Rurales, PEAR-Ministerio de Educación (en varias regiones del país); Redes educativas rurales técnico-agropecuarias en la cuenca Catamayo Chira, CEPESER-Educación Sin Fronteras (Piura); TAREA, Canchis (Cusco); Warmayllu (Cajamarca, Andahuaylas).

² Las instituciones promotoras del seminario-taller fueron: Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI), Asociación Fe y Alegría, Asociación Tarea, Ayuda en Acción, CARE, Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, Instituto de Fomento de una Educación de Calidad EDUCA, Proeduca-GTZ, SNV-Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo, USAID/AprenDes.

La visión de nueva ruralidad que inspiró este encuentro toma como punto de partida que lo rural no es sólo agricultura y ganadería, sino también producción artesanal y artística, sistemas de organización regional de la producción y del financiamiento, transformación productiva con instituciones de investigación, diseño de productos y asistencia técnica; lo rural es, cada vez más, el espacio donde se genera una cadena de valor agregado. Los contenidos de la educación tienen entonces que tomar en cuenta el proceso de internacionalización de la economía, la globalización, sus oportunidades y amenazas, y la necesidad de construir en cada región una agenda interna capaz de hacer frente a este fenómeno mundial con éxito y equidad.

Como señaló uno de los expositores, es preciso asociar lo educativo a una sociedad rural que ha vivido cinco grandes transformaciones en la segunda mitad del siglo XX: la transición demográfica, la reforma agraria, el desarrollo capitalista, la violencia política y el ajuste estructural. Todas ellas dejaron una marca indeleble en la sociedad rural peruana y demandan una educación renovada. No es casual que la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) concediera a la transformación de la educación en el medio rural un carácter de reparación y una utilidad que condiciona varias de sus demás recomendaciones.

Se partió también del concepto según el cual las políticas, programas y proyectos de educación rural no pueden ser pensados imaginando una población decreciente y marginal. Su vitalidad demográfica es aún importante: un número mayoritario de las capitales de distrito y de provincia, así como buena parte de las poblaciones con más de 2 000 habitantes o con más de 110 casas contiguas, son esencialmente rurales. Sin embargo, —como señala Monge en su ponencia— las estadísticas dan cuenta de que la población más rural y más indígena es la más pobre, recibe los servicios públicos de peor calidad, el Estado ‘funciona’ en español aun en zonas predominantemente quechucas, aimaras o amazónicas; y hay ejercicios cotidianos de discriminación privada contra poblaciones indígenas.

En el seminario-taller se señaló asimismo la necesidad de revisar la concepción de pobreza y riqueza a partir de un enfoque intercultural, y que lo propio había que hacer con el concepto de desarrollo. Así, si nuestra ventaja comparativa reside en la biodiversidad y la originalidad geográfica del país, deberíamos ser líderes mundiales en la investigación, ense-

ñanza y aplicación de estas disciplinas, en las industrias derivadas de la biología y en el turismo especializado en la naturaleza o turismo ecológico. Estas realidades ponen sobre el tapete diversos interrogantes: ¿Cuál es la agenda de la educación en medios rurales para formar a las generaciones que vivirán esas transformaciones? ¿Cómo convertir sus amenazas en oportunidades? ¿Cómo puede ayudar la educación a que las comunidades se organicen mejor y sean capaces de enfrentar esos desafíos? ¿Cómo orientar los Proyectos Educativos Regionales y los Proyectos Educativos Institucionales en esa dirección? ¿Cómo hacer para que esas realidades se reflejen en los contenidos de la educación?

La urgencia de focalizar la atención de la educación en los sectores rurales parte de la constatación de que el medio rural y las poblaciones indígenas han avanzado en ese ámbito mucho menos que las áreas urbanas y los sectores dominantes; de que esa educación expresa las carencias de un sistema educativo pensado desde y para realidades urbanas; de que en la mayoría de nuestras regiones se concede muy poca atención a la realidad local, a los códigos culturales y a la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos campesinos. Las condiciones materiales del trabajo educativo en el medio rural son, salvo escasas excepciones, pobres o muy pobres, y la infraestructura es la principal expresión de esa pobreza. La mayoría de las escuelas son unidocentes y multigrado, y por lo general los maestros no han sido preparados para desempeñarse en ellas.

Esa misma urgencia demandaba buscar, más que renovados diagnósticos, respuestas a partir de la convicción sobre la calidad y utilidad de la praxis y el saber acumulados en el país. Con tal fin, había que poner especial celo en el establecimiento de los criterios para la selección de experiencias: su representatividad regional en áreas costeñas, andinas o de selva; sus énfasis, referidos a la formación docente, a la calidad de los aprendizajes, a los contextos interculturales bilingües o a mejorar la gestión institucional, incluyendo redes de cooperación. Hubo que tomar debidamente en cuenta, asimismo, elementos esperanzadores del actual debate educativo, como la presentación al país de un Proyecto Educativo Nacional, la regionalización como ventana de oportunidades y los importantes consensos obtenidos en el Acuerdo Nacional y en documentos de política como el Programa Educación Para Todos, en los que se prioriza la educación en ámbitos rurales. La buena aplicación del Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR), el más importante proyecto estatal en medios rurales, debiera formar parte de esa esperanza.

Además, en el seminario-taller se buscó que, a partir del análisis de las potencialidades y límites de las experiencias convocadas, los participantes pudiesen trazar pistas sobre cómo enfrentar situaciones extremas que influyen en los bajos niveles de aprendizaje y en el desencuentro de la educación con los requerimientos de los medios rurales. Los seis ejes temáticos seleccionados (educandos, docentes, mejores aprendizajes, fortalecimiento de instituciones educativas, relaciones con la comunidad rural y gestión del sistema educativo en áreas rurales en el marco de la descentralización) posibilitaron una rica reflexión y sus consecuentes propuestas, luego de caracterizar los principales problemas de cada eje, de analizar las estrategias de intervención y las lecciones aprendidas. La segunda parte de esta publicación presenta los resultados de ese debate y esa reflexión como bases para la construcción de políticas educativas públicas en medios rurales.

El seminario-taller y sus proyecciones coincidieron con la instalación de un nuevo gobierno nacional y con el inicio de la segunda fase del proceso de regionalización a partir de la elección, en noviembre, de nuevas autoridades regionales y municipales. El listado de las propuestas de políticas que aparece en la tercera parte de esta publicación constituye un primer avance sobre lineamientos y medidas que será presentado tanto al Ministerio de Educación del Gobierno del presidente Alan García, que ejercerá su gestión entre 2006 y 2011, como a los gobiernos regionales recién elegidos.

Una de las más importantes consecuencias del proceso desarrollado para esta reunión ha sido la constitución de un Grupo Impulsor de la Educación Rural como instancia de coordinación. Se ha encargado a este grupo la tarea de generar consensos sobre propuestas de políticas para el desarrollo educativo de los medios rurales, que valoren la diversidad y conduzcan a superar las condiciones de exclusión e inequidad.

Una muestra de la potencialidad de esta iniciativa ha sido el pronunciamiento suscrito por instituciones promotoras del seminario-taller, hecho público en octubre de 2006. Destacan en él las siguientes siete propuestas aprobadas por consenso: 1) Priorizar la atención de las necesidades básicas de niñas y niños de 0 a 5 años en materia de educación, salud, nutrición, saneamiento, cuidado infantil y desarrollo temprano, en diálogo con prácticas de crianza y comunicación propias de cada lengua y cada cultura. 2) Asegurar logros de aprendizajes básicos en la educación primaria, atendiendo la diversidad de lenguas y culturas y con-

virtiendo las escuelas rurales en centros de interaprendizaje en conexión con la comunidad, dotándolas de equipamiento adecuado, programas de alimentación y saneamiento básico. 3) Ampliar y fortalecer la calidad y pertinencia de la educación secundaria y técnico-productiva en áreas rurales, asegurando el pleno ejercicio de derechos ciudadanos de jóvenes y adolescentes, tomando en cuenta tanto la diversidad y potencialidades existentes como las necesidades y expectativas de inserción social y productiva. 4) Garantizar a maestras y maestros rurales condiciones de vida dignas, acompañamiento y soporte pedagógico y de gestión, con el propósito de contribuir a mejorar su desempeño profesional. 5) Fortalecer la participación de la comunidad en el mejoramiento del proceso educativo y la gestión de las escuelas. 6) Estimular la responsabilidad social empresarial para que la participación y el aporte de las empresas se articulen con las políticas educativas nacionales, regionales y locales. 7) Incrementar el presupuesto de Educación, priorizar el gasto en los ámbitos rurales y modificar las normas del canon para que los gobiernos regionales y municipales puedan financiar a este sector.

Corresponde a Carmen Montero y Manuel Valdivia el mérito de haber sistematizado la abundante información obtenida para y en la reunión, y la organización de las partes de esta publicación.

Confiamos en que el esfuerzo interinstitucional desplegado y la riqueza producida en el seminario-taller se traducirán en acciones concretas, fruto de políticas intersectoriales de desarrollo productivo y de lucha contra la pobreza que favorezcan la educación de los niños y las niñas de medios rurales. Estamos convencidos, asimismo, de que a esta iniciativa se sumarán otras que harán posible el enriquecimiento del diálogo Estado-sociedad civil-cooperación internacional y que ayudarán a hacer realidad el primer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional: *Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos*.

JOSÉ RIVERO

PRESENTACIONES

EN EL ACTO INAUGURAL

Realizado el día 5 de setiembre de 2006 en el Hotel José Antonio, Miraflores, Lima.

PALABRAS DE MANUEL IGUIÑIZ

*Presidente de Foro Educativo,
en representación de las instituciones nacionales*

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN ÁREAS RURALES

La educación en las áreas rurales ha convocado a diversas instituciones de la sociedad civil, a entidades de cooperación internacional para el desarrollo y al Consejo Nacional de Educación (CNE). Debemos alegrarnos de ello. La importancia de atender la situación social y educativa de las áreas rurales se sustenta en razones de justicia —se trata de una deuda histórica— y de desarrollo nacional, más aun si se toman en cuenta los crecientes procesos internacionales de intercambio comercial, que inciden directamente en las condiciones de vida en el medio rural.

OPORTUNIDAD PROPICIA PERO FRÁGIL

El creciente interés por el desarrollo educativo del área rural proviene de la percepción de la escasa calidad e inequidad de la educación en ese ámbito (las evidencias son cada vez más clamorosas), así como del diálogo público que abrió el proceso electoral nacional y que se prolongó en los comicios regionales y locales.

Los resultados electorales pusieron sobre el tapete la necesidad de emprender los cambios que el país requiere, empezando por combatir la exclusión y la discriminación evidente en el sur del país pero que, también existe en el norte, centro y oriente. En su primer mensaje del 28

de julio, el Presidente de la República señaló que su Gobierno priorizará la atención de los 13 millones de pobres que hay en el Perú, y que en las áreas rurales representan 77,1 por ciento de su población.

Podríamos volver más adelante a la “normalidad” de considerar el desarrollo rural —y su educación— como un aspecto colateral de la vida nacional. Un campo de explosiones recurrentes, aunque sin representación política. Pero esperamos, más bien, que se mantenga como un reclamo presente, sobre todo cuando aparece en su realidad multiforme. Una realidad que, como decimos los convocantes de este seminario-taller, contiene la agricultura y la ganadería, evidentemente, pero con diversidad de producción en minería y pesca, con desarrollo del comercio y el turismo, con esa diversidad infinita de cultura y biodiversidad en las siete regiones naturales identificadas por Pulgar Vidal.

Se trata de una realidad marcada por el conflicto para lograr —como señaló la Comisión Económica para América Latina (CEPAL)— que el crecimiento no se base en la depredación del medio ambiente ni en la explotación de la fuerza de trabajo. Es una realidad atravesada por enfrentamientos políticos, por la escasez de bienes tan necesarios como el agua, por el deterioro del medio ambiente, por el narcotráfico, la violencia, la desnutrición crónica de los niños, entre otros males.

LA EDUCACIÓN, UN DERECHO NEGADO

En la población rural se entrecruzan las más graves y diversas formas de exclusión. La negación del derecho a la educación de calidad está acompañada de la negación de otros derechos. La débil inclusión social expresa el desinterés de las élites por construir un destino común. La educación forma parte de esas desigualdades y las reproduce, como bien señala el Proyecto Educativo Nacional.

La pobreza extendida y la discriminación cultural y de género producen una ciudadanía meramente formal y la desatención de las necesidades educativas especiales. Pero la insensibilidad social ante esta realidad es también percibida por la población rural. En las condiciones sociales y escolares que resumiremos a continuación no sirve una pedagogía restringida, uniforme.

COBERTURA EDUCATIVA SIN CALIDAD NI EQUIDAD

La educación rural es pública

- Al año 2005, en el ámbito rural la educación era casi exclusivamente pública: 2 415 464 alumnos asistían a las escuelas del Estado, mientras 70 419 estudiaban en instituciones privadas.
- En educación inicial, con 374 949 alumnos, algo más de la mitad de los servicios eran no escolarizados y tuvieron una variación de -6 por ciento entre los años 1998 y 2003.
- Se redujo también la educación primaria: entre 1998 y 2003 bajó en -5 por ciento, tendencia que continúa y, a juzgar por la evolución demográfica, se acentuará. En 2005 contaba con 1 602 753 alumnos y alumnas.

La educación formal es una escuela de menores

- Casi inexistencia de la educación básica especial y básica alternativa, y presencia muy reducida de la educación técnico-productiva y superior.
- Se ha expandido la educación secundaria rural. De 318 156 alumnos en 1998 pasó a 423 974 alumnos en 2002, lo que significa una variación de 33 por ciento. Ese número sigue creciendo. Como todo promedio nacional, nos remite a buscar la particularidad. Hay departamentos en los que ese crecimiento ha sido mayor, como Amazonas, donde llegó a 80 por ciento, y Huancavelica, donde alcanzó 59 por ciento. En ambos casos, esta alta tasa de crecimiento tiende a reducirse.

Reducida educación superior

- Entre 1998 y 2003, la formación magisterial ha sufrido un descenso de -7 por ciento.
- Se ha incrementado la educación superior tecnológica en 21 por ciento.
- Se empieza a diversificar la educación formal, pero aún no se coloca a la altura de la diversificación productiva, de servicios y cultural.

Inversión por alumno

- Con excepción de Madre de Dios y Pasco, los departamentos de la sierra y la Amazonía están por debajo de la inversión promedio nacional por alumno, que era de 891 nuevos soles en el año 2003. Tacna, Tumbes, Lima Metropolitana, Lima Provincias y el Callao están por encima de los 1 200 nuevos soles por estudiante.

Escuelas incompletas

- Estas escuelas revelan la dispersión de la población. Esta constituye un condicionamiento real, y la respuesta precaria del Estado, que ofrece escuelas unidocentes y con muy escaso material didáctico. En ellas no solo hay aulas multigrado, sino también una mayor diferencia de edades entre sus alumnos que aquella que se presenta en las escuelas polidocentes.

Resultados

- Los resultados de eficiencia y rendimiento obtenidos en las pruebas nacionales colocan a las escuelas rurales, y en especial a las bilingües, muy por debajo del promedio nacional. Esta es una clara llamada de atención respecto de las brechas educativas existentes y su vínculo con la diversidad, según el contexto de los alumnos.
- En 2001, la tasa de desaprobación en primaria en el área urbana era de 6 por ciento, y en el área rural, de 13 por ciento.

EL FRACASO DE LAS MEDIDAS AISLADAS

La manera como el Estado ha encarado esta realidad educativa rural se caracteriza por la desconexión entre el desarrollo social y económico y el desarrollo educativo, no obstante que desde hace un siglo el pensamiento político y educativo vincula la educación a las características generales de la vida en ese ámbito.

La realidad educativa evidencia el fracaso de las políticas como medidas aisladas, fragmentadas, como ocurre cuando se atacan por separado los

temas relativos a la infraestructura, el currículo o la capacitación docente. La desconexión entre las diversas medidas para las escuelas y las localidades, por un lado, y las políticas nacionales, por otro, está haciendo que estas políticas resulten incapaces de reducir la desigualdad.

Por todas estas consideraciones, la realidad en las áreas rurales desafía la política general de educación y la política general del Estado, así como la capacidad de la sociedad para crear un tejido social solidario.

REQUERIMOS UNA POLÍTICA EDUCATIVA GLOBAL Y DE LARGO PLAZO PARA LA EQUIDAD

Requerimos una educación capaz de reconocer, identificar y rechazar las desigualdades, y de valorar sus propias oportunidades para ayudar al desarrollo personal y colectivo, superando las desventajas sociales. No es secundaria la insistencia en la necesidad de la convergencia entre la política económica y las políticas sociales.

Sin duda, las acciones vigorosas son claves en una política educativa; pero para que alcancen los efectos esperados tienen que superar la desconexión y formar parte de una reforma. Por ello, el Poder Ejecutivo debe revisar regularmente la marcha de la política en temas claves como trabajo y educación básica.

El indispensable nexo entre los aspectos sociales y la educación no resta importancia al esfuerzo que se haga desde las escuelas y el sistema formal, como lo evidencian las experiencias más creativas en el país y el continente.

No vemos sino ventajas para una política social y educativa que el país asuma con entusiasmo el Proyecto Educativo Nacional, sabiendo que no es una varita mágica pero sí la única manera de afrontar los desafíos de cambio con una mirada integradora y de largo plazo. Lo mismo opinamos respecto del Plan de Educación para Todos, el Plan de la Infancia y la Ley de la Niña Rural. A partir de ellos nuestra mira apuntará a la verificación de que los avances en aprendizajes de calidad se logren sobre todo en el área rural, de manera que se pueda acortar las brechas existentes en la apropiación de una cultura escolar relevante.

Con la expansión educativa y cuando se logra culminar los estudios, la igualdad significa, como indica Fernando Reimers:⁴ “La oportunidad de tener conocimientos y habilidades comparables a los demás graduados de ese ciclo”. Pero Reimers plantea, como lo hacen también cada vez más autores, otro nivel de oportunidad educativa: “[...] la oportunidad de que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas para tener opciones de vida”. Reiterando esta perspectiva de la equidad, recogemos la versión de Felipe Martínez:⁵ “[...] es posible dar un paso más, y concebir la igualdad educativa como igualdad de resultados externos, o sea del impacto o las repercusiones que determinada ecuación tiene en cuanto al trabajo, nivel socioeconómico, estatus, etc.”.

POLÍTICA CONCERTADA PARA LA INFANCIA

La incorporación de este aspecto en el plan del Primer Ministro es importante, y su referencia a la participación de varios sectores merece especial atención, en la medida en que se trate de acciones concertadas y sinérgicas y no, como siempre ha sucedido, de actividades paralelas. Solo con acciones concertadas, vigorosas y sostenidas en el tiempo, que tomen como eje de operaciones a los gobiernos locales, lograremos el desarrollo de las potencialidades de toda nuestra infancia.

También se actualiza la acción concertada entre Educación y Salud en los ámbitos nacional y regional: desde los ministerios, las Escuelas Saludables planteadas por el Ministerio de Educación (MED) y un reciente convenio entre el Ministerio de Salud (MINSA) y el MED. También avanzan iniciativas de grupos de la sociedad civil orientadas a coordinar ambas políticas sectoriales, vinculándolas con los programas para los gobiernos regionales y locales.

⁴ REIMERS, Fernando: *La igualdad de oportunidades educativas como prioridad de las políticas en América Latina*. En NAVARRO, Juan Carlos y otros (editores): *Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de las políticas de educación en las Américas*. Washington D.C.: USAID, BID, HIID, 2000.

⁵ MARTÍNEZ R., Felipe: “La desigualdad educativa en México”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, n.º 2. México, 1992.

EDUCACIÓN BÁSICA DE CALIDAD

La educación básica proporciona capacidades y valores indispensables para el desarrollo de las potencialidades de las personas y la vida cívica. Aprendizajes fundamentales que incluyen el aprender a aprender y la interculturalidad. La educación básica diversificada confiere al que la recibe la obligación de enriquecer la propia cultura.

Pero la educación básica seguirá siendo una experiencia inútil y una inmensa frustración social en las áreas rurales si no se dota a sus escuelas de las condiciones materiales mínimas indispensables para aprender con dignidad y eficiencia; si no se envía a los mejores docentes, se los remunera con más justicia y se les brinda las facilidades para trabajar en un medio la mayoría de las veces difícil.

Varias de las experiencias presentadas en el seminario-taller y contenidas en este volumen tienen como centro de atención la educación básica. Ellas son fuente de aprendizajes y orientaciones, pues cada una es siempre original. Hay también experiencias de países de América Latina que constituyen un incentivo para crear los proyectos educativos escolares y locales.

La alfabetización en la que el Gobierno ha incidido como parte de su política educativa está engarzada con la educación básica regular y alternativa, pero, a la vez, con la dinamización de una vida colectiva local en los aspectos productivos y sociales. Así, la expansión de la secundaria y de la educación tecnológica deberá estar ligada al desarrollo de capacidades empresariales, de productividad agraria y de ejercicio democrático.

DESCENTRALIZACIÓN

Varios estudiosos han insistido e insisten en que las políticas nacionales y la inversión privada son condiciones indispensables para que las acciones locales de desarrollo y la descentralización reduzcan las desigualdades económicas y sociales. La formulación y desarrollo de nuevas políticas nacionales que beneficien a las regiones requieren la iniciativa y participación de las instituciones y movimientos regionales y locales:

- Concebir la municipalización anunciada por el Gobierno como parte de un relanzamiento de la descentralización general y de la legitimación de la política democrática, así como de la profesionalización y moralización de la gestión educativa. Con ese propósito, es preciso fortalecer las escuelas, las redes de escuelas rurales, los gobiernos regionales y locales y la reforma del MED.
- Desarrollar la autonomía de las escuelas públicas. Sólo si es democrática, la escuela sirve para formar ciudadanía. Los valores democráticos solo se pueden transmitir en la vivencia y el ejemplo de todos los actores sociales, que tienen la obligación de participar activamente en el proceso educativo. De acuerdo con las reformas institucionales recomendadas por la CVR, las escuelas rurales deben convertirse “[...] en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y que contribuya al desarrollo integral de la persona”. La CVR pide también: “Devolver la dignidad y dar calidad a la escuela rural”. La extensión de la jornada escolar requiere utilizar varias fórmulas diferenciadas, según la condición de la institución y la coordinación con la comunidad educativa; fórmulas como la ampliación horaria, los internados y semiinternados, el trabajo sabatino, entre otras.
- Continuar, luego de la última elección regional, con la transferencia de funciones, recursos y desarrollo de capacidades a los gobiernos regionales, así como iniciarla para los gobiernos locales, independiente-mente del Plan Piloto de Municipalización de la Educación y la Salud.
- Reformar el MED, su organización y su sistema de gestión, enfocán-dolo, más que en el cumplimiento de funciones formales, en el logro de objetivos y metas de calidad y equidad. Su especial cometido con-siste en vigilar los procesos que pueden llegar a acentuar las desigual-dades, dadas las diferencias en que operan los gobiernos regionales y particularmente los gobiernos locales.

PLAN PILOTO DE MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA SALUD

Nos parece relevante como impulso a la descentralización, pero no es bueno sobrevalorar su aporte a la calidad y la equidad.

Pensamos que es importante:

- No duplicar instancias de participación, que ya han sido definidas por la Ley General de Educación, como los Consejos Participativos Loca-les de Educación (COPALE).

- Trabajar el plan con el sector Salud.
- Integrar las provincias, y no solo los distritos, con protagonismo en el plan piloto.
- Apoyarse en los proyectos educativos regionales (PER) y en los procesos participativos que los hayan producido.
- No separar la educación básica. Atender la continuidad de sus niveles.
- Consultar y concertar con los alcaldes y otros dirigentes locales.
- Afirmar con certeza las funciones exclusivas y, a la vez, la importancia de clarificar las indispensables tareas compartidas entre los niveles de gobierno del Estado.
- Estar abiertos a las enseñanzas que se obtenga para los nuevos diseños institucionales.

PROFESIONALISMO DOCENTE

La escuela rural en la que estamos pensando presenta especificidades que requieren un alto desarrollo profesional. Por ello, urge la carrera pública magisterial que incentive al docente de las escuelas del Estado de esas zonas a permanecer en ellas y mejorar su desempeño profesional.

INFORMACIÓN REGIONAL Y PROVINCIAL

El desarrollo de la educación en áreas rurales requiere claras referencias a las realidades de las localidades surgidas de la regionalización:

- Información de matrícula en el sistema formal por niveles y modalidades, mostrando sus tendencias a la ampliación o la reducción, según sea el caso.
- Información de departamentos y provincias para partir de un estado de los factores y situaciones de inequidad a las que se refiere la Ley General de Educación y sus reglamentos. El seguimiento debe permitir identificar los progresos en la reducción de las brechas y el avance más rápido en las áreas rurales. Ya se entregó, para la elaboración de cada uno de los PER, el documento Perfiles Educativos, que debe ser continuado.

En la organización del seminario-taller, las instituciones convocantes nos hemos esforzado por identificar las experiencias de diversas regiones del país que han alcanzado logros. Nos anima el propósito de demostrar que la educación puede contribuir a enfrentar la exclusión que afecta la vida de niñas y niños del Perú, y que es posible, a partir de ella, inferir políticas públicas nacionales y regionales que garanticen su derecho a una educación relevante y lingüística y culturalmente pertinente, así como demandar cambios sociales más amplios.

PALABRAS DE SUSAN K. BREMS

*Directora (a.i.) de USAID Perú,
en representación de las agencias internacionales de cooperación*

Estimadas autoridades y funcionarios del Ministerio de Educación, colegas de las agencias internacionales de cooperación, representantes de organizaciones nacionales e internacionales, señoras y señores participantes:

Es un gusto estar con cada uno y cada una de ustedes y poder compartir la sesión inaugural de este seminario-taller. Representa un honor para mí poder ofrecer unas palabras en representación de las instituciones internacionales, tanto de las agencias de cooperación (ACDI, Proeduca-GTZ, USAID) como de las ONG internacionales que trabajan en el Perú (Ayuda en Acción, CARE, SNV-Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo). Quisiera manifestar un reconocimiento especial a todos los que han trabajado activamente para que podamos estar reunidos aquí.

No es necesario insistir en la importancia del asunto que nos convoca. Tanto en la agenda internacional como dentro del país coincidimos en que mejorar la educación rural es vital para superar la pobreza y avanzar hacia el desarrollo con equidad, en el marco de las Metas del Milenio y la Educación Para Todos. A pesar de las reformas y los avances de las décadas recién pasadas, y según las últimas pruebas nacionales, en las zonas rurales persisten problemas de acceso, bajos índices de eficiencia interna por abandono, repetición y extraedad, y menores niveles de rendimiento escolar. No es casual, por tanto, que en las zonas rurales se concentren las tasas más altas de analfabetismo o desnutrición crónica, temas que el nuevo Gobierno ha prometido atacar con mayor decisión.

Ello no obstante, la mayoría de las familias y comunidades de las zonas rurales confían en que la educación es un camino para salir de la pobreza y aprovechar las oportunidades de un mundo cada vez más globalizado, en el que el conocimiento y la innovación son la base del crecimiento, del desarrollo y de la calidad de vida de amplios grupos humanos. Desde esta perspectiva, mejorar la educación rural no es solamente un asunto urgente, sino también una tarea fundamental que nos compromete a todos y que puede tener implicancias muy concretas en la reducción de la exclusión de sectores muy amplios, mejorando sus posibilidades y oportunidades en el futuro cercano y el mediano y largo plazo.

Además, la educación en zonas rurales es un componente decisivo para promover el desarrollo sostenible y la competitividad. En las áreas rurales reside un importante sector de la niñez y de la población joven del país, quienes tienen legítimas y justas aspiraciones de beneficiarse con el crecimiento económico que el Perú ha experimentado en los últimos años. Las grandes posibilidades que se discuten hoy, relativas a la construcción de un sector agroindustrial exportador en la sierra o selva del Perú y el desarrollo del turismo, requieren una población educada, abierta al cambio, con acceso a la información y a los mercados. El aprovechamiento de las ventajas del libre comercio y de la integración económica, o los importantes proyectos mineros en áreas rurales, demandan una educación que prepare adecuadamente a las personas para las nuevas demandas y especializaciones laborales. En gran parte de la sierra o la selva no es posible conseguir los rápidos cambios que se han visto en algunos valles de la costa sin una población con mejores niveles educativos.

Pero, sobre todo, la educación en las zonas rurales contribuye a fortalecer la identidad, la convivencia y los valores de la vida democrática. Con una educación pertinente y de calidad se pueden revalorar los diversos elementos ancestrales y culturales del país, así como utilizar los variados recursos que nos ofrecen hoy la ciencia y la tecnología. Particular mención merece la educación intercultural bilingüe, que reconoce y potencia la riqueza de la diversidad cultural y lingüística del Perú e impulsa la equidad mediante la interacción entre diversas culturas con iguales derechos y oportunidades.

Con una buena educación se puede ayudar a los jóvenes de las zonas rurales a estar mejor preparados para acceder a nuevas oportunidades laborales y productivas. En la medida en que haya nuevas y diversas

iniciativas de desarrollo económico regional y local, se desestimularán los factores que favorecen las actividades ilícitas y los riesgos que estos conllevan para el país.

Así, pues, las instituciones internacionales, en alianza con diversas organizaciones peruanas, hemos decidido organizar y apoyar este seminario-taller, con el fin de impulsar un diálogo enriquecedor sobre las diversas experiencias peruanas respecto de la educación rural y la educación bilingüe intercultural. Muchas de ellas han sido diseñadas, implementadas y evaluadas con los mismos actores (docentes, estudiantes, padres y madres de familia, comunidades), y con el aporte de especialistas e investigadores. El serio esfuerzo realizado en materia de sistematización, evaluación y diálogo técnico en torno de nuestros proyectos puede ser el mejor aporte al país y al Gobierno, pues ofrecen no ya soluciones teóricas sino alternativas probadas en la práctica.

Nuestro ofrecimiento y solicitud de afianzar la comunicación y el trabajo conjunto entre la cooperación internacional y el Ministerio de Educación busca dar cumplimiento a lo señalado por la Declaración de París, firmada por el Estado Peruano el 9 de junio recién pasado. En ella se invoca al reforzamiento de las estrategias de desarrollo nacional intensificando la mutua responsabilidad entre las agencias de cooperación y los países socios. Se afirma también la necesidad de promover el involucramiento sistemático de un amplio abanico de actores del desarrollo en el momento de formular y evaluar el progreso en la implementación de las estrategias de desarrollo nacional.

En efecto, tanto las agencias de cooperación como las ONG internacionales aquí presentes hemos apostado desde hace tiempo por el desarrollo sostenible del Perú y por la consolidación de sus instituciones democráticas. Por intermedio de diversos proyectos, hemos apoyado y acompañado a varias comunidades rurales en todo el país, incluyendo comunidades en zonas quechucas, aimaras y en distintas zonas de la Amazonía. En el caso de la educación, nuestros proyectos y programas no solo están ayudando a mejorar el acceso y la calidad de la educación de esas comunidades, sino que han permitido también fortalecer el protagonismo de los propios estudiantes, docentes, padres y madres de familia y de las comunidades en general, colaborando con las autoridades locales y regionales y el personal administrativo y técnico de la educación, en el espíritu de la Ley de Educación promulgada en 2003.

Un reto importante sigue siendo la descentralización de la educación, en el marco del proceso de regionalización política, administrativa y fiscal en que está embarcado el país. La descentralización efectiva requiere nuevas capacidades regionales y locales, que permitan asumir eficientemente las competencias y recursos que se piensa transferir. En el caso de la educación rural, este proceso ofrece nuevas posibilidades de superar la debilidad de las instituciones educativas, fortalecer las redes escolares y promover el involucramiento de las familias y las comunidades.

Este seminario-taller, por tanto, es un ejemplo del rol que esperamos cumplir en tanto organizaciones internacionales, no únicamente como fuente de recursos (por lo demás, relativamente limitados, pues el Perú es un país de ingresos medios), sino principalmente como socios del Gobierno, las comunidades y las familias para identificar y diseñar soluciones apropiadas y pertinentes que contribuyan a mejorar la inclusión, la identidad y la calidad de vida de los pueblos indígenas de la Amazonía y las comunidades andinas y rurales del Perú, particularmente en la educación básica.

Esperamos entonces que los resultados del seminario permitan enriquecer las políticas públicas de los siguientes años y alentarnos a seguir trabajando por la educación que queremos para los niños, niñas y jóvenes del Perú, especialmente los que viven en las áreas rurales.

Parte 1

VISIONES

SOBRE NUEVA RURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EL PERÚ



LA NUEVA RURALIDAD PERUANA

Carlos Monge*

Este texto se basa en los comentarios hechos por el autor a la ponencia “Hacia una concepción del desarrollo en el orden global fracturado”, presentada por Francisco Sagasti en el seminario internacional “Nueva ruralidad: desafíos y propuestas para el Perú”. Este importante seminario, realizado en Lima en octubre de 2004, y la subsiguiente publicación de los trabajos allí presentados, resultaron de la iniciativa de la ONG Ayuda en Acción Perú.

En ese momento la intención era entender el mundo rural peruano posterior a la reforma agraria, el ajuste estructural y la violencia, en el marco de la globalización. En esta oportunidad se trata de ver a ese mundo rural como demandante y condicionante de una nueva apuesta educativa. Se espera contribuir con estas líneas a tan importante debate.

En ambos casos se habla de una sociedad rural que ha vivido cinco grandes transformaciones en la segunda mitad del siglo XX: la transición demográfica, la reforma agraria, la transición capitalista, la violencia política y el ajuste estructural. Grandes transformaciones en apenas una décadas, que han dejado una marca indeleble en la sociedad rural peruana.

En las líneas que siguen se presentan, a manera de grandes pinceladas, los rasgos centrales de esta nueva sociedad rural. No se trata de un discurso articulado en torno de una hipótesis central, sino de miradas suce-

* Grupo Propuesta Ciudadana.

sivas a aspectos diversos de esta nueva ruralidad. Aun así, se espera que contribuyan al propósito de entender para cuál sociedad rural pensamos una educación rural.

LA NUEVA SOCIEDAD RURAL...

... Es mayor de lo que se piensa

Se suele tomar como un dato de la realidad que entre mediados y fines del siglo recién pasado la relación urbano/rural de la población peruana varió sustancialmente: mientras al inicio del periodo en mención esta era de 70/30 a favor de la población rural, a fines de la centuria la proporción se había invertido.

Es verdad que durante esas décadas se vivió la llamada transición demográfica, que se caracterizó por la caída de la mortalidad al nacer y un impresionante proceso migratorio que tuvo como blanco Lima, las grandes ciudades costeras y algunas zonas de la ceja de selva. Ha habido, pues, una gran movilidad de la población rural hacia zonas urbanas de la costa y la ceja de selva.

Pero a la hora de “tomar la foto” las cifras oficiales se construyen sobre la base de una definición por lo menos discutible de lo que es urbano y lo que es rural. Así, los censos consideran urbana la población de todas las capitales de distrito y todas las poblaciones de más de 2 mil habitantes o con más de 110 casas contiguas.

Sin embargo, cualquiera que viva en —o conozca— ese Perú que existe fuera de algunas grandes capitales regionales y provinciales estará de acuerdo con que una porción mayoritaria de las capitales de distrito y de provincia, así como buena parte de las poblaciones con más de 2 mil habitantes o con más de 110 casas contiguas, son esencialmente rurales. Ocurre que la mayor parte de la población de esos distritos y esas provincias “urbanas” se dedica a la agricultura y la ganadería, o a actividades de comercio, transformación o servicios fuertemente ligadas a las dos anteriores. Y es que, aunque resulte difícil definirlo, más allá de la data estadística sobre la ubicación sectorial del empleo y las actividades económicas, hay en esos distritos y provincias un ritmo de vida más “rural” que “urbano”.

Además, desde la década de 1990 se nota ya una recuperación de la tasa de crecimiento de la población rural, lo que quiere decir que se emigra menos que antes.

... Se urbaniza

La población rural se urbaniza a pasos acelerados, en la medida en que lo hacen sus patrones de residencia (viviendas contiguas y no dispersas, en tanto la agrupación facilita la instalación de servicios básicos); se pasa de estructuras familiares extensas a estructuras familiares nucleares; se tienen menos hijos y hay menor mortalidad infantil al nacer; y se desarrollan nuevas aspiraciones colectivas en materia de salud y educación, servicios básicos, comunicaciones e información.

Sin dejar de ser “rural”, pues, esta población urbaniza sus patrones de residencia, sus estructuras familiares, sus comportamientos demográficos, y sus aspiraciones.

... Rompe el equilibrio ecológico pero revaloriza la biodiversidad

Como resultado de la urbanización de la propia población rural, de la recuperación de sus tasas de crecimiento y de los cambios en sus patrones productivos, en el medio rural se vive una erosión brutal de los recursos naturales. Las manifestaciones más evidentes de este proceso son la deforestación de las cuencas altas y de las zonas amazónicas; la perdida de acuíferos; la salinización de las tierras bajas por un uso excesivo de agua de riego; la contaminación de aguas y tierras por actividades extractivas y mal manejo de residuos sólidos y desagües; y la pérdida de biodiversidad y de conocimientos acerca de ella por la creciente especialización de cultivos para el mercado.

Sin embargo, se está produciendo al mismo tiempo una revaloración conceptual y práctica de la biodiversidad como fuente de riqueza y bienestar para los pobladores rurales, lo que está conduciendo a la búsqueda de alternativas de rescate, protección y uso sostenible de nuestra biodiversidad por las propias poblaciones rurales. Se trata, sin duda, de experiencias todavía marginales, de escaso impacto, pero que constituyen una corriente en marcha que apunta a crecer.

... Se integra al mercado, se fragmenta y se empobrece

Junto con la llamada transición demográfica, el mundo rural ha vivido una transición capitalista. Esta ha significado que las dinámicas económicas del mundo rural son en la actualidad, en lo fundamental, dinámicas de mercado.

Una de las características más específicas de esta transición capitalista es que la mayor parte de la producción se vende en el mercado, aunque en algunas regiones una porción de esta se destina aún al autoconsumo. Otra particularidad de este proceso es que la mayoría de los productos que se venden en el mercado se orientan al mercado interno y se producen en pequeñas parcelas familiares privadas o parcelarias/comunales. En efecto, en apenas 2 por ciento de la tierra agrícola —ubicada sobre todo en la costa y en algunas pequeñas zonas de sierra y selva— se cosechan productos que se destinan a la exportación, y solamente en esas zonas se han producido procesos limitados de reconcentración de la tierra en manos de pequeños y grandes propietarios.

En directa relación con la pequeña producción orientada al mercado interno, se puede constatar que la mayoría de las actividades comerciales y de transformación asociadas son también de pequeña escala.

Pero sucede que esta transición capitalista ha empobrecido a las mayorías rurales. Hay que reconocer, desde luego, que la población rural no se ha vuelto pobre desde que se insertó en el mercado. Tampoco se puede afirmar que la población rural vivía “mejor” en las épocas previas a la reforma agraria, y, además, no se cuenta con información que permita “medir” a esa población, en esa época, con indicadores modernos como el de “necesidades básicas insatisfechas” o “ingresos monetarios”.

Lo que sí resulta claro es que esta transición capitalista no ha significado una mejora en sus condiciones de vida en comparación con las de las poblaciones urbanas, ni a lo largo de los años que van desde la década de 1970 a la fecha, para las que ya hay información estadística que permite este tipo de mediciones.

En todo caso, el resultado neto del proceso es que la mayor parte de esta población rural que produce para el mercado en parcelas y con negocios pequeños es pobre. En efecto, todas las mediciones sobre pobreza coinci-

den, *grosso modo*, en señalar que la mitad de la población peruana es pobre, y que una cuarta parte es extremadamente pobre (no come lo suficiente). Y están de acuerdo, también, en que estas cifras son siempre bastante más altas en las zonas rurales.

Ahora bien: las razones de esta mayor pobreza rural son varias. Aquí se mencionan solo algunas: los precios relativos perjudican siempre al campo mediante el mecanismo de términos negativos de intercambio; la ciudad es pobre y no tiene capacidad de consumo; la urbe está saturada de productos importados con costos subsidiados que sustituyen a los productos propios; la escala de la producción y el comercio es tan pequeña que la agricultura deja de ser rentable; se ha degradado la calidad de la tierra y del ganado, como resultado del abandono de los usos sostenibles. Además, las zonas rurales acceden a servicios públicos de mala calidad. En las últimas décadas se ha extendido en ellas la oferta de servicios sociales básicos —al punto que este es uno de los factores que explica la recuperación demográfica de estas zonas—, pero los servicios que allí se ofrecen son los de peor calidad, de manera que se mantiene una profunda brecha entre la calidad de vida de las poblaciones rurales y la de las áreas urbanas.

Como ya se señaló, una de las características de la transición demográfica fue el proceso migratorio hacia las zonas urbanas costeñas y de ceja de selva. Pero hay también ahora un fuerte y directo proceso de expulsión de población hacia mercados laborales externos. En efecto, una parte de la población rural empobrecida tiende crecientemente a buscar alternativas de trabajo y de vida en países limítrofes como la Argentina y Chile, en los Estados Unidos y en naciones europeas como España e Italia.

Además de que resuelve así sus propios problemas de empleo e ingresos, esta población rural emigrante envía a sus familiares en el Perú remesas que contribuyen de manera importante con el ingreso del hogar y que representan también una fuente de información, actitudes y valores. Pero cuando incumple con sus compromisos de permanencia de contactos y envío de remesas, esta población emigrante genera nuevas y peores condiciones de pobreza material y emocional entre las familias que permanecen en el país. Esta es una nueva cara de la pobreza rural, poco conocida y menos atendida.

... Desarrolla nuevos valores

La masiva inserción de los productores rurales en el mercado genera nuevos comportamientos empresariales y redefine el sentido de la equidad, la solidaridad y la redistribución. Queda claro que tales valores se afirmaron para hacer frente a situaciones de exclusión respecto de la propiedad de la tierra y el agua, y del acceso al mercado; pero hoy, en medio de la masificación de relaciones y comportamientos de mercado, es necesario redefinir su contenido.

Al mismo tiempo, existe ahora en el medio rural un mayor acceso a la información global, gracias a la ampliación de la cobertura de la energía eléctrica, que ha hecho posible el uso de medios masivos de comunicación como la radio, la televisión y la Internet. En otras palabras, la población rural —y en especial la juventud de estas zonas, que es la que más los consume— está expuesta hoy día a una cantidad sin precedentes de información y de mensajes que proceden de otros continentes culturales, de otros sistemas de valores.

Finalmente, se han diversificado también las creencias religiosas. La creciente presencia de las iglesias evangélicas está erosionando la tradicional hegemonía religiosa de la Iglesia católica en el medio rural. Es interesante preguntarse por la relación entre el desarrollo de una economía de mercado y el crecimiento de opciones confesionales que enfatizan el éxito material individual por sobre los valores redistributivos y colectivistas difundidos por la Teología de la Liberación predominante en los sectores populares rurales hasta hace poco tiempo.

... Está descontenta y desconcertada

El mundo rural, y particularmente la sierra centro-sur, ha sido siempre, desde Manco Inca y Túpac Amaru hasta Sendero Luminoso, el epicentro de todas las rupturas políticas internas ocurridas en el país. Se expresa así la herencia colonial que permanece en la base de nuestras fracturas internas como nación.

En tiempos recientes, la población rural, y de manera particular la del sur, ha puesto en evidencia con la mayor nitidez la crisis del sistema de representación. En efecto, votó por Fujimori contra las élites políticas tradicionales en 1990, por Toledo contra el continismo de la década de

1990 y el recuerdo del APRA en 2001, y por Humala contra todo el *establishment* político, económico y de los medios en 2006.

Si, a modo de ejercicio, uno cambia Pasco (donde ganó el APRA) por Moquegua (donde triunfó PNP-UPP), el mapa del descontento en las recientes elecciones de 2006 es el mapa rural. La situación se torna aun más clara si en cada región —incluso en aquellas donde el triunfo fue para el APRA— se distingue el voto urbano del rural.

Otra manifestación de la profundidad de la crisis del sistema de representación en el mundo rural es que es en estas áreas donde se ha registrado una más alta proliferación de candidaturas independientes y una menor presencia de los partidos políticos nacionales.

Sin embargo, este permanente descontento político de la población rural, que se expresa en la búsqueda constante de alternativas nuevas, que esgrimen un discurso antisistémico, no habla de una capacidad de construir alternativas coherentes para solucionar los problemas de pobreza y exclusión que alimentan el malestar de esta población.

Se trata más bien de una permanente manifestación de descontento expresada por medio de votos por opciones políticas carentes de propuestas y de consistencia, y que, además, expresan más afanes de inclusión en el sistema que propuestas de cambio de la organización económica, social y política del país.

... Es escenario de nuevas dinámicas económicas

En este medio rural, empobrecido y encolerizado, se están produciendo nuevas dinámicas económicas. Hay, por ejemplo, un sector que ha logrado articularse directamente a los mercados de exportación. Esta es, con seguridad, una proporción minoritaria (ocupa, como ya se indicó, apenas 2 por ciento de la tierra), pero su presencia es cada vez más importante si se consideran el valor exportado y los empleos directos e indirectos generados.

Existen asimismo procesos de encadenamiento con industrias que producen para la exportación, como la textil y diversas agroindustrias, y en los que se establecen diferentes relaciones con la producción y el empleo. Así, por ejemplo, las plantas textiles generan puestos de trabajo, sobre todo femenino, en zonas costeras periurbanas, pero no amplían la frontera agrícola, pues importan buena parte del algodón que procesan.

Otra dinámica económica nueva es la que se genera a partir de las grandes inversiones en actividades extractivas como la minería, el gas y el petróleo, que sin embargo crean poco empleo directo y demandan escasos bienes y servicios locales o regionales, aunque sí producen, en virtud de las leyes de canon y regalías, recursos fiscales que llegan a las regiones y localidades productoras.

Aun cuando se sabe bien que estas inversiones no podrán aumentar de manera sustantiva su capacidad de generar empleo directo, sí hay espacio para debatir si podrían lograr una mejor articulación con la oferta regional/local de bienes y servicios y si estarían en capacidad de aportar mayores recursos fiscales (impuestos, regalías, sobreganancias), para, de esa manera, tener una mayor incidencia positiva en el desarrollo de las zonas rurales en las que operan.

Al mismo tiempo, hay que interrogarse por el impacto ambiental de estas actividades extractivas y por su posibilidad de coexistir de manera amigable con el medio ambiente y los recursos naturales. Hasta ahora la experiencia es negativa, como se puede colegir de los recientes conflictos por el uso y contaminación del agua en Combayo (Cajamarca) y Corrientes (Loreto). Si no hay posibilidad o voluntad de una acción extractiva limpia, se plantea un conflicto directo y excluyente entre actividades extractivas y desarrollo rural sostenible.

El creciente desarrollo de un turismo diversificado por regiones (ya no solo en el Cusco) y por origen (nacional e internacional) es otra dinámica reciente que impacta en el mundo rural. Pero si resulta monopolizada por los grandes capitales, concentrará las ganancias en polos externos de acumulación y verá a la población rural, sus paisajes y su cultura como una mercancía más por comercializar. Ello no obstante, es posible desarrollar también —hay ya muchos ejemplos en marcha— un turismo alternativo, de gestión comunitaria y contenidos basados en la dignidad y el respeto, que alimenten acumulaciones y autoestimas locales. Por último, las élites y las clases medias y altas con mayor capacidad de consumo han empezado a revalorar los productos nativos de nuestra costa, sierra y selva, lo que amplía el mercado para nuestros pequeños productores rurales. Sin duda, que esta tendencia madure y alcance un impacto significativo depende de que se extienda hacia los sectores medios y bajos, y de que estos aumenten su capacidad de consumo.

... Rechaza la exclusión y revalora la identidad y la cultura indígenas

El Perú es un país con una larga tradición de racismo y discriminación. De hecho, las cifras demuestran hoy que la población más rural y más indígena es la más pobre y la que recibe los servicios públicos de peor calidad; que el Estado “funciona” en español aun en zonas predominantemente quechucas, aimaras o amazónicas; y que hay ejercicios cotidianos de discriminación privada hacia las poblaciones indígenas (Estado, clubes y playas privadas, relaciones laborales, etcétera).

Una brutal confirmación de que el racismo existe en el Perú y de la enorme magnitud que alcanza fue la constatación de la CVR de que tres cuartas partes de los muertos como consecuencia de la guerra interna eran ciudadanos quechucas, aimaras o amazónicos. Desde extremos ideológicos opuestos, las Fuerzas Armadas y Sendero Luminoso compartieron el mismo desprecio por la vida de los sectores indígenas de la población.

Sin embargo, existen también procesos de revaloración de las identidades andinas y amazónicas, de sus culturas, lenguas y tradiciones. Hace ya más de tres décadas que se está produciendo en la Amazonía peruana un proceso organizativo de clara base e identidad indígenas. En esta región del país la afirmación de la identidad indígena incluye demandas de respeto de su lengua en la educación, de sus formas de organización y de administración de justicia. Incorpora también el reclamo de propiedad y manejo de sus territorios ancestrales y el desarrollo de experiencias propias de gestión de gobiernos locales. En la sierra, aunque de manera más incipiente y con menor claridad programática, se viven procesos similares.

Estas organizaciones han logrado colocar el tema de “lo indígena” en la agenda nacional, presionando por demandas sociales de interculturalidad en la educación y la salud, por la defensa de sus territorios y sus recursos naturales, y por establecer y participar en organismos de concertación para la definición y puesta en práctica de políticas públicas relativas a sus temas de interés.

... Es escenario de una fuerte conflictividad

El medio rural peruano es escenario de una alta conflictividad. De hecho, de acuerdo con la Defensoría del Pueblo, 49 por ciento de las disputas por ella identificadas entre 2003 y 2006 son conflictos locales que

enfrentan a la población con sus autoridades, y la enorme mayoría ocurre en zonas rurales, muy pobres y extremadamente pobres.

Les siguen los enfrentamientos entre empresas extractivas y poblaciones locales rurales por daños reales o percibidos al medio ambiente; por empleo, bienes y servicios; y por malos manejos reales o percibidos de los fondos de inversión social.

El tercer lugar de la lista de conflictos desatados en las áreas rurales es ocupado por los enfrentamientos entre los propios pobladores de esas localidades, sea por la delimitación de fronteras distritales, linderos comunales o temas similares, o por robos y pleitos entre familias.

La mayor parte de estos conflictos carece de marcos institucionales capaces de procesarlos antes de que exploten, pues el Estado o no está presente o lo está de manera parcializada, lo que abre paso a la radicalidad y acarrea graves costos materiales y de vidas.

... Redefine sus relaciones con el Estado

El mundo rural ha vivido una profunda transformación institucional desde los días de la hacienda y de la privatización completa del Estado por la oligarquía terrateniente y financiera.

La Municipalidad se ha afirmado como la institución fundamental en la relación entre la población rural y el Estado. El proceso ha incluido el retorno de la elección popular de alcaldes en la década de 1980, y el aumento de recursos y de autonomía de los municipios distritales en el decenio siguiente.

A lo largo de estos años, junto con la afirmación de la Municipalidad como la institución central de referencia, han surgido también una diversidad de casos y mecanismos de participación ciudadana en la base del Estado. Para comenzar, desde la década de 1980 se desarrollaron experiencias de gestión democrática y participativa de gobiernos locales distritales y provinciales, urbanos y rurales.

Pero, además, ha habido y hay casos de participación de organizaciones de los pobladores en la gestión del agua en las zonas de riego permanente; organismos para la autodefensa frente al abigeato y la delincuencia,

y en contextos de guerra interna; experiencias de elección de autoridades locales para la administración de justicia, como los jueces de paz; casos de elección de autoridades políticas locales, como los tenientes de gobernadores; y experiencias de gestión participativa de las áreas naturales protegidas.

Finalmente, en el marco de la transición democrática y la descentralización —aunque inspirados en las experiencias anteriores—, se han creado nuevos mecanismos de participación ciudadana, como las Mesas de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, los Consejos de Coordinación Regional y Local y los Presupuestos Participativos. También, los Comités de Gestión de los Programas Sociales, los Consejos Participativos Regionales y Locales de Educación y los Consejos Regionales y Locales de Salud.

ALGUNAS (ATREVIDAS) REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA POBLACIÓN RURAL

Las políticas educativas para el sector rural tienen que tomar en cuenta la realidad antes descrita. En función de los rasgos distintivos de esta nueva ruralidad, a continuación se sugieren algunas ideas respecto de cómo no deben ser y como sí pueden ser estas nuevas políticas educativas:

- Las políticas, programas y proyectos de educación rural no pueden ser pensados imaginando una población rural decreciente y marginal. Por el contrario, se trata de una porción significativa de la población, que muestra vitalidad demográfica.
- Las políticas, programas y proyectos de educación rural no pueden ser pensados imaginando una población rural ajena al mercado, sus demandas, sus dinámicas y sus valores. Por el contrario, se trata de manejar contenidos que preparen a los estudiantes para su inevitable futura acción en el mercado.
- Las políticas, programas y proyectos de educación rural no pueden ser pensados imaginando una población rural ajena a la información y los valores que provienen de otros espacios culturales. Por el contrario, la educación rural debe tomar en cuenta que la niñez y la juventud rurales ya son consumidores de información y valores globales, y que tienen una alta predisposición a migrar al extranjero.

- Las políticas, programas y proyectos de educación rural no pueden ser pensados imaginando una población rural que vive en una situación idílica, ajena al conflicto. El conflicto, su prevención y su encauzamiento deben ser temas obligados en una nueva política educativa.
- Las políticas, programas y proyectos de educación rural no pueden ser pensados imaginando una población rural que vive ajena al proceso político nacional. Por el contrario, la población rural participa activamente y de manera crítica de la política nacional.

VISIONES EDUCATIVAS PARA ÁMBITOS RURALES

Manuel Bello*

VISIONES EDUCATIVAS *VERSUS* REALIDADES EDUCATIVAS

A diferencia de lo ocurrido en las primeras décadas del siglo pasado, en los primeros años de esta centuria el Perú enfrenta una enorme dificultad para convertir las visiones educativas en políticas, las políticas en medidas y las medidas en cambios observables en la realidad educativa. La experiencia está muy fresca como para ser olvidada:

- El Gobierno de Transición del presidente Valentín Paniagua constituyó una Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación y, al mismo tiempo, realizó una amplísima consulta nacional que movilizó a cientos de miles de personas en un esfuerzo participativo sin precedentes. Sin embargo, tanto las propuestas de la comisión de expertos como las “voices del país” —tal el nombre que recibió el informe de la consulta nacional— fueron pronto olvidadas.
- En la gestión del ministro Nicolás Lynch, iniciado el Gobierno del presidente Alejandro Toledo, se elaboró y publicó un documento de lineamientos de política educativa para el periodo 2001-2006, titulado *Educación para la democracia*.¹ Sin embargo, al poco tiempo el

* Miembro del Consejo Nacional de Educación. Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). *Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa del 2001 al 2006*. Lima: MED.

señor Lynch y sus asesores salieron del Ministerio y el nuevo ministro de Educación ignoró el trabajo realizado por su antecesor.

- Un tercer ensayo de definición de políticas, incluyendo las educativas, es el Acuerdo Nacional de Gobernabilidad, firmado en el año 2002 por los principales partidos políticos y un grupo de organizaciones sociales importantes. En la décimo segunda política de Estado contenida en el Acuerdo Nacional se dice: “[Se] eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades”. La misma política de Estado “[...] garantiza recursos para la reforma educativa, otorgando un incremento mínimo anual en el presupuesto del sector educación equivalente al 0.25% del PBI”. Cuatro años después, las brechas de calidad se han acentuado y el incremento de 0,25 puntos porcentuales del PBI es una quimera.
- El 28 de julio de 2003 el presidente Toledo promulgó la nueva Ley General de Educación, que había sido aprobada por unanimidad en el Congreso de la República. Han pasado más de tres años y es muy poco lo que se ha avanzado en la implementación de esta ley, como se verá más adelante. Peor aun: algunas de las políticas anunciadas por el nuevo Gobierno del presidente García están fuera del marco de las prioridades de esta ley y de los acuerdos políticos anteriores.
- Otras visiones y otros acuerdos no cumplidos son: el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación, aprobado por el Gobierno y la oposición en el verano de 2004; la Ley de Presupuesto 2006 y la Ley de Equilibrio Fiscal correspondiente, que mandaban proteger determinadas partidas del presupuesto de Educación y destinar a programas para la infancia el 30 por ciento de los créditos suplementarios añadidos al presupuesto público del presente año.
- En los últimos meses han sido anunciados el Plan Nacional de Educación Para Todos, elaborado por un foro amplio y diverso, el Proyecto Educativo Nacional y la Agenda de Políticas Prioritarias 2006-2011 del Consejo Nacional de Educación (CNE), producto de consultas y debates en todas las regiones del país, que recogen las expectativas anteriores y reflejan compromisos internacionales asumidos por el Estado peruano. Sin embargo, el nuevo Gobierno está definiendo sus políticas educativas con criterios y objetivos distintos de los contenidos en estos documentos.

En contraste con lo que está ocurriendo ahora, en las primeras décadas del siglo XX se definieron visiones y políticas educativas que, en gran medida, determinaron los rasgos de la educación básica nacional durante toda esa centuria y hasta el presente. Cabe recordar, en este sentido, lo anunciado por el ministro Jorge Polar en el año 1905, cuando sustentó ante el Congreso la reforma de la Ley de Instrucción Pública, que instauró en el Perú el sistema de segregación o *apartheid* escolar, en perjuicio de las poblaciones rurales:²

Es [...] por una razón pedagógica fundamental, apoyada por una razón económica, que el proyecto establece la Escuela que hemos llamado elemental, y que en otros países se conoce con el nombre de Escuela del "minimum" de enseñanza [para los niños de nuestra serranía, de nuestros campos]. En esas escuelas sólo se enseñará a leer, escribir y contar; sirviendo el aprendizaje de la lectura para adquirir, a la vez, nociones de Moral, de Historia y Geografía patrias, y de Higiene, por supuesto; cumpliéndose, así, el precepto pedagógico que impone dar la enseñanza según la capacidad intelectual de cada uno.

[...]

Pero, si para esa población retardada se debe hacer solo la Escuela Elemental, para nuestras poblaciones más adelantadas, para nuestras ciudades, es necesario algo más, hay que establecer Centros Escolares.

Y así se hizo. En 1932, casi treinta años después de la aprobación de la reforma de Polar, el maestro José Antonio Encinas criticaba del modo siguiente la segregación y la desigualdad instaladas en la educación oficial:³

En efecto, se sigue manteniendo en la Escuela Primaria una absurda y odiosa jerarquía con menoscabo de un verdadero espíritu de democracia. Se supone que el Indio no necesita instruirse, o, en el mejor de los casos, es suficiente enseñarle a leer, escribir, contar y rezar; que a los hijos de los obreros les basta y sobra la Escuela Elemental; que la pequeña burguesía sólo requiere el mínimo de lo que se enseña en un Centro Escolar, quedando para la gran burguesía, apoyada en el dinero, los colegios de enseñanza secundaria y para la élite de la "sociedad" las universidades.

² Citado en SALAZAR ROMERO, C. (1963). *Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea*, vol. IX: Pedagogía. Lima: Ediciones del Sol.

³ ENCINAS, J. A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Imprenta Minerva. (Edición facsimilar producida por CIDE en 1985.)

Han transcurrido ya más de cien años desde la reforma de 1905, aprobada durante el Gobierno de José Pardo. Sin embargo, como ha señalado el CNE, la desigualdad y la segregación siguen siendo características centrales de la educación escolar peruana. Todo indica que esta situación se seguirá reproduciendo y ampliando, salvo que se logre acumular la suficiente conciencia y decisión para producir un cambio de rumbo en las dinámicas sociales y políticas del país. Tal cambio requiere que las nuevas visiones de la educación, contenidas en leyes, acuerdos, planes y proyectos, se encarnen en las comunidades y en las instituciones, para que sean asumidas como mandatos por quienes toman las decisiones. Para ello también hace falta entender que la educación es un espacio de confrontación de intereses económicos y sociales, algunos de los cuales impiden los cambios; como ha dicho Stromquist:⁴

Sería triste si la democracia educativa jugara con principios y no con acciones. El desafío de todos —autoridades, padres, docentes e investigadores— es sacar la educación de su lugar sagrado y comenzar a verla como el soterrado terreno político que en realidad es.

LAS VISIONES EDUCATIVAS EN LOS NUEVOS DOCUMENTOS OFICIALES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Entre los documentos recientes más importantes de definición de visiones y políticas educativas destacan la nueva Ley General de Educación, el Plan Nacional de Educación Para Todos y el Proyecto Educativo Nacional. Todos ellos son instrumentos oficiales que responden a un diagnóstico de la realidad educativa y establecen orientaciones y políticas públicas para el mediano y el largo plazo.

Como ya se indicó, la Ley General de Educación (28044) fue aprobada por unanimidad en el Congreso de la República y promulgada por el Ejecutivo el 28 de julio de 2003, luego de varios años de estudios, consultas y debates.

⁴ STROMQUIST, Nelly (2005). “La dimensión de género en las políticas educativas”. En AMES, Patricia (editora) (2006). *Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP-UPCH.

El Plan Nacional de Educación Para Todos, elaborado por el Foro Nacional de EPT en más de dos años de trabajo, fue oficializado mediante la resolución ministerial 0592-2005-ED del 23 de setiembre de 2005, en la que también se dispuso que el Ministerio de Educación, por medio de sus órganos y dependencias involucrados, adopte las acciones respectivas para su implementación.

En lo que respecta al Proyecto Educativo Nacional, cabe mencionar que el decreto supremo 007-2002-ED, del 28 de febrero de 2002, reincorporó al CNE en la estructura del sector, definido como un órgano especializado, consultivo y autónomo, y le atribuyó como la primera de sus funciones: “Presentar al Ministro de Educación una propuesta de Plan de Desarrollo de la Educación Peruana”. Posteriormente la nueva Ley General de Educación estableció, en su artículo 81.^º, que el CNE tiene como primera finalidad: “[...] participar en la formulación, concertación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Nacional”. El artículo 7.^º de la misma ley definió el Proyecto Educativo Nacional en los términos siguientes:

El Proyecto Educativo Nacional es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad, a través del diálogo nacional, del consenso y de la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. Su formulación responde a la diversidad del país.

En agosto de 2005 el CNE presentó al país el documento titulado “Hacia un Proyecto Educativo Nacional. Propuesta del CNE”. Luego de su revisión y discusión en todo el Perú durante un año, el CNE elaboró su propuesta final, y se comprometió a entregarla en setiembre de 2006 a las autoridades y a la comunidad. *

En las secciones siguientes se presentan las visiones de diagnóstico y las propuestas contenidas en los tres documentos mencionados: los mandatos de la Ley General de Educación y las políticas y medidas del Plan Nacional de Educación Para Todos y del Proyecto Educativo Nacional, especialmente en lo que concierne a los ámbitos rurales.

* NOTA DE LOS EDITORES. A la fecha, el compromiso mencionado ha sido cumplido por el CNE.

EL DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD EDUCATIVA PERUANA: PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

El Plan Nacional de Educación Para Todos presenta un exhaustivo diagnóstico de la educación,⁵ que termina señalando un conjunto de problemas críticos relativos al acceso, la eficiencia y eficacia, la calidad de los aprendizajes y las brechas de inequidad. El Proyecto Educativo Nacional, a su vez, amplía el diagnóstico e incorpora aspectos complementarios.⁶ Los datos más relevantes de estos diagnósticos para los ámbitos rurales son:

- En ellos se concentran las mayores deficiencias del sistema educativo.
- Congregan un porcentaje significativo de población analfabeta mayor de 39 años, especialmente mujeres.⁷
- La cobertura de educación inicial es muy baja para el rango de 3 a 5 años de edad: solo la reciben 5 por ciento de niños y niñas de habla materna indígena.
- En el nivel de primaria la educación sigue siendo etnocéntrica: apenas 11 por ciento de los menores de 6 a 13 años con lengua materna indígena acceden a una educación bilingüe intercultural; solo 55 por ciento de todos los hablantes de lenguas nativas concluyen este nivel educativo; únicamente 3 por ciento de estudiantes de sexto grado de primaria hablantes de lenguas nativas alcanzaron un nivel aceptable de comprensión lectora en la evaluación nacional; los resultados más bajos del país se obtuvieron en los centros unidocentes, ubicados en los ámbitos rurales más pobres.
- El 25 por ciento de centros poblados de zonas rurales no tienen centros educativos de nivel secundario. Menos de la mitad de los habitantes de zonas rurales concluyen la secundaria.
- La enseñanza que prevalece en la educación básica se sustenta en el copiado, el dictado y la repetición, prácticas propias de un modelo pedagógico caduco.

⁵ El diagnóstico está organizado en función de los seis objetivos del documento Educación Para Todos aprobado en Dakar, que sirve como marco para el Plan Nacional.

⁶ El Proyecto Educativo Nacional, elaborado por el Consejo Nacional de Educación, incluye una visión general de la situación de la educación en el Perú y diagnósticos breves para cada uno de los seis objetivos estratégicos del Proyecto.

⁷ En las zonas rurales, los analfabetos representan el 43 por ciento de la población mayor de 40 años, el 16 por ciento de los que tienen entre 25 y 39 años, y el 8 por ciento de los que cuentan con entre 15 y 24 años de edad.

- El 90 por ciento de los docentes rurales anhelan ser asignados a escuelas urbanas, por las malas condiciones en que deben enfrentar la vida cotidiana y el trabajo docente en sus actuales empleos.
- Las necesidades educativas especiales están desatendidas.
- La escasa educación técnico-productiva estatal es precaria y está desarticulada de la demanda laboral y de las proyecciones de los diversos sectores productivos.
- La educación superior técnica y universitaria es mediocre, está desconectada de las necesidades productivas y sociales, y es incapaz de generar conocimiento científico y tecnológico.
- La mayoría de instituciones educativas carecen de agua potable y luz; 73 por ciento de los locales escolares no cuentan con servicios higiénicos o los tienen en estado deficiente.
- Las instituciones educativas en las áreas más pobres son las que reciben menos dinero del Estado.⁸
- Las municipalidades, en el mejor de los casos, se limitan a la realización de obras físicas, sin ocuparse de fortalecer la cohesión social, promover la participación y educar en ciudadanía.
- Las condiciones de ‘educabilidad’ son negativas como consecuencia de la pobreza, la violencia y la exclusión; la desnutrición crónica, por ejemplo, afecta a más de la mitad de los menores de 5 años en las regiones más pobres.

En síntesis, la educación peruana presenta graves problemas de equidad, de calidad y de pertinencia, que abarcan tanto las condiciones para enseñar y para aprender como los procesos, los medios, la gestión y los resultados de la enseñanza. El Proyecto Educativo Nacional resume esta situación del modo siguiente.⁹

- *La expansión de la educación en el Perú no ha cumplido su promesa de universalidad y calidad. Son todavía muchos los excluidos, principalmente los niños y jóvenes de las zonas rurales del país, y muchos de los que acceden al sistema educativo reciben servicios sumamente ineficaces y de mala calidad. Esto se agrava entre la población rural y*

⁸ Huánuco, una de las regiones más pobres, recibe 544 nuevos soles al año por alumno, mientras que Moquegua, una de las menos pobres del país, gasta 1 236 nuevos soles al año por alumno.

⁹ PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (2006). “¿De qué realidad educativa partimos? Viejos problemas y nuevas posibilidades”. Lima: Consejo Nacional de Educación. Documento inédito.

bilingüe por efecto de una suerte de apartheid educativo, que constituye uno de los aspectos más intolerables de la inequidad en nuestro país.

- *La gestión del aparato educativo se encuentra sumida en un marasmo de escasez de recursos, manejo ineficiente de los pocos existentes, rigidez administrativa e incluso corrupción proliferante.*
- *Décadas de mala definición y de equivocadas prácticas de la experiencia educativa han enajenado o debilitado la participación de las familias en el proceso de aprendizaje y formación de sus hijos.*
- *El abandono de la formación de ciudadanos, de personas conscientes de sus derechos y apercibidas de sus deberes, [...] deseosas de ser protagonistas en su entorno local, regional o nacional.*
- *La educación superior no está vinculada con las necesidades de desarrollo del país. [...] ella ha dejado decaer la pasión por la investigación y la innovación, para la cual no tiene planes estratégicos ni recursos. El resultado [...] es un sistema educativo que reproduce las desigualdades e injusticias de la sociedad y que se encuentra desasido de las necesidades de desarrollo del Perú y de los peruanos. [...] la situación actual es producto de una lógica de Estado, de una suerte de proyecto educativo "oculto" o "implícito" que se ha mantenido por décadas y que no ha sido modificado por las iniciativas de modernización o los avances en áreas específicas.*

En suma, en los últimos cincuenta años en el Perú se ha incrementado la cobertura educativa más rápido que en la mayoría de países, pero con una inversión de recursos del Estado muy por debajo del nivel promedio de América Latina y de los países del mundo.

¿Cómo ha sido eso posible? Han sido las familias, las comunidades rurales, las comunidades de inmigrantes urbanos, las que han construido sus propias escuelas a la medida de sus fuerzas. Son conocidas las historias de escuelitas que comenzaron con cuatro esteras, una banderita y una población movilizada para conseguir que el Estado les contrate un profesor. Y la suerte de estas escuelas, tanto en comunidades urbanas pobres como en comunidades rurales, ha dependido en gran medida de la suerte de la comunidad que las creó. Cuando las comunidades han logrado progresar social y económicamente, entonces las escuelas han progresado junto con ellas. Cuando, en cambio, estas comunidades se han mantenido en condiciones de extrema pobreza, sus escuelas también han seguido funcionando en condiciones de extrema pobreza. El Estado no ha cumplido el papel de integrador y promotor del desarrollo humano que le corresponde en una verdadera democracia social.

Así, se ha construido un sistema educativo segregado, que el CNE ha calificado como “*apartheid* educativo”, en el cual los sectores urbanos más modernos y con mayores recursos han desarrollado su propio subsistema de escuelas privadas, con desniveles que corresponden a la desigual capacidad de pago de las familias. Otro sector poblacional ha generado una red de escuelas públicas, igualmente diversas, que se han desarrollado en mayor o menor medida dependiendo de la capacidad económica y el poder sociopolítico de las familias y las comunidades. Y, por último, en los ámbitos rurales y urbanos más pobres se ha creado un sector de escuelas precarias, que funcionan con lo poquísmo que puede proveerles la población y un muy escaso aporte del Estado. El *apartheid* se sustenta y se reproduce porque el Estado distribuye sus recursos de manera no equitativa, asignando menos a las poblaciones que más necesitan del presupuesto público para acceder a una buena educación.

Dicho todo lo anterior, el diagnóstico se completa con el reconocimiento de los avances y recursos positivos que existen en el país, que sustentan la cuota de optimismo que hace falta para proponer una gran transformación. El documento del Proyecto Educativo Nacional identifica esos avances y posibilidades en el propio sistema educativo, en la sociedad, en el espacio político y normativo y en las dinámicas económicas y financieras del Perú.

Los avances y potencialidades de la educación nacional se manifiestan en la importante ampliación de la cobertura, en la existencia de muchas experiencias exitosas de innovación y de mejoramiento educativo desplegadas por maestros individuales y por instituciones educativas públicas y privadas, en el gran contingente de profesores profesionales deseosos de mejorar su desempeño como docentes, en las potencialidades de los millones de estudiantes peruanos y en los valiosos conocimientos y propuestas generados por diversas organizaciones académicas y de desarrollo en todo el país.

En el espacio social, se destaca la creciente conciencia de la población sobre la educación de calidad que tiene derecho a exigir, amparada por la Constitución y las leyes de la república. La descentralización iniciada en el país ha permitido que en diversas regiones germinen importantes experiencias de participación de la población y de instituciones civiles y públicas, de docentes y padres en la gestión de la educación y en la construcción de Proyectos Educativos Regionales. Todo ello ha generado una

nueva cultura de responsabilidad en el marco de un sistema más democrático, sostenible y sujeto a rendición de cuentas.

En el campo político y normativo, merece ser relevado el compromiso asumido en los últimos cinco años por los principales partidos políticos y organizaciones sociales en el Acuerdo Nacional, que establece políticas de Estado de largo plazo para superar los problemas sociales y económicos del país, incluyendo los educativos. El Congreso de la República aprobó por unanimidad la nueva Ley General de Educación y el Foro del Acuerdo Nacional produjo el “Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación”. La CVR entregó al país un informe veraz y descarnado de lo ocurrido durante el conflicto armado interno, y un conjunto de recomendaciones de reforma institucional, incluyendo orientaciones para el cambio de la educación nacional. El Ministerio de Educación oficializó el Plan Nacional de Educación Para Todos, redactado por un foro plural y representativo de instituciones del sector. El CNE elaboró el Proyecto Educativo Nacional en un proceso ampliamente participativo de concertación realizado en todas las regiones del país.

Otro factor positivo es que hoy en día el Estado peruano cuenta con recursos financieros que no tenía antes, como resultado de los altos precios de los productos primarios, principalmente mineros, que el país exporta. El crecimiento económico, sumado a la mayor eficacia en la recaudación de impuestos, generan aumentos importantes en los presupuestos del Gobierno Nacional y de algunos gobiernos regionales y locales, con los cuales se puede empezar a superar el enorme déficit de inversión en infraestructura escolar y en el mejoramiento de los factores de calidad educativa.

En este marco, el CNE¹⁰ expresó lo siguiente en un comunicado público:

Al inicio de un nuevo gobierno que ha dejado clara su intención de priorizar la educación, existen las condiciones favorables para emprender el gran cambio. No podemos darnos el lujo de ver fracasar, una vez más, los intentos de un gobierno por dotarnos de la educación que el país requiere y reclama, lo que será posible únicamente con el apoyo de todos.

¹⁰ Consejo Nacional de Educación (2006). “20 en Educación. Agenda de políticas prioritarias para el 2006 al 2011”. En: www.cne.gob.pe.

LA EDUCACIÓN EN ÁMBITOS RURALES SEGÚN LOS MANDATOS DE LA LEY

En la historia reciente del Perú parece prevalecer una extraña tendencia a ignorar y olvidar, casi de inmediato, los documentos orientadores producidos con enorme esfuerzo, algunas veces como resultado de grandes movilizaciones y no pocos sacrificios. Es lo que está ocurriendo con las recomendaciones de la CVR y con las políticas de Estado del Acuerdo Nacional, y es lo que sucedió también con las conclusiones de la Consulta Nacional “Puertas Abiertas” realizada por el Ministerio de Educación durante el Gobierno de Transición y otros documentos sectoriales. Cuando se reclama el cumplimiento de esos acuerdos o recomendaciones, con frecuencia se pone como pretexto que ellos “no tienen carácter vinculante”. Sin embargo, lo mismo parece estar ocurriendo con los mandatos de la Ley General de Educación, una norma sin duda vinculante que establece derechos y obligaciones que todos los peruanos deberían conocer y demandar.

La Ley General de Educación (28044) establece, en su artículo 3.º: “La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica”. El artículo 4.º manda, además, que: “[...] la Educación Inicial y Primaria se complementa obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos”.

Los principios de la educación peruana, definidos en la citada ley (artículo 8.º), son, entre otros: la equidad, la inclusión (“especialmente en el ámbito rural”), la calidad —que incluye la pertinencia— y la interculturalidad. Los fines de la educación son dos (artículo 9.º): la realización de las personas como individuos, ciudadanos y productores en un mundo cambiante; y la formación de una sociedad democrática y justa, que supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible. Para ello, dice la ley: “[...] se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral [...]” (artículo 10.º). El Estado se compromete a garantizar los factores de calidad en las instituciones públicas, incluyendo el establecimiento de currículos básicos comunes a todo el país y su diversificación: “[...] para atender las particularidades de cada ámbito” (artículo 13.º).

Al mismo tiempo, la ley obliga al Estado a: “[...] compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación” (artículo 17.º). Con el fin de garantizar la equidad en la educación (artículo 18.º), la ley manda que las autoridades educativas ejecuten políticas compensatorias de acción positiva y proyectos educativos con ese propósito, prioricen la asignación de recursos por alumno en las zonas de mayor exclusión y desarrollos programas de bienestar y otros que fomenten la permanencia de los maestros que prestan servicios en las zonas rurales. En este mismo sentido, la cuarta disposición complementaria y transitoria de esta ley establece que: “El Ministerio de Educación dará prioridad a la inversión educativa en las zonas rurales, de frontera, urbano-marginales y de menor desarrollo”.

Tomando en cuenta que, como ya se dijo, el Estado garantiza la universalización de la educación básica, es relevante destacar que: “La Educación Inicial constituye el primer nivel de la Educación Básica Regular, y comprende a niños menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada [...]” (artículo 36.º).¹¹ Algo similar se puede decir de la educación secundaria, que constituye el tercer nivel de la educación básica regular y es, en consecuencia, obligatoria y universal. Así, pues, queda claro que se incumple la ley cada vez que un niño, niña o adolescente es excluido o marginado en cualquiera de los niveles de la educación básica.

La ley 28044 busca articular la educación con la vida social y productiva cuando define que el nivel de educación secundaria: “[...] forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio”. Además, la ley señala que: “[...] la capacitación para el trabajo es parte de la formación básica de todos los estudiantes”, y se orienta a: “[...] desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad”.

¹¹ Al respecto, el Reglamento de la Educación Básica Regular precisa que la obligatoriedad de la educación inicial supone: “[...] a partir de los 3 años la obligación de las familias de hacer participar a los niños en programas escolarizados o no escolarizados de Educación Inicial” (artículo 42.º). Al mismo tiempo, el Reglamento establece, en su artículo 53.º: “La universalización de la Educación Inicial constituye una prioridad de carácter nacional. Dentro de ésta se da prioridad a la atención a la niñez en situación de exclusión, pobreza y vulnerabilidad, así como la atención a la población infantil menor de 3 años”.

Por otro lado, la creación de la modalidad de educación básica alternativa es relevante para los ámbitos rurales, pues ofrece la oportunidad de completar la educación básica a niños, jóvenes y adultos que no se insertaron oportunamente en la modalidad regular o tuvieron que dejarla; esta modalidad —que incluye a los programas de alfabetización— permite compatibilizar el estudio con el trabajo y otorga certificación equivalente a la que se obtiene en la modalidad regular de la educación básica. El mandato de universalización de la educación básica obliga al Estado a crear centros o programas de educación básica alternativa donde sea necesario, hasta lograr que todos los peruanos alcancen el nivel de educación secundaria completa.

Otra línea de gran potencialidad para contribuir al desarrollo de una nueva ruralidad es la educación técnico-productiva, que se define y describe en el capítulo III del título III de la ley 28044. Si bien todo el sistema educativo debe relacionarse estrechamente con la producción y el desarrollo, esta relación es central en el caso de la educación técnico-productiva, definida como: “[...] una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo” (artículo 40.º). Dado el carácter de esta modalidad educativa, la ley establece que su implementación es de responsabilidad intersectorial: “[...] el Ministerio de Educación y las autoridades regionales y locales deben coordinar con el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo y otros ministerios e instituciones y buscar la participación de organismos representativos del sector empresarial y de los gremios, así como de las asociaciones civiles y comunales con interés en la calificación técnica de los ciudadanos” (artículo 43.º).

En lo que respecta al financiamiento, la ley 28044 —como ya se ha señalado— obliga al Estado a compensar las desigualdades y manda que las autoridades educativas ejecuten políticas, proyectos y programas conducentes a revertir las situaciones de inequidad, priorizando la asignación de recursos —en particular la inversión— en las zonas de mayor exclusión o desventaja. En este mismo sentido, la cuarta disposición complementaria y transitoria de la ley establece: “El Ministerio de Educación dará prioridad a la inversión educativa en las zonas rurales, de frontera, urbano-marginales y de menor desarrollo”. Finalmente, no está de más recordar que el artículo 83.º de la Ley General de Educación indica: “Anualmente, el Estado destina no menos del 6 por ciento del Producto Bruto Interno a la educación estatal. La inversión por alumno se incre-

menta a precios constantes”. ¿A quién se podrá responsabilizar por el incumplimiento de este mandato?

LA EDUCACIÓN EN ÁMBITOS RURALES SEGÚN EL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL Y EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT)

El Proyecto Educativo Nacional y el Plan Nacional EPT son instrumentos distintos y complementarios de políticas de Estado para el mediano y largo plazo. En tanto que el primero está definido por la Ley General de Educación como el marco estratégico para las decisiones que conducen al desarrollo de la educación peruana, el segundo es resultado de los compromisos internacionales asumidos por el Estado peruano a partir de la Declaración Mundial de Educación Para Todos de 1990 y los acuerdos adoptados en Dakar y Santo Domingo en el año 2000. El Plan EPT es un instrumento dotado de indicadores y metas para el seguimiento de los objetivos acordados en Dakar; el Proyecto Educativo Nacional, en cambio, es una respuesta integral y sistemática a la situación de conjunto de la educación peruana y tiene sus antecedentes más directos en las políticas de Estado del Acuerdo Nacional, en la Consulta Nacional “Puertas Abiertas” del año 2001 y en la Ley General de Educación.

En consecuencia, el Proyecto Educativo Nacional es un marco más amplio de políticas de Estado de largo plazo, que incluye los compromisos asumidos por el Estado peruano en Dakar pero no se limita a ellos. Los indicadores y las metas del Plan Nacional EPT tienen un lugar privilegiado en el Proyecto Educativo Nacional, específicamente en el primero de sus seis objetivos estratégicos, que —como los objetivos del Marco de Acción Mundial de Dakar— apunta a la equidad en el acceso y la calidad de la educación. Ambos documentos obligan al Estado a priorizar la población rural y a quienes viven en condiciones de extrema pobreza.

El Proyecto Educativo Nacional, por otra parte, ha sido construido a partir de una visión de desarrollo humano, entendido como “[...] un proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual todas las personas pueden progresar en libertad”, y en el que debe avanzar cada persona al mismo tiempo que progresan todos.¹² Esta concepción de desarrollo im-

plica, en primer lugar, una comprensión de las personas como portadoras de necesidades y potencialidades. En segundo lugar, supone construir un espacio para la igualdad en la diversidad, para una cohesión que coexiste con la libertad individual y la diversidad cultural, lo que demanda erradicar la exclusión, la discriminación y las desigualdades. En tercer lugar, el desarrollo debe ser un proceso sostenible, que no ponga en riesgo la capacidad de las próximas generaciones para atender sus propias necesidades.

El Proyecto Educativo Nacional concibe la educación como un fin en sí mismo y, al mismo tiempo, como un medio para el desarrollo. La educación ha de impulsar la vida democrática al moldear personalidades autónomas, con iniciativa y conscientes de los derechos propios y ajenos; también debe ayudar a construir un país más equitativo, habilitando a todas las personas para satisfacer mejor sus necesidades y ejercer mejor sus derechos.

Por otro lado, señala el Proyecto que:

[...] una educación universal de calidad favorecerá el mejor rendimiento económico de nuestra sociedad al promover la adquisición de saberes nuevos y la recuperación y revaloración del saber propio, la innovación, el manejo eficiente de los recursos y la capacidad de adaptación a entornos cambiantes.

Al mismo tiempo, la educación debe:

[...] asegurar un dominio adecuado de las destrezas fundamentales y fomentar actitudes creativas hacia la vida productiva tales como autonomía, capacidad de iniciativa y de liderazgo, aptitudes para el trabajo en equipo, disciplina y otras.

Y también está claro en el Proyecto Educativo Nacional que no se trata sólo de contribuir mejor a la realización personal y al desarrollo económico del país:

Cambiar nuestra vida pública, reformar el Estado para una mejor convivencia entre peruanos, es una meta que también necesita de mejores es-

¹² PNUD (2005). *Informe sobre desarrollo humano Perú 2005: Hagamos de la competitividad una oportunidad para todos*. Lima: PNUD.

cuelas, mejores docentes y, en suma, de una mejor concepción de la educación que precisamos —esto es, de la imagen de nosotros mismos que queremos construir y con la que deseamos vivir.

Sin embargo, el Proyecto Educativo Nacional no concibe la educación como una gran panacea capaz de resolver por sí sola los problemas del Perú. El documento alerta sobre las condiciones institucionales y socioeconómicas que deben existir en el país para que las políticas educativas propuestas se puedan implementar exitosamente y produzcan los resultados esperados. Algunas de las transformaciones simultáneas requeridas son:

- Realizar una reforma profunda del sistema de administración de justicia.
- Hacer realidad el Plan Nacional de Derechos Humanos y las recomendaciones de la CVR.
- Fortalecer y hacer más eficaces las políticas sociales de lucha contra la pobreza y la exclusión, atendiendo las propuestas e iniciativas de la Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza.
- Reorientar el modelo de desarrollo económico nacional para evitar que reproduzca la pobreza y las desigualdades y lograr que sea un efectivo generador de bienestar con equidad.
- Reformar la administración pública para poner el Estado al servicio de los ciudadanos y para compensar las desventajas regionales, socioeconómicas, étnicas, lingüísticas, de género o cualquier otra.

Ahora bien: ¿cómo debe ser esa educación llamada a producir tales efectos y a entrelazarse creativamente con los demás cambios institucionales necesarios en el Perú? Esa educación, según el Proyecto Educativo Nacional:

[...] reclama transformaciones sustanciales, por un lado, en la experiencia del aula, en aquello que el maestro ofrece a sus estudiantes y que los padres de familia esperan para sus hijos, y por otro lado, en la concepción, organización y administración del sistema mismo.

Esa educación —se señala en el Proyecto— también involucra al conjunto de la sociedad en la formación de ciudadanos éticos, identificados y comprometidos con el desarrollo sostenible, en un marco de valoración de la riqueza cultural y la biodiversidad del Perú.

El Proyecto Educativo Nacional debe ser entendido como un amplio acuerdo que expresa las aspiraciones de la sociedad peruana respecto del sentido y la función que deberá tener la educación en el desarrollo del país. Es una política de Estado en la medida en que pretende enmarcar, delimitar y orientar las políticas de gobierno en materia educativa durante al menos tres períodos presidenciales sucesivos. El carácter nacional de este proyecto se construye mediante una interlocución continua y en diversos niveles con todos quienes forman parte del aparato de la educación formal y también el resto de la comunidad: familias, empresarios, medios de comunicación y todos los sectores del Estado; la articulación involucra a quienes se encuentran en los distintos ámbitos regionales o en cualquiera de los ámbitos sociales donde está representada la enorme diversidad sociocultural existente en el Perú. Se trata de un conjunto de políticas orientadas hacia seis objetivos estratégicos articulados que buscan:

- Sustituir una educación que reproduce desigualdades por otra que brinde resultados y oportunidades de igual calidad para todos, ajena a cualquier forma de discriminación.
- Convertir cada centro educativo en un espacio de aprendizaje auténtico y pertinente, de creatividad e innovación y de integración en una convivencia respetuosa.
- Pasar de un ejercicio docente poco profesional y masificante a una docencia con aspiraciones de excelencia profesional y conducida mediante un reconocimiento objetivo de méritos y resultados.
- Organizar una gestión éticamente orientada, descentralizada, participativa y eficiente en la administración de los recursos, que serán suficientes y se distribuirán con equidad.
- Propiciar la creación, la innovación y la inventiva en el ámbito de la educación superior con plena conciencia de que ella debe ser un soporte para superar nuestra histórica situación de pobreza y para alcanzar el desarrollo social y la competitividad en el país.
- Romper las fronteras de una educación encerrada en las estrechas paredes de la escuela para fortalecer una sociedad que forma a sus ciudadanos, los compromete con su comunidad y dibuja la educación del futuro.

Las siguientes son las políticas y medidas específicas del Proyecto Educativo Nacional más significativas para la educación en ámbitos rura-

les. Se presentan en referencia a cada uno de los objetivos estratégicos del proyecto:

Objetivo 1:
Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos

Se trata de cerrar las brechas en los resultados de la educación, lo que implica ir más allá del acceso a los servicios, garantizando calidad y el logro de los objetivos. Los niños y niñas de 0 a 3 años deben tener aseguradas sus necesidades básicas y oportunidades para un desarrollo personal integral, mediante la acción intersectorial del Estado en apoyo a las familias y comunidades. Todos los niños y niñas de 4 y 5 años accederán a una educación inicial de calidad y —cuando corresponda— bilingüe. Ningún niño, adolescente o joven será excluido de una educación básica plena, oportuna y pertinente. Para ello se proveerá la infraestructura necesaria, con servicios y condiciones adecuadas, además de recursos educativos suficientes y docentes idóneos desde el primer día del año escolar; las actuales escuelas unidocentes pasarán a contar con al menos dos profesores, uno de los cuales se especializará en la enseñanza en los primeros grados de primaria.

También se reforzarán los programas de alimentación y salud escolar para mejorar las condiciones de 'educabilidad', y se pondrá especial atención en el apoyo a los estudiantes rezagados, para prevenir la repetición y el abandono escolar. En secundaria se promoverán modalidades educativas flexibles que respondan con pertinencia a las condiciones reales de la vida, la cultura y la producción en las zonas rurales, que enfaticen el desarrollo de competencias productivas y el emprendimiento, articulando los planes de estudio con los proyectos de desarrollo local y regional. Se promoverá la educación básica alternativa y la educación técnico-productiva, con pertinencia cultural, social y económica.

Objetivo 2:
Instituciones educativas que garantizan aprendizajes pertinentes de calidad

Se trata de transformar las instituciones de educación básica en organizaciones efectivas e innovadoras, capaces de ofrecer a todos sus alumnos una educación pertinente y de calidad que les permita reali-

zar su potencial personal y aportar al desarrollo nacional. Se establecerá un marco curricular nacional intercultural, integrador y, a la vez, ajustado a estándares internacionales, y se construirán currículos regionales pertinentes y flexibles, representativos de la diversidad regional, que serán adaptados a las características específicas de cada localidad o institución educativa, poniéndose énfasis en la articulación del conocimiento universal con el conocimiento local, en el ejercicio de una educación intercultural y bilingüe y en el desarrollo de prácticas pedagógicas de calidad respeto de los derechos de los estudiantes y las estudiantes.

Se proveerá un programa eficaz de apoyo pedagógico e institucional al 100 por ciento de las escuelas y redes de escuelas de las provincias más pobres del país, mediante convenios de cooperación entre el MED, los gobiernos regionales y los municipios, que incluirá el uso educativo de recursos tecnológicos y bibliográficos. Los estándares y las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje servirán para promover la responsabilidad por los resultados y el mejoramiento continuo de la enseñanza y la gestión de la educación básica.

Objetivo 3: Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia

Se pretende asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño profesional responsable y efectivo, así como de una formación continua integral.

Se propone que la especialización profesional o el posgrado en educación en ámbitos rurales, otorgados por instituciones o programas acreditados, sea un requisito para trabajar en las instituciones educativas ubicadas en estos ámbitos, y que los docentes especializados que trabajen en ellas reciban bonificaciones significativas y otros incentivos. Otra exigencia será el conocimiento del idioma y de la cultura local. Los docentes y directivos que trabajen en ámbitos rurales contarán con programas de formación y acompañamiento pedagógico permanente y con viviendas adecuadas y dignas. Los estudiantes de último año de la carrera de Educación apoyarán en tareas de prevención del fracaso escolar en las zonas de mayor necesidad de la localidad o región.

Objetivo 4:

Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad

Se trata de asegurar una gestión y financiamiento de la educación nacional dirigida con criterios de ética pública, equidad, calidad y eficiencia. Para ello se propone acelerar la transferencia de competencias a los gobiernos e instancias regionales y locales, garantizando su diferenciación y complementariedad, articulando la gestión de la educación con los ejes de desarrollo nacional y regional. Al mismo tiempo, se reforzará la autonomía y la capacidad de las instituciones y redes educativas para que desarrollen una gestión eficaz y participativa, orientada al logro de resultados, responsable de sus éxitos y de sus dificultades, vinculada a los gobiernos locales y regionales.

El Estado asignará al sector Educación un presupuesto suficiente para garantizar su calidad, que será distribuido con equidad y administrado con eficiencia y probidad. El financiamiento por alumno será mayor en los ámbitos rurales, particularmente en las provincias más pobres del país. Se propone incrementar progresivamente la porción del PBI destinada a Educación, para llegar al 6 por ciento a más tardar en el año 2012.

Objetivo 5:

Una educación superior de calidad aporta al desarrollo y la competitividad nacional

Se quiere asegurar una educación superior de calidad, que brinde aportes efectivos al desarrollo socioeconómico y cultural del país a partir de una adecuada fijación de prioridades y teniendo como horizonte la inserción competitiva del Perú en el mundo. En este marco general de política, las instituciones de educación superior y de educación técnico-profesional formarán los profesionales que exige el desarrollo rural en cada región, mediante programas pertinentes y con calidad acreditada; también producirán los conocimientos requeridos para la innovación y el desarrollo tecnológico, productivo, artístico y cultural en los ámbitos rurales, con miras al desarrollo regional.

Se pondrá en funcionamiento el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad (SINEACE) para la educación su-

perior y técnico-profesional, con autonomía, capacidad técnica y solvencia ética; con ello se espera contribuir a transformar la calidad de la formación profesional. La reforma de la educación superior también establecerá las normas y mecanismos necesarios para promover la investigación articulada a la innovación y el desarrollo tecnológico en áreas de producción competitivas, junto al desarrollo del potencial cultural, artístico, deportivo y natural del país. Se tomará como referencia el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología elaborado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC).

Objetivo 6:

Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad

Se propone fomentar en todo el país una sociedad capaz de formar ciudadanos informados, propositivos y comprometidos con el desarrollo y el bienestar de la comunidad. Las municipalidades y el conjunto de las instituciones y organizaciones de la sociedad, los líderes y los medios de comunicación asumirán su rol educador y formador de ciudadanía desde el cumplimiento responsable de su función y sus obligaciones, promoviendo la identidad local, la cohesión social, la ciudadanía de derechos y deberes, la práctica de una vida saludable, respetuosa del ambiente. El 100 por ciento de las provincias del país contará con un sistema público de bibliotecas municipales y bibliotecas itinerantes.

CONDICIONES DE VIABILIDAD PARA EL CAMBIO Y LA DESCENTRALIZACIÓN

Sin duda, los mandatos de la ley 28044 y los enunciados del Plan EPT y del Proyecto Educativo Nacional pueden quedarse como visiones y propuestas, mientras la realidad prosigue con su porfiada dinámica de reproducción de la desigualdad y de la mediocridad. Sin embargo, cabe destacar que los tres instrumentos analizados no son productos aislados que puedan atribuirse al idealismo de los educadores o a la demagogia de los políticos. La opción por la equidad educativa y social también se manifiesta de manera explícita y enfática en los Proyectos Educativos Regionales y en los siguientes documentos y leyes aprobados en los últimos cuatro años:

- Acuerdo Nacional.
- Informe final de la CVR.¹³
- Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación, del Foro del Acuerdo Nacional.
- Carta Social de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza.
- Plan Nacional de Acción por la Infancia.
- Política Nacional para la Juventud.
- Ley de Educación de las Niñas Rurales.
- Ley de Integración de Personas con Discapacidad.
- Plan Nacional de Competitividad.

Si bien es cierto que la mayoría de los compromisos, las promesas y aun los mandatos legales no han sido cumplidos y que hasta ahora no se han escuchado muchas de las recomendaciones, cabe pensar que tan elevada cantidad de normas, pactos y declaraciones son la expresión de un sentido común y de una expectativa nacional que cobra creciente fuerza, de una corriente de opinión y de acción social y política orientada hacia la construcción de una sociedad más justa que la actual.

En el presente también existen otras condiciones que favorecen la realización de los cambios que hacen falta para ir hacia la equidad en la sociedad y en la educación. Una de estas condiciones es el público reconocimiento de todos los actores políticos nacionales —y en particular del nuevo Gobierno— de la urgencia de atender las necesidades básicas insatisfechas y los derechos incumplidos de una mayoría de la población peruana, que vive en condiciones de pobreza o de extrema pobreza. Se está dejando de lado la idea de la minimización del rol del Estado y se camina hacia un fortalecimiento y mejoramiento de su intervención en programas sociales orientados hacia la inclusión, el bienestar, la salud y la educación.

Sin duda, el proceso de descentralización y regionalización, pese a sus problemas, constituye una oportunidad para generar espacios de participación social y construir una nueva ética de servicio público. La transferencia de competencias y de recursos a los niveles de gestión regional y

¹⁵ COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2003). *Informe final*. Lima: CVR.

local, junto con las responsabilidades correspondientes, pueden generar nuevas dinámicas sociales y propiciar decisiones más pertinentes que las que se toman en la capital. Sin embargo, la descentralización puede ser contraproducente si es vivida, sea en la realidad o solo en el imaginario de la población, como un agravamiento del abandono del Estado —representado por el Gobierno Central— y una transferencia de la gestión a instituciones locales débiles, sin capacidades ni medios para hacerse cargo con eficacia de las tareas de transformación y desarrollo.

En las provincias y distritos más pobres —en especial en las áreas rurales— es necesaria la presencia del Estado, con proyectos y otras iniciativas dotadas de recursos materiales y capacidades profesionales que suplan las carencias locales y generen dinámicas de cambio, ayudando a romper las inercias que reproducen la desigualdad y la pobreza. En muchos ámbitos rurales y barrios urbanos marginales se tiene que comenzar por superar la desesperanza instalada en la subjetividad de las poblaciones, que se expresa en la opción mayoritaria por proyectos individuales o familiares de migración hacia territorios de mayor prosperidad relativa.¹⁴ Muchas familias se desplazan o desean migrar para ofrecer a sus hijos e hijas mejores oportunidades de educación y de acceso al bienestar.

Para esas poblaciones, la anunciada municipalización de la educación puede ser la señal definitiva de que las escuelas de sus distritos serán abandonadas a su suerte; y tendrán mayor razón para creerlo y confirmarlo si la transferencia de la educación no es acompañada por programas eficaces de desarrollo local y de apoyo integral a las escuelas. Las comunidades rurales y urbanas marginales necesitan ver en su entorno cambios positivos, que les devuelvan la confianza en la viabilidad de una educación de calidad y fe en la posibilidad de una vida buena en sus propias localidades. Es poco probable que tal cosa sea lograda con la entrega de las escuelas a las municipalidades distritales.

La propuesta de municipalización de la educación primaria no toma en cuenta, una vez más, los mandatos de la Ley General de Educación (28044), mucho más razonables y sistemáticos. En primer lugar, la ley

¹⁴ BELLO, M. y V. VILLARÁN (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y cono sur*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

establece que la inicial, primaria y secundaria son niveles de una misma etapa del sistema educativo, la educación básica, que debe permanecer integrada y articulada; a ello se opone el proyecto de entrega de la educación primaria a las municipalidades, desmembrada de los otros dos niveles. En cuanto a la gestión del sistema educativo, en el título V se establece que es “descentralizada, simplificada, participativa y flexible—, y que el Ministerio de Educación es responsable de preservar su unidad (artículo 63.º).

La ley 28044 señala que las instancias de gestión del sistema educativo son: la institución educativa (y las redes educativas institucionales), la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), la Dirección Regional de Educación (DRE) y el Ministerio de Educación (artículo 65.º). La institución educativa, dice la ley: “[...] es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado” (artículo 66.º). La UGEL es considerada:

[...] una instancia descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su competencia. Su jurisdicción territorial es la provincia [que] puede ser modificada bajo criterios de dinámica social, afinidad geográfica, cultural o económica y facilidades de comunicación [...]” (artículo 73.º).

En tanto, la DRE es: “[...] un órgano especializado del Gobierno Regional responsable del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circunscripción territorial” (artículo 76.º).

De acuerdo con la Ley General de Educación, las instancias de gestión del sistema educativo:

[...] coordinan sus acciones con las municipalidades [...]. En este marco, las municipalidades apoyan la prestación de servicios de la Instituciones Educativas y contribuyen al desarrollo educativo en el ámbito de su jurisdicción (artículo 82.º).

Así las cosas, y a modo de conclusión, solo queda pedir al señor Presidente de la República del Perú que recuerde la fórmula que usó en el momento mismo de asumir su cargo de mandatario, el 28 de julio de 2006: “Yo, Alan García Pérez, juro cumplir y hacer cumplir las leyes de la República [...]”.

LA ARQUITECTURA SOCIAL Y ECONÓMICA

Carlos Amat y León*

Para elaborar una propuesta de escuela rural es importante tener presentes las características del sistema social en el que se desenvuelve la vida rural, el modelo de desarrollo dominante, la aplicación de las políticas públicas y los procesos socioeconómicos ocurridos durante las últimas décadas:

- La educación es un instrumento fundamental de la reproducción social del sistema.
- La sociedad educa a sus miembros por intermedio de la vida familiar; en los centros de trabajo; en las actividades cotidianas propias de la vida social (mercados, transporte, recreación); con los discursos y la conducta de los dirigentes políticos, empresariales, religiosos y gremiales; por intermedio de los titulares de los periódicos y los contenidos de los programas de radio y televisión; y también en la escuela.
- La cultura liberal es la dominante. Ella define el “bienestar” en términos de la satisfacción individual gracias al mayor consumo de bienes y servicios. En torno de esta aspiración se valora lo que es útil y lo que es intrascendente; se estimulan los sentimientos y se motivan las conductas. Esas aspiraciones, valores y conductas organizan el sistema económico y norman la racionalidad en el uso y en la distribución de los recursos públicos y privados. El individuo es el sujeto y el protagono-

* Universidad del Pacífico-ClUP.

nista de ese sistema, y su afán de progreso lo lleva a consumir más y, por lo tanto, a obtener más ingresos por medio de su participación en una actividad productiva consistente con esa demanda social.

- El éxito es la riqueza, y la pobreza es el fracaso. El “bienestar material” depende de lo que se tiene y se puede comprar en los mercados y, en gran medida, del acceso a los bienes y servicios públicos ofrecidos por el Estado.
- La mayor capacidad de compra —es decir, el ingreso— guarda relación directa con las calificaciones personales, el tipo de empleo y empresa donde se trabaja, la riqueza heredada y el acceso a los bienes y servicios públicos.
- Todo ello se consigue con mayor facilidad en las ciudades. Por eso la población rural migra a ellas, para alcanzar un mayor “bienestar material”. La ciudad es la esperanza para vivir mejor y progresar. El censo de 2005 muestra que 58 por ciento de los 27,2 millones de peruanos residen en ciudades con más de 20 mil habitantes. Esta población obtiene un mayor ingreso per cápita y accede en mayor proporción que la rural a los servicios públicos.
- En efecto, el otro 42 por ciento de la población vive en poblados de menos de 20 mil habitantes y dispersos por todo el país. Tienen un estilo de vida y hábitos de consumo rurales. La actividad económica predominante es la agropecuaria, cuya productividad es muy baja debido a la reducida capitalización y a la precariedad de los servicios sociales. En este medio se concentra la mayor proporción de hogares pobres.
- Los ejes del crecimiento y de la “modernización” del sistema económico del Perú han sido, durante las últimas décadas: 1) El incremento de la población y la construcción de las ciudades por los pobladores inmigrantes. 2) La incorporación de las extraordinarias innovaciones tecnológicas al sistema económico peruano por medio del comercio internacional. Esta modernización ha sido captada y aprovechada principalmente por los centros urbanos.
- La educación en las escuelas rurales ha sido la proyección urbana de esa “modernidad” y de ese “bienestar” material. Ha representado un factor de desarraigo y de expulsión de los alumnos campesinos hacia los centros urbanos. La migración del campo a la ciudad ha constituido, sin duda, el proceso social más importante del siglo XX. Por ejemplo, los tricicleros y carretilleros de Juliaca fueron campesinos

en su infancia, y sus padres habían sido antes de la reforma agraria de 1969 comuneros o peones de las haciendas.

- El resultado de esa “modernización” y del “bienestar” de las ciudades es la manera como viven las familias migrantes en las áreas periféricas de Lima y en el corazón de Chimbote, Pucallpa o Juliaca. Pero la educación no ha preparado a esa población, ni en el campo ni en la ciudad, para trabajar productivamente y alcanzar mejores niveles de vida en el ámbito urbano y en el rural. Los que han aumentado sus ingresos y han mejorado sus condiciones de vida lo han hecho, en gran medida, gracias a su experiencia familiar y laboral.
- Respecto de la nueva educación rural, cabe preguntarse, entonces: ¿para producir qué y vivir de qué manera? Esta nueva educación debe considerar, por un lado, los nuevos conocimientos y tecnologías que ofrece el mundo en el siglo XXI; y, por otro lado, la originalidad y diversidad de la geografía y la cultura peruanas. Curiosamente, en los últimos cincuenta años la población del Perú se ha aglomerado y arrinconado en Lima Metropolitana y en otras veinte ciudades, y ha desarrollado una autoestima colectiva de país subdesarrollado y problemático.
- El gran desafío consiste pues en utilizar las extraordinarias innovaciones tecnológicas, relacionadas principalmente con la generación, transmisión y aplicación de los conocimientos, con el fin de crear y organizar la nueva aula. Aquí se alude a la mayor versatilidad y a la reducción de los costos de la comunicación inalámbrica, de la transmisión visual (televisión) y de los servicios de Internet. Es decir, a la conectividad de todos los centros poblados del país con todo el mundo, a muy bajo costo y con menor consumo de energía.
- Existen 21 300 centros poblados que cuentan con por lo menos un centro escolar, donde reside el 90 por ciento de la población del país. La inversión requerida en los próximos veinte años para equiparlos con tecnología moderna no está fuera del alcance de los recursos del país. El problema radica en la preparación de los profesores y tutores para ejercitarse y aplicar los nuevos conocimientos con los alumnos, en los procesos productivos de las economías regionales y en la gestión del gobierno local y de las instituciones de la sociedad civil.
- El gran salto cualitativo para construir una sociedad democrática, solidaria y productiva consiste en ejercitarse en la escuela las calidades personales para actuar con efectividad en esos escenarios.

- El núcleo de instituciones que deben formar la nueva “Plaza de Armas” para dinamizar y facilitar la vida ciudadana está constituido por:
 1. El Gobierno Local.
 2. El Juez de Paz.
 3. El Defensor del Pueblo.
 4. La Guardia Civil.
 5. La Parroquia.
 6. El Centro de Gestión Empresarial.
 7. El Banco del Pueblo.
 8. Telecentro: Conectividad con el mundo.
 9. Las organizaciones de productores.
- La escuela debe recrear con los alumnos el funcionamiento de esas instituciones. Con tal propósito, los contenidos de los cursos y los ejercicios de aplicación deben reproducir las particularidades de la vida productiva y ciudadana de cada localidad.
- Los alumnos deben ejercitarse en sus capacidades de razonamiento lógico-verbal y matemático, pero para comprender, explicar y transformar su mundo:
 1. Deben aprender las ciencias físicas, químicas y biológicas, para conocer de manera integral su territorio, su clima y sus procesos productivos (cultivos y crianzas).
 2. Deben aprender matemáticas, para construir sus casas y calcular los costos y los ingresos de sus empresas.
 3. Deben conocer su historia, su lenguaje y su filosofía, para comprender y valorar su manera de ser, pensar, sentir y actuar.
 4. Deben practicar su música, su literatura, su pintura, sus tejidos, su cerámica, sus danzas, para expresar sus sentimientos y sus tradiciones y adorar a sus dioses.
 5. Deben conocer sus organizaciones sociales y cumplir con sus deberes y obligaciones en la familia y en la comunidad, y ejercitarse en sus derechos.

LA DESCENTRALIZACIÓN DEL ESTADO

La división política del país en veinticinco regiones es el hecho histórico más trascendente que enfrentará el Perú en los próximos años. Se están transfiriendo competencias y recursos de los diferentes ministerios del Gobierno Central a los gobiernos regionales y locales. La tarea consiste en construir una cultura de participación democrática, no sólo para recoger las aspiraciones de la población sino también para movilizar una voluntad colectiva que organice sus compromisos, con el fin de formular, ejecutar y fiscalizar los programas y proyectos con los que se pretende desarrollar cada comunidad.

Los gobiernos regionales tienen como tarea principal planear las obras y captar los recursos públicos y privados requeridos para construir la infraestructura económica y social necesaria para mejorar la competitividad de las empresas y aumentar su capacidad productiva. Para atraer inversionistas a su espacio regional tendrán entonces que elaborar, en coordinación con los gobiernos locales, una cartera de proyectos rentables y, simultáneamente, ofrecer un clima de seguridad ciudadana, una gestión administrativa confiable y eficiente, una administración de justicia efectiva y expeditiva, y comprobada calidad en los servicios públicos.

Los gobiernos locales, en efecto, son la célula madre de la democracia participativa. El Municipio es la instancia de gobierno más próxima a la vida cotidiana de la población. El distrito es el ámbito de mayor densidad de la vida social; de él depende la disponibilidad y la calidad de la mayor parte de los bienes y servicios que demandan las familias. Los hogares y sus viviendas tienen acceso a los servicios públicos básicos mediante las conexiones domiciliarias de agua, desagüe, electricidad y teléfono, y del recojo de basura. Asimismo, en su entorno están la escuela, la posta de salud, la comisaría, las tiendas comerciales, los artesanos y los mercadillos de alimentos; además, es el lugar donde las personas circulan y toman los medios de transporte que las llevan a sus centros de trabajo. De igual modo, allí se encuentran la iglesia parroquial, los lugares de esparcimiento y los campos deportivos.

¿Cómo hacer para que todos estos servicios funcionen bien? Hay que asegurar que tanto las empresas como las organizaciones de la sociedad civil que operan en el ámbito rural —la microcuenca— se desempeñen con responsabilidad y eficiencia. Para eso se elige a los gobernantes: para

que, por un lado, armonicen y vigilen el cumplimiento de la actividad privada en todas estas funciones; y, por otro lado, para que promuevan y faciliten las inversiones públicas y privadas que aseguren mejores condiciones de vida en sus microcuenca.

Fortalecer las capacidades de los gobernantes y de la población que participa en las organizaciones de base es una de las responsabilidades más importantes y urgentes que deben emprender las universidades públicas y privadas. El país enfrenta un huaico social que viene desde el interior, en un momento histórico en el que la credibilidad de la clase política ha colapsado, el Congreso no tiene legitimidad, el Poder Judicial es visto con desprecio y las instituciones del Gobierno Central son inoperantes porque han sido secuestradas por las clientelas de los partidos políticos que asumen el Gobierno. Además, muchas instituciones de la sociedad civil son solo reivindicativas y carecen de capacidad de propuesta. Nadie espera, por ejemplo, que los miembros del Sindicato Únitorio de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) elaboren e implementen una reforma educativa para que los peruanos sean capaces de responder al nuevo escenario mundial. En gran medida, los ministerios constituyen refugios de empleo seguro y no equipos de trabajo para lograr los objetivos propuestos en sus leyes orgánicas.

Hay una sola alternativa para desatar este nudo: recrear la república. Urge construir un nuevo orden social, lo que implica organizar la sociedad y el Estado desde los gobiernos locales. Por eso es tan necesaria la movilización de los jóvenes universitarios organizados en un servicio civil voluntario —pero muy selectivo— por capacidades profesionales y conductas cívicas. Se trata de una propuesta de “*mitimaes* del siglo XXI” para relanzar Cooperación Popular, pero en esta oportunidad con el propósito de animar y vigorizar la gestión de los gobiernos locales, apuntalar los comités de desarrollo local y apoyar a las mesas de concertación social.

La elaboración, ejecución y fiscalización de los presupuestos participativos de los gobiernos locales son tareas muy concretas que es preciso apoyar con la mayor energía y efectividad.

LOS PRÓXIMOS VEINTE AÑOS: ESCENARIOS ABIERTOS

La discusión anterior permite concluir que el país ha llegado a un punto de quiebre histórico. No es posible repetir la trayectoria de los últimos veinte años. En vista de que se trata de alcanzar otros resultados, resulta perentorio cambiar de rumbo y organizarse de otra manera. De lo contrario, el rebalse de los jóvenes ocasionará una crisis aun más profunda que la vivida en el pasado reciente.

El gráfico adjunto muestra la probable trayectoria de la población económicamente activa (PEA) total y de la PEA adecuadamente empleada, si el PBI creciera al 6 por ciento de manera sostenida entre 2004 y 2024. Esta hipótesis permitiría reducir paulatinamente la brecha del subempleo, pero en 2025 habría todavía unos dos millones de informales.

Hay que advertir, sin embargo, que en las dos décadas recién pasadas nunca se han sostenido tasas de crecimiento del PBI mayores de 6 por ciento por más de dos años. La trayectoria del PBI durante los últimos veinticuatro años ha sido muy cíclica y se ha caracterizado por una secuencia de *shocks* expansivos seguidos de *shocks* recesivos. El crecimiento ha sido muy inestable, y la tasa promedio del periodo 1980-2004 fue de apenas 2 por ciento. Sin embargo, durante los últimos cuatro años se ha logrado un crecimiento sostenido con acumulación de reservas internacionales.

La China, por el contrario, ha crecido durante el último cuarto de siglo de manera sostenida a una tasa anual promedio de 8 por ciento, mientras que Chile, con un desarrollo histórico parecido al del Perú, creció desde 1984 a una tasa de 7 por ciento durante más de una década. En el Perú también se podrían alcanzar tasas superiores al 6 por ciento en los próximos veinte años, pero a condición de construir un andamiaje institucional estable que preste servicios de calidad, de mantener una política macroeconómica racional y predecible y de acumular recursos públicos para capitalizar y modernizar la economía de los centros poblados y de su entorno territorial —las microcuencas— para vincularlas con el mundo.

El país no será viable si se insiste en un patrón de desarrollo económico impulsado por la exportación de materias primas, el crecimiento

desordenado de las ciudades y la concentración de la población en Lima Metropolitana. Tampoco lo será si se mantiene un Estado rentista que financia su presupuesto principalmente con los tributos del pequeño grupo moderno de la economía exportadora, de los servicios públicos y del sector financiero, para mantener las burocracias de los ministerios tradicionales, atender la clientela social de los partidos políticos e invertir en proyectos de infraestructura que no son rentables pero que enriquecen a los contratistas y acrecientan el peso del endeudamiento público.

El problema sustantivo radica entonces en el modelo de Estado que distorsiona y entorpece el crecimiento económico, porque los reducidos recursos que se captan de una economía primario-exportadora no se vinculan efectivamente con la capitalización y la modernización de la sociedad civil y del aparato productivo que la sustenta para competir en el mundo del siglo XXI.

El núcleo moderno de la economía es muy pequeño y genera la mayor parte del ingreso nacional. De este grupo de empresas —exportadoras de materias primas y generadoras de servicios públicos y financieros—, el Estado capta la mayor proporción de los tributos. Este hecho ha sido mostrado claramente por la estructura del empleo: la empresa grande y la mediana producen el 46 por ciento del PBI y solo emplean a 8 por ciento de los trabajadores. Basta señalar que únicamente 54 grandes empresas explican el 39 por ciento de la recaudación tributaria, y que si a estas se añaden otras 207 empresas se obtiene el 55 por ciento de la recaudación total. En el otro extremo, 2 430 000 microempresas y pequeñas empresas aportan apenas el 15 por ciento.

Si el país creciera durante las dos próximas décadas a una tasa promedio de 2 por ciento, replicando la experiencia de los últimos veinte años, la crisis se profundizaría y se intensificaría. Si en el gráfico adjunto, que ilustra la proyección estimada de la PEA adecuadamente empleada al año 2024, se extrapolara la tendencia observada durante el periodo 1980-2000, en 2025 se tendría una PEA de 21 millones de personas, de las cuales solo 6 millones estarían adecuadamente empleadas, por lo que habría 15 millones de jóvenes subempleados.

Evolución de la población total y laboral (2004 y 2024) (Millones de personas)



Fuente: Carlos Amat y León / Luis Monroy

EL GRAN CAMBIO: OTRA EDUCACIÓN

La dinámica demográfica ofrece la posibilidad de mejorar el capital humano del país en un periodo de veinte años. Para ello hay que formar a los niños y jóvenes con las cualidades personales que les permitan vivir en una democracia participativa y con las capacidades y habilidades para emprender proyectos rentables, esto es, para crear su propio empleo y producir los bienes y servicios necesarios para el progreso de todos, así como capacitados para trabajar en las grandes empresas como especialistas de primer nivel. Si la ventaja comparativa del Perú reside en su biodiversidad y en la originalidad de su geografía, el país debería ser líder mundial de la investigación, la enseñanza y la aplicación de estas disciplinas en las industrias derivadas de la biología y en el turismo especializado en la naturaleza.

La nueva educación requiere definir un perfil de egresado de acuerdo con el estilo de vida, la organización social y el sistema productivo que se quiere crear. Es preciso, pues, elaborar contenidos y metodologías educativas para formar y ejercitar valores, actitudes, conoci-

mientos y habilidades consistentes con ese modelo de vida y de sociedad. Si se pretende cambiar la sociedad y no reproducir el “orden social” existente, la “cultura combi”, entonces no tiene sentido insistir en el aula tradicional donde el profesor va a dictar clases y los alumnos a copiar o tomar apuntes de lo que se les dicta. Sobre una relación dictador-súbdito no se puede recrear una sociedad democrática, participativa, creativa ni, mucho menos, emprendedora. Por eso se necesita una nueva aula. El ciudadano comprometido y emprendedor se forma trabajando en los escenarios reales de la vida social y en la actividad productiva, para producir y construir lo que necesitan su familia y su comunidad.

Los maestros, artesanos especialistas en diversas técnicas, pueden ser ejemplo de ese nuevo tipo de educación. Ellos enfrentan muchos problemas en asuntos determinados y son los más responsables, diestros y efectivos en resolverlos o en emprender nuevas obras. Son los personajes más admirados y confiables de la comunidad. En el Perú siempre hay un buen maestro para cualquier tipo de oficio, una mujer o un hombre considerados como el mejor maestro tejedor, orfebre, albañil, carpintero, pintor, constructor de andenes y, por supuesto, el mejor agricultor y el mejor cocinero de la región. Ellos son los líderes naturales en su especialidad, y deberían ser valorados y empleados como los maestros de la juventud en la nueva aula.

Los tutores, en cambio, son el personal especializado en metodologías educativas, y pueden organizar las aulas de modo que quienes saben se reúnan con quienes quieren aprender a resolver algún asunto. Para ello tienen que programar la secuencia de temas por tratar y facilitar los contenidos, los materiales y el equipamiento para que esa experiencia educativa se realice ordenadamente.

Si se emprendiera una gran cruzada nacional para construir un nuevo sistema educativo, se podría modificar sustancialmente la fuerza laboral en el curso de los próximos veinte años. En efecto, el gráfico anterior muestra la evolución de la pirámide demográfica de la población total del Perú y de la PEA entre 2004 y 2024. En él se puede observar que en 2004 la población menor de 24 años sumaba 14,4 millones de niños y jóvenes. Transcurridos veinte años —es decir, en 2024—, la PEA de entre 15 y 44 años comprenderá el 66 por ciento del total de la población trabajadora.

Si en 2006 se emprende una sustantiva y masiva revolución educativa, en 2024 se tendría prácticamente otro país. El relevo generacional produciría un cambio cualitativo en la calidad de la población y en sus capacidades productivas para construir otro país y relacionarse con el mundo afirmando su propia identidad.

LA FORMACIÓN DE UN CIUDADANO

La nueva aula debe formar una personalidad capaz de:

- Razonar con una percepción sistémica e integradora.
- Comprender y valorar su relación con la naturaleza.
- Comprometerse con el desarrollo de su comunidad.
- Desarrollar habilidad para la comunicación oral, escrita y electrónica.
- Trabajar en equipo resolviendo problemas reales.
- Asumir responsabilidades con entusiasmo.
- Emprender proyectos concretos.

DIVERSIDAD CULTURAL, EDUCACIÓN Y NUEVA RURALIDAD [HACIA UNA EDUCACIÓN RURAL INCLUSIVA Y PARTICIPATIVA]

Mariska van Dalfsen*

El planteamiento de los objetivos educacionales debe surgir de la realidad de la vida diaria. Debe tomar en cuenta el espectro completo de la vida humana, pero a la vez, considerar las necesidades específicas de la familia, la sociedad y el país.

MAKIGUCHI, Tsunesaburo (1998). *Educación para una vida creativa*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Flores, p. 17.

En estos tiempos la diversidad cultural y natural del Perú se ha convertido en un tema político muy controversial, ya que es un aspecto imposible de ignorar en un país en proceso de descentralización. Después de largos períodos de política centralista, se empieza a mirar hacia dentro y a percibir la complejidad que conlleva la elaboración de propuestas educativas que partan de esta diversidad. No obstante esta tendencia positiva de promover una educación inclusiva, es importante reflexionar sobre si la población rural —que siempre ha estado excluida e invisibilizada— es realmente partícipe de este proceso. ¿Es esta población la que indica el tipo de educación que requiere y la que señala quiénes definen los significados y los indicadores de “desarrollo” y “pobreza”? ¿O estos son simplemente términos e ideas impuestos por una cultura ajena?

* Directora de la ONG Warmayllu/Comunidad de Niños.

Nuestra experiencia en las zonas rurales nos ha permitido constatar que esto se hace sobre todo a partir de los estándares y criterios occidentales, vistos a través de un cristal de prejuicios, lo que dificulta el diseño de propuestas educativas realmente pertinentes y efectivas.

Este trabajo tiene entonces como propósito ofrecer algunas reflexiones acerca de la diversidad y la realidad rural y la percepción de la educación en estas zonas, así como formular aportes para una educación participativa rural, recogiendo las ideas y opiniones de los mismos actores: niños y niñas, padres y madres de familia, líderes de comunidades, docentes e instituciones y miembros de la Red Educación, Arte e Interculturalidad, con quienes se ha dialogado y se sigue dialogando sobre estos temas.

DIVERSIDAD Y REALIDAD RURAL

Cuando se habla de la ruralidad en el Perú se alude a una zona y a una población extensas que conforman la mayor parte del conglomerado peruano, a pesar de que por lo general se las llama “las minorías”. La zona rural, que se caracteriza por su multiculturalidad y variedad de pisos ecológicos, no solo representa a diferentes familias lingüísticas sino también una enorme diversidad de manifestaciones artístico-culturales, cosmovisiones, procesos históricos y sociales, actividades productivas, conocimientos ancestrales, etcétera, que son influidos por condiciones geográficas y climatológicas. Sin embargo, esta diversidad suele ser considerada como un problema y no como un gran potencial, lo que ha dado como resultado el que estas riquezas no hayan sido fortalecidas.

Los pueblos rurales son afectados hoy por cambios muy rápidos que hacen sentir cada vez más la presencia y la influencia de la zona urbana. Por ejemplo, el crecimiento de la población de las ciudades ha provocado que las chacras de los pobladores rurales se reduzcan cada vez más y sean menos productivas. Este fenómeno, desde luego, ha determinado una reducción de los recursos económicos familiares, que en ciertos casos ya no alcanzan ni para el autoconsumo. Esta nueva realidad es una de las causas que explican que los pobladores rurales empiecen a buscar trabajo o a enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad, lo que los hace cada vez más dependientes de la zona urbana. Por otro lado, por el hecho de

ser estigmatizados como pobres,¹ ignorantes y analfabetos, y por no haber contado con una educación oficial pertinente y de calidad, la autoestima de los pobladores rurales se ha debilitado, y ahora solo abrigan la esperanza de que sus hijos —en la ciudad y gracias a la escuela— “salgan mejores que sus padres”.

Por el lado positivo, el contacto con el Occidente y otras influencias foráneas han producido modificaciones y mestizajes que han permitido una constante creación e innovación cultural en estos sectores poblacionales que paralelamente mantienen sus tradiciones y su creatividad innata.² Sin embargo, es preciso reconocer también que en muchas comunidades esta influencia urbana ha originado una dinámica que homogeneiniza la cultura rural, y que causa en las nuevas generaciones una subvaloración de su propia cultura y, subsecuentemente, una pérdida de sus lenguas, tradiciones y valores. Al respecto, el comunero Juan Carrasco, del centro poblado menor de Chasis,³ Cajamarca, manifiesta:

La educación está avanzando, pero las cosas ya lo están cambiando. Un joven que venga de Lima no va decir “mi poncho me pondré”. Ya no quieren. Ahora vienen con su polito [...] Ahora son más educados, todos se agarran a la suavidad. Ya no quieren trabajar ni en el campo al menos a mano de obra [...]. Antes hemos tejido desde chibolos, nuestros padres nos enseñaron. Ahorita ya no. Es que los niños ya no quieren aprender; solo quieren ir a Cajamarca. Los niños lo poquito que crecen se van al pueblo. Ni el terreno pueden cultivar, hasta la yunta se están olvidando. Solo los padres quizás estamos golpe en el terreno; después los niños no saben ni uncir los toros. Eso le digo.

Estas prácticas y conocimientos señalados en el testimonio, que son transmitidos de generación en generación y mantenidos por siglos, suelen ser considerados como simples creencias, un atraso, o denominados como folclor o arte popular, en contraste con el conocimiento científico, académico y el arte “culto” que proviene de Occidente.

¹ Con esto no se quiere decir que no exista pobreza en la zona rural; como en todas las sociedades, hay familias de buena economía (los que tienen ganado y terrenos) y familias de bajos recursos.

² GONZÁLEZ, Enrique (2004). *Educación prehispánica en el Perú*. Lima: Lluvia Editores, p. 131.

³ Encuentro de artistas locales del CPM Chamis, Red Educación, Arte e Interculturalidad, mayo de 2006.

LA ZONA RURAL Y SU PARTICIPACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Esta perspectiva unilateral y arbitraria se ve reflejada hasta hoy en la educación, a través de los lineamientos políticos centralistas, el currículo, la formación y la práctica docente. Por eso la mayoría de los niños y niñas de las zonas rurales carecen de una enseñanza intercultural y creativa que tome en cuenta sus propios estilos de aprendizaje, cosmovisiones, tradiciones, potencialidades y necesidades locales, así como las relaciones transculturales. Se carece, asimismo, de metodologías pedagógicas que motiven la participación activa del niño y la niña en el proceso de aprendizaje y enseñanza, en el desarrollo de su creatividad y su sentido crítico. La enseñanza memorista y vertical, impartida en la escuela por docentes poco capacitados, fomenta en los niños y niñas una fuerte dependencia e inseguridad, de manera que les resulta más difícil enfrentar y resolver sus problemas de forma analítica y sostenible, o emprender iniciativas propias. Por lo tanto, ellos continúan soportando una educación desfasada y general, y siguen siendo evaluados con los mismos criterios con que se evalúa a los niños de la ciudad.

Esta situación es destacada desde las teorías modernas por Efland, Freedman y Stuhr, pues ellas daban por supuesto que todos los niños “normales” seguían el mismo proceso de aprendizaje, que todos los profesores podían y debían usar las mismas técnicas de enseñanza con todos los niños y que podían aplicar razonablemente las mismas formas estandarizadas de currículos y evaluación a todos los grupos escolares.⁴

Como respuesta a esta problemática, el Ministerio de Educación incorporó la “interculturalidad” como un eje transversal en la práctica pedagógica, con la finalidad de promover el diálogo intercultural en nuestro país pluricultural, multiétnico y multilingüe. Según el MED, el currículo de la institución educativa se construye atendiendo la diversidad social, cultural y lingüística.⁵ Sin embargo, este entendimiento de la interculturalidad no va más allá de la Dirección de Educación Bilíngüe Intercultural, que reduce el aspecto de la diversidad a la educación

⁴ EFLAND, Arthur, Kerry FREEDMAN y Patricia STUHR (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, pp. 80-81.

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005). “Orientaciones y normas nacionales”. *Aspectos Pedagógicos Transversales* n.º 1. Lima: MED, p. 22.

de los pobladores bilingües. Como se sabe, la educación intercultural trasciende el idioma y no solo abarca las culturas nativas andinas y amazónicas. La interculturalidad es un derecho y una responsabilidad de todos, y debe reconocer el rol asumido por cada uno de los actores: gobiernos nacionales, regionales y locales; Ministerio de Educación y sus instancias intermedias; centros de formación docente; sociedad civil; etcétera. Además, no basta incluir este término en los documentos educativos oficiales: urge aclarar su significado y, consecuentemente, desarrollar y promover estrategias y acciones concretas para sensibilizar a la población respecto de este tema. Así se irá cultivando la práctica de actitudes interculturales: identificación y valoración de la cultura propia, respeto por personas provenientes de otras culturas y su forma de pensar, e interés por conocer y aprender de ellas.

Una revisión crítica de los procesos participativos

La interculturalidad apuesta por una educación equitativa y justa. Por eso, el proceso de descentralización en curso en el Perú constituye una oportunidad inmejorable para movilizar a toda la población con el fin de que cumpla un papel protagónico en la construcción de los proyectos educativos institucionales, locales, regionales y nacional (PEI, PEL, PER, PEN), y para que la nueva educación se sustente en una visión de desarrollo elaborada en forma conjunta.

Sin embargo, es importante examinar cómo se están desarrollando estos procesos y si la población rural realmente está participando en la construcción de los proyectos. Por ejemplo, se nota una fuerte tendencia a realizar los eventos del PER y PEL en las ciudades o pueblos y no en la zona rural. Así, se convoca a una población más urbana y a “especialistas en el tema”, representantes de ONG, universidades, entre otros.

En la mayoría de los talleres que se organizan para construir políticas educativas es evidente la ausencia de campesinos y de población indígena. Son los “especialistas” quienes hablan en nombre de ellos. ¿No sería más democrático que ellos mismos expresaran, con sus propias voces, sus necesidades y potencialidades? Esta exclusión de la población rural de los procesos de construcción de políticas educativas da como resultado que los aportes recogidos sean homogéneos y no representen siempre la opinión pública real de toda la región. En respuesta a ello, la Asocia-

ción Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural-Perú (ANAMEBI-Perú) puntualiza:⁶

La participación de los pueblos indígenas y originarios en la toma de decisiones sobre políticas educativas es vista solo a nivel de consulta y aval y no en la toma de decisiones. No hay un solo representante de los profesionales indígenas, por ejemplo, en el Consejo Nacional de Educación. Queremos que nos consulten antes de formular las políticas y no después.

Resulta pues crucial identificar a líderes y profesionales que representen legítimamente a la población rural e indígena, para involucrarlos en el diseño de las políticas educativas y, al mismo tiempo, para brindarles la oportunidad de fortalecer sus capacidades en esta área.

Respecto del Proyecto Educativo Institucional (PEI), un instrumento imprescindible para la diversificación curricular, se observa que muchas de las escuelas rurales carecen de este instrumento, o, cuando existe, no siempre se sustenta en un diagnóstico participativo del que hayan tomado parte los padres y madres de familia, los niños, niñas y otros miembros de la comunidad. Bajo la presión de instancias intermedias como la UGEL y las DRE, los docentes —sin poseer un conocimiento amplio y profundo de la comunidad— elaboran un PEI inadecuado a la cultura local, de lo que resulta una Propuesta Curricular del Centro (PCC) no pertinente a la cultura y visión de desarrollo local ni de la población rural y, mucho menos, efectivo para el mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas.

Municipalizar la educación

Como muchos de quienes trabajan en el campo de la educación, se ha esperado con ansias los planteamientos del nuevo Gobierno para el mejoramiento del sector. El anuncio del presidente Alan García de municipalizar la educación ha causado confusión, porque tal propuesta solo mereció unas breves líneas en el Plan de Gobierno de su partido. No hay en él fundamento alguno que sustente esa opción, ni orientaciones sobre cómo se va llevar a cabo. Lo preocupante es que no menciona cómo piensa atender el actual Gobierno el asunto de la diversidad cultural en la educación.

⁶ ANAMEBI-PERÚ (2006). “Carta dirigida al Dr. Alan García Pérez”, punto n.º 6. Huancayo, 8 de julio.

La intención de transferir responsabilidades educativas a las municipalidades trae consigo varias dudas y preocupaciones. Por ejemplo, el hecho de que la Dirección de Educación, Cultura y Deportes carece por lo general de importancia en la escala de jerarquías de un Municipio y, por lo tanto, cuenta con escaso presupuesto y personal, y muestra poca acción a favor de la educación. Además, no se sabe si las responsabilidades son compartidas entre municipalidades provinciales y distritales, a lo que se suma que el presupuesto varía según el tamaño y la importancia de cada Municipalidad y su capacidad para obtener sus ingresos propios. De esta manera, las zonas más pobres seguirán contando con menos recursos y una menor inversión en educación. Igualmente, si se toma en cuenta la reciente elaboración de PER y PEL, habría que revisar si las municipalidades están participando activamente en estos procesos, ya que ellas deberían tener plena conciencia de las necesidades educativas de la zona de intervención. Se sabe, por ejemplo, que algunos departamentos ya cuentan con un PER concluido. La municipalización de la educación traerá entonces como consecuencia la necesidad de revisar y adecuar tales proyectos a este cambio drástico, lo que implica asignar un tiempo y un presupuesto extras. Por eso sería preferible, en lugar de asignar funciones educativas a las municipalidades, analizar primero la efectividad de las instancias intermedias como las DRE y las UGEL.

Un elemento positivo de la propuesta del nuevo Gobierno podría ser que las municipalidades manejen y organicen los presupuestos participativos de tal forma que los pobladores, unidos, puedan gestionar los recursos para los proyectos de su comunidad, que no se deben restringir a la realización de obras de infraestructura sino que deben servir especialmente para el desarrollo de capacidades humanas. Un ejemplo de ello es el del caserío Cushunga (Cajamarca). Allí la población campesina gestionó y realizó con mucho esfuerzo y dedicación la construcción de una escuela secundaria, pero después de un año y medio de trámites y constantes conversaciones con la DRE no ha conseguido aún el nombramiento de profesores, por razones presupuestales. Como consecuencia, algunos de los estudiantes, para no caer en un vacío, han optado por reincorporarse al sexto grado de primaria. Para evitar estos problemas y aprovechar los presupuestos participativos es preciso unir los dos aspectos: infraestructura y educación.

LA ESCUELA QUE QUEREMOS: PERCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN RURAL

Si se quiere elaborar propuestas educativas pertinentes para la zona rural, es necesario priorizar los aportes de quienes se beneficiarán directamente con esta propuesta —esto es, los propios niños y niñas—, y también de los que pueden obtener un beneficio indirecto, es decir, los padres y madres de familia y los docentes.

Con el afán de elaborar propuestas educativas adecuadas e innovadoras para las zonas rurales y urbanas marginales, Warmayllu —organización que fomenta la educación intercultural a través del arte— realiza constantemente talleres creativos y entrevistas grupales e individuales entre los pobladores de estas zonas para recoger sus percepciones y perspectivas de la educación en el campo. A continuación se comparten algunos de los aportes de los niños y niñas, padres y madres de familia, miembros de comunidades y docentes, para, a partir de ellos, ofrecer algunas conclusiones útiles para la educación en la nueva ruralidad.

La escuela que quieren los niños y niñas

Cuando se preguntó a los niños y niñas de segundo y tercer grado de cinco escuelas del centro poblado menor de Chamis, Cajamarca, qué es lo que les gusta y qué no de la escuela, nos respondieron, con dibujos, textos y dramatizaciones, lo siguiente:⁷

Lo que me gusta de la escuela

A mí me gusta jugar y me gusta la comida; a mí me gusta andar tropa-tropa con mis compañeros; a mí me gusta la escuela limpia; a mí me gusta dibujar; a mí me gusta hacer máscaras; a mí me gustan las plantas; a mí me gusta que me acompañó mi mamá y mi profesora Magda, quien me recibió con cariño.

Lo que no me gusta de la escuela

No me gusta estar sentado en las carpetas; a mí no me gusta la escuela cuando hay basura y no la barren; a mí no me gusta estar solito; a mí no me gusta leer; a mí no me gusta contar; a mí no me gustan las pencas en el camino, las matemáticas, y que me hagan bailar cuando no quiero ; a mí no me gusta que nos peguen cuando no sabemos.

⁷ Extractos de “Wiñaq Muhu: Propuesta Pedagógica Intercultural para la Educación Inicial”. Warmayllu, noviembre de 2005.

Como se puede ver, un hecho que sigue ocurriendo en las escuelas rurales es el castigo físico. Los docentes que recurren a él se justifican manifestando que son los propios padres quienes les piden castigar de esa manera a sus hijos. Se trata de uno de los puntos más enfatizados por los niños y niñas, quienes lo manifiestan así:

[...] Cuando no sabíamos leer [...], cuando no hacíamos caso nos daba maja (golpes). Con su varilla en la mano el profesor llegaba y decía: “Han hecho la tarea en su cuaderno?”.

[BERY SILVA HUATAY, 6.º GRADO DE LA IE DE LA SHICUANA.]

Tenemos miedo para el castigo. Cuando no hay castigo estamos alegres.
[CARLOS ALFREDO, 1.º GRADO DE LA IE CORISORGONA.]

En cambio, lo que más les gusta de la escuela es el juego, encontrarse con amigos y realizar actividades artísticas como el dibujo, la elaboración de máscaras, etcétera. Lo que no les gusta, además de los castigos físicos, es estar sentados en la carpeta: como están acostumbrados a movilizarse ampliamente en el campo, al aire libre, el aula limita su espacio físico. Esto requiere una educación lúdica, creativa y más orientada hacia el espacio exterior, que tome en cuenta el contexto natural y cultural.

En cuanto a los niños y niñas de sexto grado, a continuación se resumen sus respuestas a la pregunta “¿Qué harías si fueras profesor?”:

Yo sería profesor enseñando a los niños a dibujar, escribir, pintar, cantar y bailar [...] enseñándoles canciones, un cuento y hacer teatro con los niños [...] y sería un profesor bueno, alegre y amable.

[GUILLERMO GONZALES, 6.º GRADO DE LA IE CANDOPAMPA.]

[...] Hacerles conocer algunos lugares como Lima, Trujillo, etcétera, y algunos más. Visitar a un museo, ver cómo son trípodes, cántaros, ollas y algunos huacos más. Jugar con ellos en vez de hacer actividades.

[GENARO, 6.º GRADO DE LA IE LA SHICUANA.]

Si yo fuera profesora, todos los profesores iremos a pasearnos con todos mis niños por todos los lugares y llegaría a la escuela y los preguntaría: “¿Qué han visto en el paseo?”. Y los niños me responderían: “Ha estado muy lindo el paseo señorita”.

[ANITA TANTA, 6.º GRADO DE LA IE CANDOPAMPA.]

Como se puede deducir de estos testimonios, los niños y niñas demandan todo lo que la escuela convencional rural no les brinda: una educación activa y creativa, en la que el arte esté presente en la enseñanza misma; una educación que —aparte de hacerles conocer su pasado y los lugares hermosos de su comunidad— les amplíe los horizontes hacia otros lugares y culturas. Sólo un profesor alegre y amable, con buen trato, puede introducir estos cambios.

La escuela según los padres de familia

Cuando se preguntó a los padres de familia por su percepción de la escuela y qué tipo de docentes requieren para una educación de calidad en su comunidad, ellos empezaron a darnos respuestas basadas en sus experiencias negativas con profesores provenientes sobre todo de las zonas urbanas, a quienes cuestionaron fundamentalmente sus comportamientos inaceptables y discriminatorios. Por ejemplo:⁸

A veces venían solo a dormir en la pampa; llegaban tarde y a la hora que termina la escuela se iban corriendo. Cuando decimos algo nos contestaban mal.

Que no marginen a nuestros niños. Muchas veces los profesores dicen que los niños del campo son sucios. Hay que enseñarles, pero no entienden que este niño vive en un medio diferente, lo que es la chacra.

[JUAN LÓPEZ, CAMPESINO DEL CPM CHAMIS.]

Su comprensión es importante; de repente algo falla. Queremos que nos escuche y no nos insulte.

[DON CONCEPCIÓN, CAMPESINO DEL CPM CHAMIS.]

Estos comentarios permiten entender cuán difícil es desterrar estas relaciones jerárquicas y distorsionadas entre el docente y los padres de familia, así como promover procesos de construcción participativa de los PEI. Durante años los padres solo fueron convocados para las asambleas —dirigidas autoritariamente por los docentes— en las que les pedían una cuota o los forzaban a participar en la construcción de un aula, pero nunca se les pidió su opinión sobre la educación en su comunidad, ni se les solicitó que contribuyan con sus conocimientos en el proceso de aprendizaje y enseñanza en el aula.

⁸ *Ibid.*

No obstante, en algunas comunidades se notó una demanda especial por un profesor que valore la vida y la cultura campesinas y que esté interesado en ellas:

Con respecto a la actitud, que los profesores nos entiendan la palabra que hablan aquí en el campo; a veces hablamos "alalay", "achachau", y él o ella que viene no nos entiende.

Que le guste trabajar aquí en el campo, su cultura. A veces aquí nos ven como sucios. No quisiéramos que ese profesor venga así, sino que conviva con nosotros: la forma de vivir, de comer, que lo entienda, porque si no a veces podemos sentirnos avergonzados y uno se retira.

Percepciones y propuestas de las autoridades y líderes de la comunidad

En diferentes lugares del Perú se entrevistó a autoridades y líderes comunales para saber cómo han vivido ellos la educación en sus comunidades y qué proponen para mejorar su situación. Humberto Sampaio, dirigente shipibo, presidente de la Organización Distrital Indígena del Masisea (ORDIM) y vicepresidente de la Organización AIDESEP-Ucayali (ORAU), cuenta:

En la primera [escuela] la enseñanza era división, multiplicación, nunca liderazgo, cultura, la comunidad. Por eso muchos jóvenes están perdiendo la cultura [...].

Para enfrentar esta problemática, sugiere que el Ministerio de Educación:

[...] considere a los profesionales indígenas dentro del tema pedagógico basándose en las propias prácticas. Tenemos la capacidad de hacer propuestas técnicas y políticas. ¿Por qué un alcalde mestizo no puede llevar a tres indígenas en la plancha?

De la misma manera, para asegurar una educación pertinente a la realidad rural es imprescindible tomar en cuenta la formación del docente, como afirma Francisco Ramos Tanta, líder comunal del centro poblado menor de Chamis, Cajamarca:⁹

⁹ Reunión de diálogo Red Educación, Arte e Interculturalidad. Cajamarca, 19 de junio de 2006.

Para recuperar, los profesores que van de la ciudad o también de la misma zona deben ser capacitados, debe haber una misión que los capacite, los sensibilice; si no pueden martirizar a los niños. Pero si hay profesores que tienen la identidad, que ingresan a nuestra cultura andina, podemos hacer un Cajamarca, un Perú, una cultura grande.

Respuestas de algunos docentes

Reflexionando con los docentes acerca de la brecha que existe entre la escuela y la comunidad, entre la enseñanza formal en la escuela y la formación natural en la familia, y sobre las relaciones jerárquicas entre los profesores y los padres, comentaron que eso dependía de la formación recibida en los institutos pedagógicos. Allí, muchos de los prejuicios sobre la zona rural son fortalecidos y, además, los futuros profesores no cuentan con una preparación adecuada para valorar y entender la cultura rural. Así lo manifiesta Olga Chávez Bueno, directora de la IE de Chamis, Cajamarca:

Cuando uno es estudiante nos dicen pues que en el campo todos son ignorantes, que no saben nada de nada. Pero con el tiempo, bueno yo también me he dado cuenta que también soy ignorante en muchas cosas, ignoro muchas cosas de la vida del campo. Hay que valorar su cultura, sus saberes, sus experiencias y enriquecernos de ellos también. Nos preparan para la ciudad pero para la vida del campo no [...].¹⁰

Pero no solo una inadecuada formación docente ha originado que no se tome en cuenta los saberes y la cultura locales, que se deje de lado la diversificación curricular. También cuenta el hecho de que el docente no ha fortalecido su propia identidad y autoestima. Esto es precisamente lo que resalta el profesor William Ramos Pastor, director de la IE La Shicuana:¹¹

Yo creo que uno de los puntos principales para que se genere esta falta de identidad es que el maestro primeramente no está bien ubicado, no es responsable de su propia identidad. En la tarea educativa tiene miedo diversificar porque se siente desplazado o que le están ganando en

¹⁰ WARMAYLLU, RED EDUCACIÓN, ARTE E INTERCULTURALIDAD (2004). *Diálogos y artículos 2004*. Artículo “Cajamarca es sus cerros, sus cerros son Cajamarca”, por Lorena Best. p. 85.

¹¹ Reunión de diálogo Red Educación, Arte e Interculturalidad. Cajamarca, 19 de junio de 2006.

conocimientos. Entonces me parece que desde allí nace gran parte de lo que se considera a la escuela un centro represivo. La gran parte de maestros no cambiamos respecto a eso, y eso es la primera falla para hacer un cambio real, porque podemos hacer miles de implementaciones, pero si no se le aplica, estamos caminando en el vacío.

¿QUIÉNES Y CÓMO PARTICIPAN EN LA NUEVA RURALIDAD?

Tomando como referencia estos testimonios de los actores principales en la educación rural, así como las tendencias analizadas, es posible preguntar: ¿Cómo será el panorama rural en los próximos quince años? ¿Qué se puede hacer para que este futuro corresponda a la visión de desarrollo de los propios pobladores rurales?

Es imposible definir e impulsar el concepto de nueva ruralidad si los propios pobladores rurales no son partícipes de ella, y si las políticas siguen siendo determinadas de forma centralista desde la ciudad. Solo por medio de acciones participativas equitativas —que involucren activamente a la población de las zonas rurales—, y conociendo sin prejuicios su forma de vivir, cosmovisiones, códigos, etcétera, se podrá, juntos, empezar a definir el significado de “desarrollo” y de “nueva ruralidad”. Una vez lograda esta definición, se deberá incorporar a los profesionales rurales e indígenas en el diseño e implementación de lineamientos políticos y acciones que correspondan a las necesidades locales, regionales y nacionales.

Así, pues, para impulsar un proceso participativo e inclusivo en todos los niveles (PEN, PER, PEL, PEI), y una educación intercultural en la que todos educamos y aprendemos a la vez, a continuación se ofrecen algunas sugerencias:

1. Conocer y respetar las formas propias de organización y de logro de consensos de la población

Desde tiempo atrás, muchos de los pueblos rurales andinos y amazónicos siguen aplicando sus propios mecanismos para llegar a consensos y organizarse en la comunidad; son los casos del *tinkuy* o la *minka*. Por ello, cuando se organizan reuniones en los espacios rurales es importante conocer, respetar y fortalecer sus formas de reunirse. Así la población

sentirá la confianza para manifestarse en su idioma y lenguaje propios y expresar sus opiniones e ideas para el mejoramiento de la educación.

2. Basar la visión del futuro en el análisis del pasado

En la cultura urbana occidental las propuestas se focalizan en la visión de futuro, lo que ayuda a visualizar el camino hacia la realización de nuestros sueños e ideales. En la cultura andina, en cambio, se tiende a mirar hacia el pasado para vivir el presente y el mañana; pensar en un futuro lejano resulta muy abstracto. Por ello, para elaborar participativamente los proyectos educativos es importante primero analizar y entender los procesos históricos y la influencia en la vida actual para, desde ahí, construir una visión real y pertinente.

3. Leer y aprender de los diferentes códigos

Los procesos participativos e interculturales implican leer y aprender de los diferentes códigos, ya que cada cultura tiene sus propias grafías y formas de transmisión de sentidos. A pesar de que la escritura todavía no ha logrado ser aprehendida completamente por los campesinos —que cuentan con un alto índice de analfabetismo—, a través de su oralidad y sus manifestaciones artístico-culturales —como el tejido, la danza, las celebraciones, los tatuajes, etcétera— han logrado transmitir de generación a generación sus conocimientos y su legado histórico, pero también sus carencias y su descontento con las autoridades.

4. Analizar quiénes forman parte de la sociedad educadora

Reconociendo que todos son partícipes de la educación de los niños y jóvenes, y ya que se trata de promover una sociedad educadora, entonces es imprescindible analizar quiénes forman parte de ella, cuál ha sido su influencia en el pasado y cuál es en el presente, y cuál debería ser su rol en el futuro. No basta con identificarlos; se requiere, también, conocer a profundidad sus modos de formar a las personas. En el caso de la comunidad y la familia rural, ellos tienen sus propios métodos de enseñanza y transmisión de los saberes adaptados a la capacidad y edad de los niños y niñas, tomando en cuenta sus múltiples inteligencias. En ese sentido, el estudio en la cultura de crianza de las comunidades rurales podrá significar un gran aporte para la construcción de currículos pertinentes e interculturales.

5. Impulsar una educación comunitaria desde la investigación-acción

Por último, para reducir las brechas entre la escuela y la comunidad, así como para promover una educación holística e intercultural, se puede impulsar una educación comunitaria desde la investigación-acción. Es decir, una educación en la cual el docente involucre activamente a los niños, niñas y padres de familia en la realización de proyectos de investigación-acción que construyan nuevos conocimientos a partir de los saberes, valores, manifestaciones artístico-culturales y otras potencialidades de la comunidad. Se debe investigar colectivamente e intentar entender la vida humana desde la perspectiva ideológica, histórica, ética, social y estética. Partiendo de los procesos de aprendizaje y producción comunales propios y complementados —de forma crítica— con métodos y conocimientos académicos, tecnológicos, modernos y adecuados, se estimulará en las futuras generaciones la recuperación de la memoria, la revitalización de los conocimientos, la identificación y compromiso con su comunidad, pero también la búsqueda de nuevas soluciones, la creación, la innovación y, por ende, la transformación positiva de su realidad. En ese sentido, la cultura no solo se traduce como tradición, sino también como un proceso basado en la tradición, que vive en el presente y que se renueva cada día gracias a la acción creativa que permite enfrentar con identidad firme los desafíos de un mundo cada vez más complejo y globalizado.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA: ESTRATEGIAS EN PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN EN EL ÁMBITO RURAL

Miriam Ponce*

LAS PRIORIDADES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA**

1. Equidad en la educación peruana.
2. Calidad en las instituciones educativas.
3. Impulso a la gestión educativa.
4. Revaloración magisterial.
5. Lucha contra la corrupción.
6. Atención a la infraestructura educativa.

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN PERUANA

a. Reducir la tasa de analfabetismo por debajo del 4 por ciento a julio de 2011

- Mejora de la calidad de la Educación Básica Regular (EBR), con énfasis en el nivel primario en el área rural (atacar el origen del analfabetismo).
- Aumento de la cobertura y eficacia de la Educación Básica Alternativa-EBA (atacar el analfabetismo funcional de jóvenes y adul-

* Directora Nacional de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación.

** NOTA DE LOS EDITORES. Esta información ha sido tomada del documento en PowerPoint que presentó la expositora en el seminario.

tos en los Centros de Educación Básica Alternativa-CEBA, garantizado la continuidad a los recién alfabetizados).

- Programa Nacional de Movilización para la Alfabetización (reducir el analfabetismo absoluto y funcional hasta erradicarlo).

b. Ampliar el acceso a la educación inicial inclusiva al 2011: 0 a 2 años (de 3% a 20%) en zonas de mayor pobreza y 3 a 5 años (de 56% a 69%):

- Articulación de los servicios educativos con los sociales (Wawa-Wasi, Programa Nacional de Apoyo Alimentario PRONAA), los de salud y alimentación (convenios marco, programas y proyectos).
- Mejorar la calidad de los servicios:
 - atendiendo las diferencias culturales
 - diversificando el currículo
 - fortaleciendo las capacidades de docentes y promotoras educativas comunitarias
 - dotando de infraestructura y materiales educativos a las aulas y programas de atención no escolarizada.

0 a 2 años

- Fortalecimiento de programas y servicios existentes: Programa de Educación Temprana (PET), Programa Integral de Educación Temprana (PIET), Programa de Intervención Temprana (PRITE), Cunas.
- Ampliación de los programas para niños y familias.
- Implementación de programas y servicios educativos para el fortalecimiento de prácticas de crianza. (Educando en el Hogar, Familias que Aprenden, Wawa Pukllana, Escuela del Aire).

3 a 5 años

- Fortalecimiento de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRNOEI) y de los Centros de Educación Inicial (CEI).
- Ampliación de PRNOEI y CEI.

c. Ampliar el acceso de estudiantes con discapacidad a la EBR, la EBA y la ETP (inicial: de 1% a 10%; primaria: de 1,5% a 20%):

- Conversión de los actuales centros de educación básica especial:

- Centros de atención directa de estudiantes con discapacidad severa.
- Centros de recursos para la atención de estudiantes con discapacidad moderada en aulas regulares.
- Fortalecimiento y ampliación de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANES).
- Expandir y fortalecer los PRITE.
- Desarrollar el plan piloto por la inclusión progresiva de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en cuatro regiones pilotos.
- Sensibilización a escala nacional para la educación inclusiva, potenciando el liderazgo de los padres de familia.

CALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

a. Aumentar una hora de clase en la jornada diaria en la educación secundaria durante 2007:

- En las IIEE de un solo turno.
- 1 400 horas pedagógicas mínimas.
- De 35 a 40 horas pedagógicas de 45 minutos.
- Sistema de asesoramiento, acompañamiento pedagógico, supervisión y control en las IIEE de la EBR, enfatizando los centros unidocentes y multigrado de las zonas rurales.

b. Mejoramiento de la eficiencia

- Formación en servicio, acompañamiento y monitoreo docente con enfoque intercultural y bilingüe, priorizando centros unidocentes y multigrado.
- Distribución de materiales concretos, textos y bibliotecas en lengua castellana, y lenguas originarias y castellano como segunda lengua.
- Desarrollo de capacidades locales para la diversificación curricular.

c. Incrementar el porcentaje de estudiantes de segundo grado de primaria con desempeño suficiente (a escala nacional) en Comprensión de Textos Escritos (de 15% a 35% el 2011) y Matemática (de 10% a 30% el 2011)

Estrategias

Dotación nacional de materiales educativos:

- Bibliotecas de aula para los diferentes grados.
- Textos escolares por alumno y por área.
- Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Matemática para cada grado.
- Material didáctico para cada ciclo por grado.
 - Módulos de material didáctico para la atención de necesidades educativas especiales.
 - Textos escolares de Comunicación Integral y Lógico Matemática en lenguas originarias y en Braille para niños con discapacidad visual.

Orientaciones para la diversificación y evaluación de aprendizajes:

- Guías de evaluación psicopedagógica y sociolingüística para identificar necesidades educativas especiales en el aula, para cada docente.
- Guías de adaptación curricular, para mejorar la atención de necesidades educativas especiales en el aula, para cada docente.
- Orientaciones técnico-pedagógicas para el desarrollo del plan curricular.

Formación en servicio:

- Capacitación de docentes orientada a garantizar las metas de aprendizaje previstas.

Implementación del Sistema Nacional de Acompañamiento y Monitoreo Descentralizado:

- Visitas mensuales en cada institución educativa por equipos de expertos pedagógicos locales.
- Sistema de información actualizado.

- Revisión de estrategias a partir de resultados de evaluaciones nacionales.

Movilizaciones nacionales para mejorar los aprendizajes fundamentales:

- Plan Lector, Olimpiadas de Matemática, Juegos Florales, Juegos Nacionales Deportivos, Concursos de Argumentación, Redacción y Cuento.

d. Fortalecer el uso de las Tecnologías de Información y de Comunicación en alumnos y profesores

- Formación docente en servicio para integración de las TIC en lengua originaria y en castellano.
- Equipamiento e interconexión para aulas de innovación pedagógica.
- Entornos virtuales de aprendizaje para docentes y estudiantes.
- Uso de cabinas públicas para fines educativos, sobre todo en zonas rurales.

MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

a. Impulsar la participación de los municipios en la gestión educativa de IIEE de primaria en cincuenta distritos distribuidos entre cinco y ocho regiones:

Plan piloto

- 2006: Plan piloto de municipalización formulado.
- Base de datos sobre el estado de la gestión educativa.
- 2007: Implementación.
- 2008: Evaluación.

Construcción de PEL en diez distritos de frontera.

b. Fortalecimiento de redes educativas en áreas rurales para el mejoramiento de la gestión.

REVALORACIÓN MAGISTERIAL

- Mejorar la formación inicial y en servicio de los maestros y valorar su desempeño profesional.
- Implementar el Sistema Nacional de Formación Continua en zonas rurales.
- Crear el Sistema Nacional de Evaluación Docente.
- Expandir los Centros Amauta.
- Promocionar el programa de incentivos al docente rural.

LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN

Drástica disminución de la corrupción en el sector Educación:

2006-2007

- Programa de Formación en Valores en la Capacitación Docente.
- Firma de convenios con el Consejo de la Prensa Peruana y la Defensoría del Pueblo para luchar contra la corrupción.
- Incorporar código de ética en el Reglamento Interno de las IIEE.
- Fortalecer a los Consejos Educativos Institucionales, Locales y Regionales (CONEI, COPALE y COPARE) en su función de vigilancia y rendición de cuentas.

ATENCIÓN A LA INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA

Mejorar la infraestructura educativa con un Programa de Mantenimiento de las IIEE para eliminar los riesgos y garantizar condiciones de salubridad, sanitarias y de seguridad adecuadas:

- Mantenimiento de IIEE.
- Rehabilitación de IIEE.
- Sustitución de IIEE.
- Equipamiento de IIEE.

Parte 2

BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS DE POLÍTICA



EDUCANDOS

Las características, problemas, estrategias de intervención y propuestas de política referidas a los estudiantes de las escuelas rurales, puntos en los que se basa este capítulo, fueron asuntos tratados a lo largo del seminario-taller. En efecto, las guías presentadas por las instituciones participantes en el evento sirvieron para conocer el trabajo de seis experiencias que buscaban incidir en la atención a los educandos; estas son las experiencias de Tarea, Tierra de Niños, Ayuda en Acción, Fe y Alegría, Warmayllu y el Centro Rural Bilingüe Internado. Luego, en el panel¹ realizado el primer día del encuentro, expusieron sus experiencias de trabajo con estudiantes los representantes de Ayuda en Acción, el Centro Rural Bilingüe Internado de Lucanas, Fe y Alegría y Warmayllu. Por último, en el transcurso de cuatro sesiones del Grupo de Trabajo sobre Educandos (GT1)² se fueron desarrollando una serie de ideas y planteamientos de los que también damos cuenta en esta sección.

¹ Día 1.^º, miércoles 6 de setiembre, 3:00-4:45 p.m. Primer panel sobre eje temático: “Educandos y Comunidad”. Experiencias presentadas: Ayuda en Acción (Juan Ignacio Gutiérrez), Centro Rural Bilingüe Internado Lucanas (Lenyn Mamani), Fe y Alegría (José María García S.J.), Warmayllu (Mariska van Dalsen). Moderadora: Fanni Muñoz.

² Participaron en este grupo de trabajo las siguientes personas: Fernando Bolaños (USAID-AprenDes, moderador), Teresa Tovar (Foro Educativo, relatora), César Gálvez (Tarea), Soledad Hammann (MED), Lenyn Mamani (Centro Rural Bilingüe Internado), Ana Minguet (Fe y Alegría), Rita Puente (Ayuda en Acción) y José Rivero (Foro Educativo). En el texto será referido como GT1.

1. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LOS EDUCANDOS EN ZONAS RURALES. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El diagnóstico del GT1 sobre los educandos partió del reconocimiento de la riqueza cultural de los niños y niñas de zonas rurales. Como se señaló: “[...] se reconoce que los estudiantes de zonas rurales son portadores de una valiosa riqueza cultural y de saberes previos que provienen de sus vivencias y experiencias de socialización en el entorno familiar y comunal” (GT1).

En opinión de los participantes, este rasgo constituye un potencial o una “posibilidad” que colisiona con las prácticas escolares y que, desafortunadamente, no se valora ni aprovecha en la escuela.

Un segundo aspecto positivo que se reconoce en las escuelas rurales es que, gracias a la amplia cobertura del programa de dotación de textos escolares realizado por el Ministerio de Educación en los últimos años, los estudiantes de primaria de zonas rurales han contado con textos y materiales educativos.

Sin embargo, como es conocido, los problemas que afectan a los educandos de zonas rurales son muchos y de diversa índole, y están referidos a: (i) las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias; (ii) el acceso a la escuela y el ciclo escolar; y, (iii) la calidad y pertinencia de la oferta educativa.

a. Condiciones de vida de los estudiantes y sus familias

PROBLEMA:

Pobreza, carencias

Se destaca como manifestaciones de este problema lo siguiente:

- El alejamiento, la distancia: El alto nivel de dispersión poblacional obliga a muchos niños a realizar desplazamientos de hasta cuatro a seis horas diarias para llegar a la escuela (Tarea, refiriéndose a las comunidades de altura en Canchis, Cusco).
- Las condiciones de indigencia, pobreza y pobreza extrema en las que viven gran parte de las familias de zonas rurales.
- Las altas tasas de desnutrición de niños y niñas.

- La salud precaria de los estudiantes: Como señala Fe y Alegría: “[...] un problema muy concreto es el de las enfermedades infecto-contagiosas debidas sobre todo a una higiene inadecuada y a una alimentación no balanceada”.
- La temprana incorporación de niños y niñas a la vida laboral: “Casi todos trabajan”.
- La carencia de protección ante riesgos, la inseguridad física.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para atender las condiciones de vida de los educandos

Aun cuando lo que puede hacer la escuela para compensar las múltiples carencias del entorno familiar del que proceden los educandos tiene un límite, existen medidas que favorecen las condiciones de vida de los estudiantes; es el caso de los servicios de alimentación escolar, el control y la atención de la salud, la dotación de materiales educativos, las facilidades que se brinden para el traslado de los alumnos hacia y desde el local de la escuela, y la adecuación del calendario escolar a las condiciones económicas y culturales del medio, entre otras.

De las experiencias presentadas, dos inciden en una modalidad de internado para la atención de los estudiantes. El proyecto “Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis”, desarrollado por Tarea en el distrito de Marangani, Canchis, Cusco, incluye el funcionamiento de una Casa-Escuela; esta se propone:

[...] acoger de manera amable a niños, niñas y maestros durante la semana escolar [de modo tal] que permita garantizar las condiciones básicas de seguridad física (evitar largas caminatas diarias, cruces de ríos en tiempos de crecida, exposición a rayos), alimentación (cantidad y calidad de la alimentación diaria), descanso (dormir en un lugar abrigado y seguro).

De manera similar, el proyecto del Centro Bilingüe Rural Internado, que trabaja en la comunidad de Huataccocha, distrito de Chipao, Lucanas, Ayacucho (aproximadamente a 4 600 msnm) se propone ofrecer:

[...] atención integral a niñas y niños de Educación Básica Regular (Educación Primaria) del anexo de Huataccocha y áreas de su influencia, para permitirles un desarrollo educativo de calidad acorde con los avances de la ciencia y la tecnología generando oportunidades para que todos puedan aprender.

Esta atención incluye, entre otras medidas: “[...] alimentación y alojamiento diario a las niñas y niños acorde a sus necesidades”.

b. Acceso y ciclo escolar

PROBLEMA

Deficiencias en el acceso e ineficiencias en la trayectoria escolar

- Insuficiencia de atención a la primera infancia.
- Inicio tardío del proceso educativo, frecuente sobre todo en familias con menores niveles educativos.
- Asistencia irregular: En el caso de Fe y Alegría, un punto crítico por enfrentar fue la asistencia irregular a lo largo del año, en coincidencia con los tiempos agrícolas, y la inasistencia de las niñas (en 1996 los niños representaban el 84%, y las niñas, apenas el 16%).
- Deserción escolar.
- Atraso escolar, extraedad.



TAREA EN CANCHIS, CUSCO: ¿QUÉ PUNTOS CRÍTICOS SE PROPUSO AFRONTAR?

Matrícula oportuna, asistencia regular, tiempo efectivo para el aprendizaje. El incumplimiento de estos puntos, en conjunto, provoca una grave ruptura de la continuidad de la dinámica escolar (repetición, ausentismo, abandono, extraedad, no aprendizajes) de niños y niñas de escuelas multigrado unidocentes, ubicadas en zonas rurales andinas de altura (por encima de los 4 000 msnm), con condiciones climáticas difíciles (lluvias torrenciales, nevadas y granizo) (Tarea).



TIERRA DE NIÑOS: LA EXTRAEDAD EN LOS GRADOS SUPERIORES DE PRIMARIA

Como sucede en otros lugares, la extraedad es ocasionada principalmente por la repetición de grado, que, a su vez, se debe a malos resultados en la evaluación, a la inasistencia prolongada o a la reincorporación, en el mismo grado, de niños que se retiraron de la escuela el año anterior.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para el mejoramiento del acceso y trayectoria

- **Atención a la primera infancia:**

En opinión del grupo de trabajo, se requiere una oferta consistente y creciente de atención a la primera infancia, que busque mejorar las condiciones de 'educabilidad' en ámbitos rurales.

Coincidiendo con este planteamiento, la experiencia de Ayuda en Acción incorporó a sus actividades la atención educativa a los niños desde los 0 años. En los últimos cuatro años y medio puso en funcionamiento 211 centros dedicados a niños y niñas de 0 a 3 años, para lo cual formó a los equipos de animadoras y animadores y construyó y habilitó los espacios educativos con los equipamientos más pertinentes. Además, estos centros reciben la supervisión de los equipos institucionales de salud, que vigilan que se privilegie la nutrición de los infantes, entre otras buenas prácticas que aseguren el cuidado de su salud.



LOS CENTROS DE EDUCACIÓN TEMPRANA DE AYUDA EN ACCIÓN

- Los pequeños y pequeñas concurren con sus madres a los establecimientos educativos de 0 a 3 años, y sigue creciendo el número de padres participantes.
- Su metodología está basada en la propuesta de Emile Pikler, que plantea poner en el centro al niño y no al adulto como sujeto de su formación, de manera que se reserva para este último la función de brindar afecto y seguridad al niño durante su proceso de desarrollo.
- Los resultados muestran una práctica más afectuosa de crianza de los hijos e hijas, y un notable desempeño de la libertad y creatividad de ellos y ellas.
- A juzgar por numerosos testimonios de las profesoras de inicial, los niños y niñas que han recibido una educación temprana son líderes, están mejor socializados y son más autónomos que aquellos y aquellas que entran a la educación en el nivel inicial, y aprenden más rápido y mejor.
- El hecho de que hayan colaborado en la construcción y mantenimiento de los centros de educación temprana es un indicador de que las comunidades y caseríos han respondido muy positivamente a su instalación (Ayuda en Acción).

- **Mejoramiento de la calidad educativa³**

- **Internado:**

En la experiencia de Tarea, la Casa-Escuela permite incrementar el acceso y la permanencia de niños y niñas en la escuela de las zonas rurales de altura donde se ubica.

c. Calidad y pertinencia de la oferta educativa

PROBLEMA

Baja calidad y escasa pertinencia de la educación primaria rural

El intercambio de ideas en el Grupo de Trabajo sobre Educandos permitió identificar como eje central del diagnóstico de la educación rural el problema de que las escuelas no son espacios atractivos para los estudiantes. A partir de esa constatación, el GT1 discutió sobre las condiciones que hacen que una escuela sea atractiva o no para los educandos, y sobre cuáles son los factores que posibilitan que los estudiantes puedan ir a la escuela, que asistan a ella con agrado y que encuentren allí las posibilidades de aprender.

Destacan como factores que atentan contra la calidad y pertinencia de la oferta educativa, los siguientes:

- Condiciones materiales inadecuadas: Infraestructura, mobiliario, materiales educativos, salubridad, falta de servicios.
- Inadecuación, descontextualización del calendario escolar.
- Cantidad insuficiente de horas efectivas de aprendizaje. Pérdida de horas de clase (ausencias del profesor, fiestas comunales, etcétera).

Como señala Tierra de Niños:

[...] en las escuelas del distrito no se consigue todavía disminuir el número de horas de clase perdidas. El año escolar es, en consecuencia, corto. Pero a ello se suman las inasistencias de los alumnos. En consecuencia, los niños que faltan tienen un número de horas de clase todavía menor.

³ Será desarrollado más adelante en este capítulo y al tratar sobre docentes y aprendizajes.

- Uso de metodologías inapropiadas: La escuela rural no incorpora todavía de manera consistente metodologías activas, y el juego está al margen de las aulas y de los procesos de aprendizaje.
- Desvaloración de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas rurales.
- Asignación de profesores menos preparados a los primeros grados de primaria.
- Escaso buen trato a los alumnos y docentes, abundancia de castigos, niños y niñas temerosos y temerosas.
- Bajos niveles de rendimiento, falta de aprendizajes.
- Inequidad de género.
- Ausencia del contexto local en el proceso educativo.
- Desinterés de la familia hacia la escuela.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la escuela rural

El grupo de trabajo puso en el centro del debate el asunto de cómo construir una oferta educativa de calidad que configure una escuela atractiva y efectiva para los alumnos y alumnas de zonas rurales. A partir de esta reflexión se identificaron las siguientes dimensiones: (i) una escuela anclada en los saberes previos y la diversidad cultural; (ii) una escuela digna; (iii) escuelas con docentes suficientes y que cumplan con asistir a clases; (iv) escuelas interesantes, motivadoras; (v) atención a la primera infancia; y, (vi) estrategias intersectoriales de atención a la niñez. Las siguientes líneas de intervención se derivan de los planteamientos del grupo de trabajo y de lo manifestado por los representantes de los proyectos en curso:

- **Atención de las condiciones materiales de estudio**

En los términos enunciados por el GT1, se trataría de hacer de la escuela rural “una escuela digna”, que garantice condiciones materiales apropiadas para el aprendizaje y que aporte a la construcción de un imaginario de progreso asociado a la mejora de las condiciones educativas.

Ello implica:

- Mejorar las condiciones físicas de las IIIE.
 - Disponer de aulas adecuadamente ambientadas.
 - Mantener una relación de un niño o niña por carpeta.
 - Contar con baños de primera calidad, “desterrando las deleznables letrinas” (Fe y Alegría).
 - Incorporar el eje de educación para el trabajo con invernaderos escolares, lo que permitiría añadir alimentos verdes a la dieta escolar y desterrar las enfermedades infecto-contagiosas.
- **Atención de la diversidad cultural y la ruralidad**

Apelando a la necesidad de construir “una escuela anclada en los saberes previos y la diversidad cultural”, el GT1 identificó una serie de propuestas a las que se suman las estrategias de intervención desarrolladas por los distintos proyectos. Estas comprenden:

- Considerar como contenido y piedra angular del aprendizaje la riqueza cultural y los saberes previos de los estudiantes.
- Desarrollar una propuesta de Educación Bilingüe Intercultural (EBI)* que incluya, en la experiencia de Fe y Alegría, un currículo propio; la investigación y el uso del lenguaje concreto local; la incorporación de saberes y tradiciones locales; la aplicación de cuadernos de trabajo en Lengua 1 (L1) y Lengua 2 (L2); el trabajo de invernaderos, en derechos humanos y en equidad de género; la aplicación de una disciplina con equidad y democracia, sin sistemas punitivos, entre otros aspectos.
- Trabajar con docentes, niños y la comunidad como sujetos capaces de aportar al desarrollo de una educación social y culturalmente pertinente. Desarrollar la sinergia entre los actores educativos (docente, padres y madres de familia, UGEL) y sociales (comunidad, organización comunal, organización supracomunal, Municipalidad,

* NOTA DE LOS EDITORES. En este libro se usan tanto **EBI** como **EIB**. El Ministerio de Educación del Perú utiliza el término “Educación Bilingüe Intercultural (EBI)”, pero muchas instituciones internacionales y nacionales prefieren usar “Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”. Y aunque hay un debate de fondo sobre los contenidos de ambas siglas, aquí no entraremos en él y mantendremos la escritura escogida por cada quien.

PRONAA), a partir del liderazgo de la organización comunal, colocando en las agendas comunales y locales la necesidad de atender las condiciones educativas de los niños y las niñas.

- Aplicar una nueva visión de la niñez rural, que valore a los niños y niñas como sujetos con una imaginación vinculada a su riqueza cultural, un conocimiento amplio de su entorno, una compenetración profunda con la naturaleza, y valores de solidaridad y reciprocidad. Una escuela atractiva para los niños será aquella que recupere todo ello y ofrezca a los estudiantes la capacidad de aprovecharlo y potenciarlo.

- **Asignación de maestros**

Al respecto, es importante:

- Que las escuelas tengan un número suficiente de maestros.
- Que las plazas sean cubiertas oportunamente, esto es, antes del inicio del año escolar.
- Que los docentes asistan con regularidad y se monitoree su cumplimiento.
- Que se provea de más plazas a las actuales escuelas unidocentes.



BUENOS MAESTROS PARA INICIAR LA PRIMARIA

Durante varios años hemos procurado, negociando con los colegios con quienes colaboramos y buscando el acuerdo del personal docente, que se designe a los primeros cursos a los maestros mejor formados, de modo que los alumnos que inician la primaria encuentren mejores posibilidades de éxito educativo desde su ingreso a la enseñanza y se aficionen al colegio y al aprendizaje (Ayuda en Acción).

- **Desarrollo de metodologías activas, adecuadas para el trabajo en aulas multigrado**

Las “escuelas interesantes y motivadoras” que propuso el GT1 implican:

- El desarrollo de metodologías activas, que promuevan la participación de los estudiantes.
- El trabajo cooperativo en el aula (multigrado, unidocente), de modo que los alumnos de grados superiores puedan hacer una labor tutorial con los de grados menores, con la supervisión del docente.

- La incorporación del juego en el centro de los procesos de aprendizaje, la inclusión de juegos de mesa para la adquisición de conocimientos y otros materiales lúdicos para el desarrollo psicomotor.
 - Que los docentes rurales sean capacitados en los nuevos enfoques y desarrollos las habilidades necesarias para convertirlos en práctica cotidiana en el aula.
- **Elevar las expectativas de logro de los niños y niñas de escuelas rurales**

El convencimiento del docente respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas favorece la autoestima y la motivación de los estudiantes y propicia el logro de mejores aprendizajes.
 - **Otras medidas que aportan a la calidad educativa**
 - Poner en práctica estrategias intersectoriales de atención a la niñez, que establezcan sinergias dentro de un enfoque integral de su desarrollo.
 - Incrementar la jornada escolar a una jornada completa que abarque mañana y tarde.
 - Impulsar la participación comunitaria en la gestión de la educación. Esto supone reconocer a la Asamblea Comunal como una instancia referente para la toma de decisiones relativas al diseño e implementación de la experiencia; el compromiso efectivo de toda la comunidad en la ejecución de actividades, poniendo en cuestión la difundida hipótesis de que los asuntos escolares solo conciernen a los padres de familia; un auténtico diálogo con los saberes de la comunidad; el reconocimiento de la comunidad como el principal soporte social de la escuela, y el cuidado de la pertinencia cultural de la propuesta.
 - Convertir el “trabajo en pinza” con niños y niñas, padres y madres de familia y docentes, en la condición *sine qua non* para incorporar la educación como el fenómeno social por excelencia. Esto, que parece tan obvio y evidente, es lo que en la práctica no suele ocurrir.
 - Realizar talleres creativos con padres y madres de familia y con niños y niñas, con el propósito de motivar su integración y recoger sus opiniones sobre su educación, la participación en los proyectos de investigación del arte local y la promoción de un encuentro intercultural con las escuelas participantes.



LA ESTRATEGIA DE TIERRA DE NIÑOS EN ANCHONGA, HUANCAVELICA

Aplicación de un programa destinado a mejorar la calidad de la educación, capaz de asegurar los aprendizajes previstos para los grados de educación primaria y satisfacer las expectativas de los padres de familia. Tierra de Niños se ha propuesto probar la eficacia de un programa de EBI poco exigente en materia de recursos materiales pero que pueda dar muestras patentes de éxito ante los padres y la comunidad en general.

Presentación ante la comunidad de evidencias de éxito en el aprendizaje. Los resultados de las evaluaciones son compartidos con los padres y la comunidad. Ejecución de un programa de alfabetización en quechua en las mismas comunidades donde se trabaja con las escuelas, de dos períodos de ocho meses cada uno. Este es otro de los programas que Tierra de Niños desarrolla con propósitos propios en Anchonga. En efecto, esta localidad tiene uno de los mayores índices de analfabetismo en el país, que, como casi en todas partes, afecta principalmente a las mujeres.

Para Tierra de Niños, la alfabetización de las madres puede tener un efecto favorable en la educación de los niños y niñas. El programa está dando resultados notables. Al término del primer periodo (2005) las personas que estaban en proceso de alfabetización ya habían logrado las capacidades básicas de lectura, y en la actualidad (2006) están comprobando que pueden leer textos sencillos en castellano. Se emplea un método de base oracional —teóricamente el más adecuado para el trabajo en quechua, que es una lengua aglutinante—, cuyo procedimiento es similar al que se usa con los niños, pero con un texto propio y contenidos para adultos. Asimismo, se concede mayor peso a la comunicación oral, se analizan situaciones vivenciales a partir de lo que se encuentra en los textos de cada unidad y se promueve una mayor participación en la creación de textos para que recojan la experiencia de los participantes.

Gracias a la experiencia ganada, Tierra de Niños está introduciendo modificaciones a la propuesta para el segundo periodo de alfabetización. En 2006 ya no intervienen solo las promotoras de alfabetización (no se las llama facilitadoras), sino también una especialista en salud y un especialista agropecuario. Se va a iniciar el programa de Matemática, orientado a la resolución de problemas con las cuatro operaciones. Este programa ha sido concebido como una oportunidad de desarrollo de las capacidades que ya manejan oralmente las mujeres, pues sus actividades cotidianas (tejer, pastar ganado, comerciar, cultivar la tierra) requieren la ejecución de operaciones matemáticas complejas. Empujada por los progresos de los participantes, Tierra de Niños está considerando la posibilidad de afianzar este programa como un primer ciclo de educación básica alternativa.

La institución no tiene todavía evidencias objetivas de que la alfabetización de las mujeres contribuya al mejoramiento de los aprendizajes de los niños, salvo las manifestaciones de las propias madres, quienes afirman que ahora comprenden lo que hacen sus hijos en la escuela.

2. LECCIONES APRENDIDAS

Sobre la necesidad de conocer y responder al contexto en el que se trabaja

- *Atender las condiciones de vida de los niños y las niñas:* Existen en comunidades de altura instituciones educativas con un alto nivel de dispersión poblacional, cuyas condiciones climáticas y socioeconómicas (extrema pobreza) no permiten cubrir las necesidades básicas (seguridad, alimentación, servicios de agua, etcétera) que requiere toda persona para poder insertarse y permanecer en un programa escolar. Si no se atienden estas condiciones, se convierten en elementos altamente discriminadores, y arrojan sistemáticamente a quienes viven en esas comunidades fuera del sistema escolar. La relación entre pobreza y marginalidad escolar está comprobada (Tarea).
- *Atender la diversidad:* Como existen muchas “escuelas rurales”, prestar atención a esa diversidad supone diseñar e implementar modelos distintos del tradicional, pensado básicamente para el mundo urbano (Tarea). La diversidad geográfica y las distintas modalidades de escuelas primarias exigen imaginación y diversidad en la búsqueda y aplicación de modelos educativos diferentes del actual, definitivamente urbano (Fe y Alegría).
- *Estrategias diversificadas, pertinentes, adecuadas para la organización del tiempo escolar:* Las condiciones hoy imperantes en las escuelas rurales de altura —signadas por problemas de acceso y permanencia, carencia de condiciones básicas, recorte del tiempo escolar, bajos logros de aprendizajes— requieren de estrategias efectivas (Casa-Escuela u otras) que posibiliten incrementar, en el corto plazo, el tiempo para los aprendizajes, ampliando la jornada escolar a una jornada completa (Tarea).
- *El trabajo en zonas bilingües:* En zonas bilingües es necesario articular las IIEE a propuestas de EBI que cuestionen la pertinencia y validez de un modelo escolar homogeneizante para una realidad tan maravillosamente diversa. No se trata de una “actividad aislada”, sino de la puesta en marcha de un proceso socio-político-cultural (Tarea).

Sobre el interés y el papel de los padres y la comunidad en la educación

- *Los padres tienen interés en la educación de sus hijos y se esfuerzan por asegurar su asistencia:* Sea cual fuere su motivación, los padres

campesinos se esfuerzan para que sus hijos asistan a la escuela. Y aunque no son claros para expresar sus demandas por educación, la asumen como un bien que deben proporcionar a sus niños y niñas.

- *El valioso aporte de las familias y la comunidad:* Las personas, las familias y los grupos constituyen un capital social y cultural. Son portadores de valores, tradiciones y visiones de la realidad, es decir, de su propia identidad. Si ello se reconoce, explora, valora y potencia, su aporte puede ser muy relevante para el desarrollo.
- *No es verdad que los padres campesinos rechacen la educación bilingüe:* Tal vez porque en Anchonga el quechua es la lengua dominante entre las mujeres y los niños, los padres han aceptado sin protestar que se trabaje en esta lengua en la escuela. Tierra de Niños ha explicado que después los niños y niñas aprenderán a leer y escribir en castellano y los padres no han puesto en duda el ofrecimiento, porque han visto que sus hijos están aprendiendo. (Una experiencia actual apreciable es la de los Círculos de Alfabetización en quechua —otro de los programas del proyecto: jóvenes egresados de secundaria y algunos dirigentes campesinos han solicitado que se les permita asistir para aprender a leer y escribir en quechua.)
- *La participación comunal en la escuela:* La participación de la comunidad en la toma de decisiones en la escuela, desde sus propias lógicas culturales, es una de las oportunidades más importantes para acercar una a la otra. Así se le devuelve a la escuela uno de sus propósitos fundamentales —ser un agente de socialización y desarrollo comunal— y se reelabora el sentido de la institución escolar con las propias comunidades. Promover la participación de la comunidad en la gestión de la escuela aporta significativamente a los procesos de democratización en los ámbitos regional y nacional.
- *Relaciones escuela-comunidad:* Es preciso desarrollar los proyectos educativos con una perspectiva que permita: (i) fortalecer las propias formas de organización comunal y el tejido social en las zonas rurales; (ii) avanzar en el establecimiento de lógicas interculturales de actuación desde la gestión escolar, de manera que la valoración y el respeto de los saberes y formas culturales propios se materialicen por medio de un diálogo respetuoso y la toma de decisiones por consenso; (iii) superar la perspectiva asistencialista de dotar de construcciones a las comunidades sin impulsar la participación social y cultural de sus pobladores, con el propósito de reconceptualizar el sentido de la edu-

cación para entenderla como un bien común, fruto de un conjunto de voluntades.

Sobre los recursos humanos y los docentes

- *Aun en comunidades pobres se encuentra personal con potencialidad para ejercer labores de enseñanza y capacitación:* Los promotores de alfabetización son personas con educación secundaria, pero una vez capacitados están demostrando una entrega al trabajo que no se encuentra fácilmente entre los profesionales de la educación. El trabajo de alfabetización es mucho más exigente que el trabajo docente escolar, debido sobre todo a la dificultad para adecuarse a los tiempos, calendarios e intereses de los participantes; ello no obstante, lo están realizando personas del lugar, que ahora tienen un mayor reconocimiento social.
- *Se necesita, sin embargo, personas con mayor preparación:* A medida que se avanza en el desarrollo de un proyecto, los contenidos son más exigentes, al punto que es posible que la capacitación de los alfabetizadores resulte insuficiente. Aquí se comienzan a sentir los efectos de una educación deficiente en la escuela secundaria y de la falta de oportunidades de educación en las comunidades (carencia de libros, inexistencia de eventos de capacitación, pobres contenidos de los programas radiales, etcétera).
- *El compromiso de los capacitadores:* En la medida en que el equipo de capacitadores sienta que los niños y las niñas están bajo su responsabilidad, asuma los desafíos como propios y se deje interpelar por los actores, se garantiza la humanización de todo el proceso.
- *Un docente amable y cariñoso:* Los padres y madres manifiestan que quieren un docente amable, cariñoso, que no margine a sus hijos.

Sobre la calidad de la oferta educativa

- *El injustificado descrédito de la escuela unidocente:* A partir de los resultados logrados con los niños y las niñas, se puede afirmar que la escuela unidocente no es tan mala como se creía y se cree habitualmente.
- *La importancia de erradicar el maltrato:* Cuando se elimina el maltrato físico y psicológico y se revalora a los niños y a las niñas, ellos y ellas recuperan la alegría, y así se puede lograr que cambien sus actitudes y mejoren sus aprendizajes.

- *La equidad de género como práctica:* Entrar en temas de equidad de género no desde el discurso y la teoría sino desde las experiencias de vida cotidiana nos ha permitido 'transversalizarlo' rápidamente tanto en la vida de la escuela, por medio de las propuestas curriculares y organizativas, como en las relaciones que se establecen en algunas familias.
- *Considerar que las niñas existen:* Cuando la escuela decide caer en la cuenta de que las niñas existen, es capaz de crear el ambiente propicio para su desarrollo personal. Así se reduce su deserción y se enriquece el intercambio entre géneros en la escuela.
- *La incorporación del juego:* El juego es un elemento pedagógico por excelencia, pues estimula los aprendizajes y logra desarrollar propuestas de los niños y niñas. Ellos y ellas exponen sus ideas y opiniones solo en un ambiente de confianza y de juego.
- *El uso de la lengua materna:* Una palabra en la propia lengua materna vale más que todo un libro en lengua castellana no materna.
- *La incorporación del arte local:* Los niños y las niñas demuestran mucho protagonismo en la investigación del arte local, lo que requiere un ambiente y un docente dinámicos, creativos y de trato horizontal y amable.
- *Relacionar a los diversos actores:* Relacionar a niños, niñas, padres y madres a partir del tratamiento oportuno de los mismos temas garantiza el éxito de la intervención en una realidad como esta.
- *Atender las condiciones materiales de estudio:* Es indispensable prestar atención a las condiciones 'externas' que garanticen la educación de niños y niñas: calidad de la escuela, buenas carpetas, una alimentación apropiada, una adecuada ambientación del aula, entre otras.
- *Distintos baños para niños y niñas:* Instalar baños adecuados, y sobre todo tópicos para la atención de las niñas en la menarquia, aumenta su confianza y seguridad en sí mismas y estimula su permanencia en la escuela.
- *Innovando y renovando la escuela:* Los niños y las niñas han manifestado que quieren una educación más dinámica y creativa, fuera de los cuatro muros del aula, además de un docente alegre y cariñoso y una escuela bonita y limpia.

- *El trabajo cooperativo en el aula:* Esta experiencia nos ha permitido obtener dos resultados: (i) los tutores afianzan sus saberes y desarrollan su capacidad para la enseñanza; y, (ii) los alumnos de los grados menores confían más en los mayores a la hora de hacerles preguntas y pedirles explicaciones (Ayuda en Acción).
- *Una intervención integral:* Según la experiencia de Fe y Alegría, una intervención integral, que atiende simultánea y adecuadamente las diversas necesidades:
 - Logra paulatinamente niños y niñas más alegres y comunicativos, de manera que están en mejores condiciones de alcanzar los logros significativos.
 - Aumenta las horas de escolaridad anual, ya que los mismos niños y niñas reclaman explicaciones por las ausencias de los docentes.
 - Mejora los porcentajes de acceso y consigue una permanencia alegre de los niños y las niñas en las escuelas rurales andinas.
 - Desarrolla la comunicación integral entre pares y con los adultos.
 - Logra niños y niñas más seguros de sí mismos, de manera que son los primeros impulsores de que la educación sea asunto de todos y de todas.
 - Mejora el acceso a otras áreas de aprendizaje como las de Ciencia y Ambiente y Personal Social, pero en especial a la de Lógico-Matemática, que constituye el desafío permanente.

Sobre los recursos que demanda la educación rural

La educación rural requiere una inversión mayor que la urbana, dato que debe ser considerado en la elaboración de los presupuestos nacionales.

DOCENTES

Como en el caso de los educandos, las ideas y propuestas en las que se basa este capítulo fueron presentadas y discutidas en distintos espacios y momentos durante la preparación y ejecución del seminario-taller.

En primer lugar, para tratar el tema de los docentes, sus características, problemas, estrategias de atención y propuestas de política se solicitó a las instituciones encargadas de presentar sus experiencias en el seminario-taller que informaran sobre las acciones que hubieren realizado en materia de formación inicial y en servicio, atención a las condiciones de vida del docente, mejoramiento del desempeño de los maestros (metodología y prácticas de enseñanza, manejo del idioma local y de contenidos curriculares) o para elevar la motivación y compromiso de los profesores de zonas rurales. Trece de las dieciséis experiencias invitadas al seminario-taller informaron que sus intervenciones incidían en el trabajo con los docentes. Estas fueron: AprenDes, Ayuda en Acción, Centro Rural Bilingüe Internado, CEPESER, Fe y Alegría 44, FORMABIAP, ISP Túpac Amaru de Tinta, PROEDUCA-GTZ, PROMEB, Pukllasunchis, Tarea, Tierra de Niños y Warmayllu.

En segundo lugar, en el panel sobre docentes realizado el segundo día del evento¹ presentaron sus experiencias cuatro instituciones: FORMABIAP,

¹ Día 2.^º, jueves 7 de setiembre, 8:30-10.30 a.m. Segundo panel sobre eje temático: “Docentes”. Experiencias presentadas: ISP Tinta (Justo Oxa), Pukllasunchis, Paruro, Cusco (Cecilia Eguiluz), FORMABIAP (Lucy Trapnell), PROEDUCA-GTZ (Gavina Córdova). Moderador: Ricardo Cuenca.

ISP Túpac Amaru de Tinta, PROEDUCA-GTZ y Pukllasunchis, lo que fue complementado con las intervenciones de otros participantes durante el debate de la sesión plenaria.

Finalmente, en el grupo de trabajo 2 (GT2),² dedicado al tema de los docentes, se trataron a lo largo de cuatro sesiones las características y problemas de los maestros de zonas rurales, las estrategias exitosas para su atención y las propuestas de política sugeridas por los integrantes del grupo.

A continuación se presenta una síntesis del trabajo colectivo de los representantes de las instituciones mencionadas y del conjunto de integrantes del grupo de trabajo, así como de la sesión plenaria que trató sobre los docentes.

1. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LOS DOCENTES EN ÁREAS RURALES. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

La primera constatación relevante, que define la condición general en la que se desempeñan los docentes de las escuelas primarias rurales, es que la mayoría labora en aulas unidocentes y multigrado.

Como características positivas se señala que los docentes expresan su disposición a aprender sobre metodologías de trabajo en aula, muestran gran interés por capacitarse y acceder a información y, cuando están motivados y tienen vocación, se comprometen con el trabajo que desarrollan, se identifican con la labor educativa, se preocupan por los niños y desenvuelven una gran capacidad de entrega. Hay incluso docentes que invierten parte de su salario en materiales para el aula y para los niños. Se hizo también alusión a la creatividad que demuestran algunos de ellos para enfrentar la adversidad y generar propuestas innovadoras adecuadas a los contextos en los que laboran. Dependiendo de su origen y de su identidad sociocultural, hay maestros que conocen y dominan la

² Participaron en este grupo de trabajo las siguientes personas: Ricardo Cuenca (PROEDUCA-GTZ, moderador), Liliam Hidalgo (Tarea, relatora), Pascual Aquituarí (FORMABIAP), Maruja Boggio (MCLCP), Natividad Linares (Ex Director Regional de San Martín), Rosa María Mujica (Foro Educativo), Jaime Niño (USAID-AprenDes), Justo Oxa (ISP Túpac Amaru, TINTA), Hólger Saavedra (MED), Mariska van Dalsen (Warmayllu) y Silvana Vargas (Banco Mundial). En el texto será referido como GT2.

lengua materna de sus alumnos, se esfuerzan por plasmar en su quehacer educativo experiencias de acercamiento y gestión conjunta entre la escuela y la comunidad, y logran utilizar de manera beneficiosa la riqueza de recursos que brindan las comunidades (GT2).

Ello no obstante, prevalecen las dificultades y condiciones adversas. Los problemas que presentan los docentes de zonas rurales están referidos a aspectos tan diversos como: (i) las condiciones de vida y de trabajo; (ii) la formación docente; (iii) el desempeño y las condiciones para el desarrollo profesional; y, (iv) la valoración del mundo campesino e indígena.

a. Condiciones de vida y de trabajo

PROBLEMA

Deficientes condiciones de vida y de trabajo

En relación con las condiciones de vida destacan las siguientes características:

- Pobres condiciones de habitabilidad: Carencia de viviendas adecuadas, poco acceso a servicios básicos.
- El aislamiento, la soledad.
- El gran esfuerzo físico que deben realizar los maestros para llegar a su centro de trabajo, que pone en peligro su salud.
- Las difíciles relaciones humanas entre los maestros y entre ellos y la comunidad.
- Los problemas familiares derivados del distanciamiento prolongado de los miembros de su familia.

Asociadas a estas situaciones, las condiciones de trabajo de los maestros de zonas rurales denotan la existencia de:

- Un entorno de pobreza en las escuelas y las comunidades.
- Precarias relaciones laborales, que se expresan en un sistema de selección y contratación arbitrario e incierto.
- Escasos incentivos materiales y remuneraciones insuficientes.

- Docentes sometidos a la arbitrariedad y el abandono por los órganos intermedios del sector como las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL).

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo

Las estrategias exitosas desarrolladas en este campo han sido:

- La dotación de viviendas para los docentes.
- La dotación de servicios básicos en las viviendas.
- La organización y puesta en funcionamiento de huertos escolares para mejorar la alimentación.
- El establecimiento de horarios flexibles ajustados a las necesidades de la comunidad.

b. Formación docente

PROBLEMA

Deficiente formación docente

El problema de la formación docente fue reiteradamente citado como uno de los puntos críticos más relevantes e importantes. Al respecto, se señaló lo siguiente:

- La formación inicial de docentes muestra grandes deficiencias: Los maestros de zonas rurales reciben una mala formación académica y pedagógica y desconocen los paradigmas pedagógicos. En términos de Tarea: “[...] la formación docente está centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje, con prioridad en lo instrumental por sobre la formación de la persona”.
- Existe una formación docente homogeneizadora que no forma a los maestros para desarrollar un trabajo pedagógico en áreas rurales cultural y lingüísticamente diversas (GT2). En opinión de Warmayllu: “[...] los docentes han sufrido una formación muy rígida y urbana”. Sobre este mismo tema, dice Tierra de Niños: “[...] la preparación es

insuficiente para diversificar el currículo, trabajar con un enfoque y metodología de educación bilingüe, y hacerse cargo de aulas multi grado o con grandes diferencias de aprendizaje”.

AprenDes destaca también que el docente no ha sido formado para atender a los diferentes grados del aula. En opinión de Fe y Alegría, constituyen un punto crítico: “[...] las carencias con las que salen de muchos ISP respecto a la EBI, a metodologías adecuadas y a su propia formación personal”.

En el mismo sentido, CEPESER señala que los maestros tienen: “[...] limitaciones para diversificar el currículo a partir de lo productivo y el contexto local”, y que: “[...] la formación inicial tiene deficiencias en aspectos de pedagogía intercultural”.

- No existe una especialidad orientada a formar docentes para zonas rurales (GT2), lo que implica que los maestros no han desarrollado capacidades para responder a los contextos socioculturales y lingüísticos de esas áreas, son poco formados para enseñar en la zona rural y no están preparados para enfrentar la exclusión.



¿POR QUÉ FUE NECESARIO UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA AMAZONÍA PERUANA?: LAS RAZONES DE FORMABIAP

Porque...

- ... los maestros recibían una formación docente homogeneizadora (monocultural y monolingüe), que no tomaba en cuenta la diversidad cultural y lingüística del país.
- ... los maestros no tenían capacidad para responder a los contextos socioculturales y lingüísticos en los que trabajaban.
- ... había una oferta insuficiente de maestros indígenas para la educación primaria.
- ... el pobre nivel de formación de los maestros en ejercicio se reflejaba en un bajo rendimiento académico de niños y niñas indígenas egresados de primaria.
- ... la escuela primaria está orientada a desarraigarse al niño de su medio y a promover su migración a las ciudades y pueblos como signo de “superación”. Una situación particular es la de las mujeres que migran para trabajar como empleadas domésticas.
- ... había necesidad de una propuesta de formación magisterial desde las necesidades y demandas del movimiento indígena-amazónico que favoreciera el fortalecimiento de sus derechos colectivos: autodeterminación y territorio.

El Programa de Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe (2002-2006) de PROEDUCA-GTZ toma como punto de partida un diagnóstico que comprende la situación de los docentes formadores y de los estudiantes y la estructura curricular de los ISP:

a. En relación con el desempeño de los docentes formadores de los ISP se señala lo siguiente:

- El manejo del quechua y del castellano en el desempeño docente ha estado centrado en el área de Comunicación Integral. Sin embargo, no se puede pensar que sólo desde ella se podría lograr el perfil trazado en la formación docente, razón por la cual se ha optado por trabajar desde todas las áreas. Esta incorporación ha sido paulatina: existe un avance mayor en el área de Matemática, un desarrollo más reciente en el área de Sociedad, y ejercicios iniciales en las demás áreas, como Educación, Ecosistema y Educación Religiosa.
- La metodología de enseñanza de la lectura y escritura y la transferencia a la segunda lengua, referida al trabajo del alumno-docente en las aulas, no es considerada como parte del desarrollo de los contenidos de la formación docente, sino como una metodología de aprendizaje del quechua para el alumno-docente.
- Las concepciones sobre diversificación curricular son manejadas sólo como nociones de adecuación y contextualización de contenidos para zonas andinas y amazónicas.
- La interculturalidad es trabajada en el marco del respeto de las diferencias, el diálogo en condiciones de igualdad y la convivencia entre las distintas culturas. Ello no permite visibilizar la existencia de un conflicto cultural, la lucha por el reconocimiento de la diferencia y todo lo que implica construir una relación entre culturas diferentes. Ante esto, resulta necesario tener una postura crítica del desarrollo de la EBI y que ponga el énfasis en todo aquello concernido en un enfoque intercultural.
- El manejo de bases teóricas sobre la formación intercultural y bilingüe se centra sobre todo en aspectos metodológicos, de tal modo que no hay un soporte disciplinario que permita sustentar esta opción

ante los cuestionamientos procedentes de padres de familia, autoridades y demás actores educativos opuestos a esta formación.

b. En relación con los estudiantes de los ISP, se señala lo siguiente:

- El manejo y conocimiento de la lengua quechua es considerado como parte de la formación docente, pero tratado como un objeto de estudio y no como un mecanismo de comunicación ni como un instrumento de transmisión de conocimientos y desarrollo de contenidos.
- El acceso a la formación docente intercultural y bilingüe no considera como requisito para todos los ingresantes el manejo del quechua. Esta realidad ha trabado la posibilidad de responder al perfil de un egresado que se desempeñe eficientemente como maestro bilingüe y, sobre todo, intercultural.
- La concepción sobre lo que implica ser maestro bilingüe se limita al uso del quechua y del castellano en un plano gramatical, centrado en el área de Comunicación Integral, por lo que deja de lado los aspectos culturales implicados en el contacto entre las lenguas.

c. En lo que toca a la estructura curricular, el diagnóstico de GTZ señala que:

- Se cuenta con un currículo de formación docente en educación primaria diversificado para la zona andina y construido a partir de la estructura curricular básica, pero éste resulta aún insuficiente para garantizar el desarrollo de una EIB pertinente.
- De los contenidos transversales que sugiere el currículo básico de formación docente se seleccionó el de interculturalidad como inherente a la formación docente bilingüe, y, además, se incorporó el tema de género, con la idea de propiciar la igualdad en el acceso. Luego estas visiones fueron redefinidas para lograr un enfoque intercultural en toda la formación, y el tema de género pasó a ser concebido en el marco de la equidad.
- El tratamiento de la diversificación fue priorizado primero en el área de Comunicación Integral y luego en Matemática, lo cual resulta limitado para lograr una formación docente intercultural y bilingüe. Como consecuencia, existe un desfase entre la formación y las expectativas sobre el desempeño del alumno-docente.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para el mejoramiento de la formación docente

Las estrategias de intervención referidas a la formación docente ocupan una parte importante de las preocupaciones y acciones de las experiencias de mejoramiento de la educación primaria rural.

Se puede encontrar, al respecto, tres tipos de enunciados: (i) aquellos que señalan propuestas generales sobre el contenido y la orientación que debe tener la formación de los docentes para el área rural; (ii) aquellos que atienden principalmente la formación docente en servicio (capacitación); y, finalmente, (iii) los que atienden de manera central la formación inicial de docentes.

- *Formación docente pertinente a la ruralidad:* De acuerdo con este enunciado quedan comprendidas las estrategias relativas a la necesidad de:
 - Formar docentes que valoren la herencia cultural y la sostenibilidad de recursos para aportar al mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores.
 - Ofrecer una formación con énfasis en la transformación de la práctica y en los resultados de aprendizaje.

¿Cómo lograrlo? Las propuestas presentadas en el Grupo de Trabajo sobre Docentes señalan las siguientes rutas:

- Promover procesos de reflexión y conocimiento de la realidad rural.
- Partir de situaciones reales para capacitar sobre estrategias de aprendizaje.
- Capacitar explorando en la comunidad misma e integrando a los padres y otros miembros de la comunidad (sabios).
- Desarrollar una capacitación integral (holística), motivadora, lúdica y participativa.
- Ejecutar un programa de capacitación con acreditación paulatina: diplomado, segunda especialidad, maestría.
- Dar una capacitación diferenciada para estimular su avance con la correspondiente certificación.

- *Capacitación, formación en servicio: ¿Cómo desarrollar una estrategia de formación en servicio para docentes de zonas rurales?* Las ideas presentadas aluden a los siguientes puntos:

- Una estrategia de capacitación docente permanente a través de cursos de capacitación, talleres y microtalleres.
- El desarrollo de cursos de capacitación y talleres como tiempos y espacios comunes de aprendizaje para los docentes y de reflexión sobre su práctica.
- El desarrollo de microtalleres, que en la experiencia de Fe y Alegría “son los más usados pues permiten evitar la excesiva pérdida de horas de clase”. Se desarrollan en las tardes. Pueden ser para una sola institución educativa o para un pequeño grupo de ellas (dos o tres que se encuentren cercanas). Los microtalleres se desarrollan conforme con la demanda planteada y determinadas carencias observadas. En el mismo sentido, Tarea trabaja con microtalleres que se realizan atendiendo una demanda diferenciada según grupos de trabajo (profesoras de educación inicial, profesores del primer ciclo) o intereses y necesidades específicos (escuelas multigrado, unidocentes), y cuentan con la ventaja adicional de que su duración y lugar de desarrollo son totalmente flexibles.

- *Una estrategia de capacitación progresiva: En la experiencia de Tierra de Niños:*

[...] no es fácil poner en marcha una propuesta completa de educación en un solo año, principalmente porque sería necesario hacer un trabajo prolongado de capacitación docente, que no es posible afrontar tomando en cuenta los tiempos de que disponen los docentes. Además, el equipo técnico local del proyecto también se halla en un proceso de aprendizaje.

Por ello, se decidió incorporar de manera gradual nuevos elementos: *El primer año (2005) trabajó con lectura y escritura en quechua; el segundo año (2006) está trabajando con el afianzamiento de la lectura y escritura en quechua y castellano como segunda lengua; en 2007 incorporará su propuesta para Lógico Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente. Aunque TdeN tuviera completa su propuesta (que está siendo construida en función de las experiencias alcanzadas) no podría comprometer a los profesores a aplicarla de una vez en un solo año (Tierra de Niños).*

- *Fortalecimiento técnico-pedagógico de un núcleo de docentes encargados de promover la capacitación de los docentes de la red:* Tierra de Niños ha decidido fortalecer las capacidades locales, de modo que ellos puedan asumir la orientación de los colegas docentes. Los dos coordinadores de redes y el responsable pedagógico en el equipo central son especialmente capacitados para realizar el trabajo de capacitación y acompañamiento de los compañeros.
- *Elaborar y desarrollar una propuesta metodológica básica, con pasos bien definidos, que, una vez aplicada, presenta rápidamente evidencias de su eficacia para el logro de los objetivos:* Tierra de Niños decidió poner en práctica, para el primer grado, el método empleado con éxito por el Proyecto EBI-Puno (desarrollado entre fines de la década de 1970 y comienzos de la de 1980). Este es un método de base oracional, que Tierra de Niños ha afinado con el empleo de carteles léxicos y un diseño más preciso de los pasos. Fue fácilmente asumido por los docentes, dado que estos se hallaban desconcertados con la propuesta oficial del método comunicativo textual. Sobre la base de esta experiencia, Tierra de Niños está aplicando en el segundo grado un procedimiento con pasos bien definidos para el afianzamiento de la lectura y la escritura. El conocimiento de este recurso metodológico básico infunde mucha confianza a los docentes.
- *Asistencia a eventos y pasantías como recurso de formación en servicio de los docentes:* En la experiencia de Tarea, los docentes tuvieron la oportunidad de participar en distintos eventos organizados por otras instituciones en diversas ciudades del país y del extranjero.
- *Investigación del saber local y participación de la comunidad en los aprendizajes:* Tarea promovió como medio formativo la realización de actividades de conocimiento y revaloración de la cultura local con los maestros por medio de la investigación, para que estos puedan luego lograr una mayor pertinencia de los aprendizajes. Se trabajó en la identificación de los saberes locales y de las personas de la comunidad poseedoras de tal saber, para incorporarlos como “maestros” de los propios conocimientos locales.
- *Desarrollo de experiencias de capacitación que incorporan dinámicas activas y participativas.*

- *Capacitación que establece una relación horizontal y de confianza entre capacitadores y docentes.*
- *Elaboración de módulos de capacitación para docentes con la misma estructura que el material de los niños.*
- *Aplicación de un enfoque de capacitación/formación que considere, además de la perspectiva pedagógica, la dimensión política y socio-cultural de la práctica pedagógica.*



FE Y ALEGRÍA: LOS EJES CENTRALES DE LA CAPACITACIÓN

- Educación en EBI partiendo de su propia adquisición de la lectoescritura y pasando por las muchas complejidades del tema.
- Desarrollo de capacidades en metodologías, estrategias de aula, ambientación y uso de materiales educativos.
- Incorporación de lo lúdico y de dinámicas no como temas de “descanso” sino como motivos de aprendizaje.
- Educación en derechos humanos, en equidad de género, sexualidad y en racismo y discriminación.
- Capacitación para el manejo de invernaderos y desarrollo del área de Ciencia y Ambiente.
- Conocimientos básicos de desarrollo para el área de Lógico-Matemática.
- Capacitación para el desarrollo de la Escuela de Padres y Madres.



CEPESER: ¿A QUIÉNES, CÓMO Y EN QUÉ CAPACITAR?

Capacitación para la especialización de docentes y especialistas de las UGEL mediante talleres participativos, pasantías e intercambio de experiencias en temas ejes relacionados con la educación rural:

- Participación y ciudadanía intercultural.
- Planeamiento educativo (Proyecto Educativo Institucional-PEI, Programa Curricular de Centro-PCC, Plan Anual de Trabajo-PAT, Reglamento Interno).
- Diversificación curricular.
- Educación productiva.



APRENDES: ELEMENTOS DE SU PROPUESTA DE FORMACIÓN EN SERVICIO

- Actividades: Talleres de capacitación, círculos de interaprendizaje, acompañamiento pedagógico en el aula, pasantías, análisis de los reportes del rendimiento de sus alumnos para el análisis pedagógico.
 - Los contenidos de la formación docente se refieren a las áreas pedagógica y de gestión institucional.
 - Producción de materiales: Módulos de capacitación para docentes con la misma estructura que el material que usan los niños; maestros autores.
 - Irradiación a otras instituciones multigrado a través de estrategias compartidas con la región.
-
- *Desde los ISP: Estrategias para formar docentes en EBI:* Las experiencias de FORMABIAP, el ISP Túpac Amaru de Tinta (Cusco) y PROEDUCA-GTZ constituyen propuestas dirigidas específicamente a la formación inicial y en servicio de docentes desde una perspectiva intercultural.

Como señala FORMABIAP en su guía informativa: “*Respondimos al pedido de las organizaciones de base de desarrollar procesos de formación inicial y en servicio a partir del diseño y desarrollo de un currículo para la formación de maestros en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*”.

Ello significó la adopción de las siguientes medidas específicas:

- Creación de un equipo de formadores indígenas y no indígenas interdisciplinario (educadores de diferentes especialidades, lingüistas, científicos sociales, ingenieros forestales y agrónomos).
- Incorporación de sabios indígenas en el proceso de formación de los futuros docentes.
- Estrategia de trabajo de formación y tutoría por equipos locales de alumnos, docentes y sabios indígenas.
- Formación de docentes por medio de ciclos residenciales en Iquitos y no escolarizados en sus comunidades.
- Formación docente articulada con proyectos agroforestales y de crianza (piscigranjas, animales menores), y con las actividades socioproyectivas de las comunidades (tejidos, fabricación de instrumentos, utilización de plantas medicinales, entre otras).

- Formación lingüística de formadores de ocho pueblos indígenas.
- Diseño de propuestas curriculares y materiales educativos para la educación primaria desde la formación docente.

Por su parte, el ISP Túpac Amaru de Tinta (Cusco) desarrolla un Programa de Capacitación Docente en Educación Intercultural Bilingüe que incluye cuatro estrategias:

- *Talleres*: Espacios de reflexión teórica sobre la modalidad de educación intercultural, partiendo de actividades prácticas.
- *Asesoría y monitoreo*: Estrategia de capacitación que se ha constituido en la estrategia central de intervención, pues permite el apoyo personalizado al docente de aula y en función de sus experiencias como tal.
- *Reuniones de grupos de interaprendizaje*: Por la ubicación distante de las escuelas iniciales y primarias, esta estrategia se realiza en pequeños grupos (de 4 a 10 docentes).
- *Trabajo con padres y la comunidad*: Durante cuatro horas semanales, y utilizando diversas estrategias (intervención en asambleas comunales, reuniones de padres, visitas a casas, reuniones de Comités del Vaso de Leche y Clubes de Madres, etcétera), se ha compartido con la comunidad las ideas y propuestas sobre la EIB y se ha recogido sus puntos de vista al respecto para incorporarlos en el Programa de Capacitación.

Finalmente, PROEDUCA-GTZ, con su Programa de Formación de Docentes en Educación Intercultural Bilingüe (2002-2006), ha desarrollado una propuesta de intervención que incide en tres componentes: los formadores, los estudiantes y la estructura curricular.

a. En relación con los formadores, la estrategia utilizada comprende las siguientes acciones específicas:

- *Diagnóstico sociolingüístico*: Fue realizado con el propósito de contar con información que permitiera trazar líneas de acción para el tratamiento de lenguas en la formación docente intercultural y bilingüe.

- *Conocimiento de marcos teóricos conceptuales:* En los talleres y jornadas de trabajo se ha analizado documentos referidos a cultura, tratamiento de lenguas, discriminación, conflicto e interculturalidad, con el fin de profundizar los marcos teóricos conceptuales.
- *Bibliotecas:* En los ISP se implementaron bibliotecas con material bibliográfico que sirviera como apoyo institucional al trabajo docente y que permitiera respaldar el asesoramiento y garantizar que cuenten con fuentes de información actualizadas.
- *Talleres sobre escritura y aprendizaje oral del quechua:* Dado el insuficiente manejo del quechua para su tratamiento en todas las áreas, se han implementado talleres sobre escritura y aprendizaje oral del quechua desde un enfoque de desarrollo y pertinencia cultural. Asimismo, se ha creído necesario cuestionar la situación del uso del castellano.
- *Ampliación de la convocatoria a formadores:* Las convocatorias para el trabajo con formadores han transitado de ser centralizadas y con participación restringida a desarrollarse *in situ*, considerando a todos los formadores y abordando de manera conjunta aspectos generales ineludibles para la formación.
- *Grupos de Interaprendizaje (GIA):* En vista de que las capacidades y el trabajo realizado en talleres no han sido suficientes, se implementaron como estrategia de apoyo GIA que apuestan por un funcionamiento institucional interno y constante para el tratamiento de lenguas y una metodología de la formación docente.
- *Construcción del perfil del formador:* Ya que el Currículo Básico de Formación Docente (CBFD) considera solo el perfil del egresado, resulta necesario contar con un perfil del formador que garante la consecución de los logros previstos.

b. En relación con los estudiantes de ISP, la estrategia utilizada por PROEDU-CA-GTZ comprende las siguientes acciones específicas:

- *Diagnóstico sociolingüístico:* Se realizó un diagnóstico sociolingüístico para contar con información que permitiera trazar líneas de acción para el tratamiento de lenguas en la formación docente intercultural y bilingüe.

- *Talleres sobre el uso del quechua como primera lengua (L1):* Dado que la condición en el manejo del quechua es heterogénea, se implementaron talleres sobre el uso del quechua como primera lengua, considerando aspectos básicos de escritura y análisis gramatical; pero, sobre todo, se adoptó un enfoque de desarrollo para consensuar pautas que permitan iniciar un análisis cultural de la lengua.
- *Biblioteca:* Considerando la relación existente entre la formación docente y el uso de material bibliográfico, se han implementado las bibliotecas de los ISP con la finalidad de facilitar el acceso a fuentes de información actualizadas en las mismas instituciones.
- *Conversatorios con estudiantes que están por egresar:* Como se ha constatado que la formación está centrada en la transmisión de contenidos curriculares y que estos no están referidos al análisis del campo de acción de un maestro bilingüe y sus implicancias socioculturales, se han llevado a cabo conversatorios con los estudiantes del último año para tratar esos aspectos.

c. En relación con la estructura curricular, la estrategia de GTZ comprende las siguientes acciones:

- *Evaluación participativa del currículo diversificado:* Dado que el currículo diversificado fue elaborado de manera participativa, era necesario evaluarlo en una segunda etapa. Esta evaluación fue participativa desde el diseño hasta la socialización de los resultados en las diferentes instancias.
- *Talleres de análisis conceptual sobre contenidos transversales:* Para abordar los contenidos transversales elegidos se han realizado talleres que aborden estos temas de forma conceptual. Así se ha logrado incorporar paulatinamente el de interculturalidad, con pautas más precisas para el trabajo en aula y tratamiento de contenidos desde las diferentes áreas.
- *Desarrollo de los silabos:* Partiendo de que el currículo diversificado priorizaba la interculturalidad como contenido transversal pero no evidenciaba cómo trabajarla, se ha evaluado su desarrollo en los silabos; y se ha empalmando este ejercicio con el trabajo en el aula.
- *Elaboración de materiales:* En un primer momento se produjeron materiales educativos bilingües sobre todo para las áreas de Comunicación Integral y Matemática y para el trabajo en aula del

alumno-docente. Luego se optó por la elaboración de materiales para la formación docente a partir de la experiencia en talleres y monitoreos, y estos han sido analizados en las jornadas de trabajo.

c. Desempeño docente y condiciones para el desarrollo profesional

PROBLEMA

Mediocridad en el desempeño docente y falta de condiciones para su desarrollo profesional

El desempeño de los maestros de zonas rurales es evaluado en términos muy negativos, y es caracterizado de la siguiente manera:

- Los docentes se desempeñan de modo pragmático y rutinario.
- Realizan una enseñanza rígida y poco creativa; desarrollan prácticas pedagógicas deficientes.
- Desarrollan el currículo de manera insuficiente.

En términos de PROMEB, constituye un punto crítico:

[...] el individualismo de los docentes en el tratamiento de las actividades curriculares que realizan en el aula; este difiere de la colectividad que se da para desarrollar actividades extracurriculares entre instituciones educativas. No existe una cultura de reflexión colectiva para el tratamiento curricular.

- Expresan desgano, apatía e indiferencia. Muestran “poca disposición para trabajar con niños y niñas campesinos” (Tierra de Niños).
- Demuestran falta de responsabilidad frente a su trabajo (GT2).
- Hacen un mal aprovechamiento del tiempo de la jornada escolar. El ausentismo es frecuente. Cumplen solamente con sus horas pedagógicas de trabajo.
- No saben integrar los saberes locales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- No están comprometidos con la vida de la comunidad. No existen incentivos para su permanencia en ella. No responden a las expectativas de la comunidad.
- Rechazan las evaluaciones.



PROMEB: PUNTO CRÍTICO QUE SE PROPUSEO ENFRENTAR

“Empleo inadecuado de procedimientos pedagógicos para propiciar los aprendizajes deseados de manera efectiva. Esto tiene que ver con la rutina y falta de asesoramiento en el desarrollo de las actividades en el aula, relacionadas con: la forma de intervención del docente frente a los procesos que desarrollan los estudiantes en la construcción del aprendizaje, del mismo modo desaprovechan de manera pedagógica los saberes previos de los niños, el hacer las cosas en sociedad (trabajo en grupos), la libertad para opinar y comentar y el interés por conocer nuevas cosas (investigación en el aula)”.

Por otro lado, el contexto y las condiciones en las que se desempeñan los docentes de zonas rurales resultan poco estimulantes y escasamente propicios para el desarrollo profesional. Al respecto se señalan dos tipos de limitaciones: aquellas derivadas del abandono y la falta de apoyo y recursos, y las relacionadas con la actitud de los propios docentes.

Son condiciones adversas al desarrollo profesional del docente rural:

- La insuficiencia y dificultad de acceso a una formación continua. La formación en servicio no pertinente.
- El insuficiente apoyo pedagógico.
- La carencia de acceso a información.
- La falta de estímulos para que el docente aspire a la innovación educativa.
- La desvalorización de la profesión docente (GT2), expresada en la total indiferencia de la sociedad hacia los maestros.

Como señala Tierra de Niños: “[...] [hay una] pérdida del reconocimiento social del rol docente, con marcada desconfianza en su trabajo. Los padres manifiestan descontento por el poco interés de los docentes, ausencias continuas y resultados poco eficientes”.

Los docentes de la zona rural conviven con una realidad de difícil acceso a los avances tecnológicos y científicos, minimizando sus esfuerzos a las precarias condiciones de las comunidades rurales. No tiene posibilidades de perfeccionarse con calidad. (PROMEB).

Son actitudes del docente que restringen su desarrollo profesional y la calidad de su trabajo:

- La baja autoestima:

La baja autoestima se refleja en los propios docentes y en la consiguiente escasa esperanza de aprendizajes en sus alumnos/as. Se llega así a un pesimismo educativo colectivo social (docentes, familias, alumnos), que concluye en la carencia de referentes exitosos cercanos en la educación rural. (Fe y Alegría).

- La desmotivación para desempeñarse como un buen maestro.
- La pérdida del sentido de la profesión docente: como señala Tarea “[hay una] pérdida de sentido de la profesión docente, en el imaginario social y entre los propios maestros de escuelas rurales andinas de altura, expresada en una crisis de carácter ético-pedagógico”.
- La falta de ética: “El ausentismo de la escuela convertido en práctica habitual que entre otras cosas conduce a una falta de ética escolar respecto al alumno pero también respecto al propio desarrollo personal y profesional del docente” (Fe y Alegría).
- La ausencia de compromiso cultural y político para implementar programas de EIB en zonas rurales quechua:

Partimos verificando el aislamiento, abandono institucional y desmotivación de la mayoría de los docentes. La rutina era la atmósfera entre los docentes. (Ayuda en Acción).

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para el mejoramiento del desempeño docente y de las condiciones para su desarrollo profesional

- *Uso de métodos para trabajo en aulas multigrado:* Lo que implica:
 - Trabajar desde aprendizajes diferenciados.
 - Desarrollar la ayuda mutua entre los alumnos (de los mayores a los menores).

- **Asesoría y acompañamiento:** Si bien la asesoría y el acompañamiento pedagógico forman parte de las labores de formación en servicio, dadas su importancia y su especificidad, estas tareas merecen ser destacadas de modo diferenciado:
 - Asesoría pedagógica sistemática: La experiencia de Tarea concibe la asesoría al docente como un espacio para establecer un diálogo pedagógico, diagnosticar dificultades concretas (manejo de grupo, etcétera), brindar orientación inmediata y específica, involucrarse con los cambios en la práctica docente (no solo con el discurso) y los aprendizajes de los niños. Esta asesoría ha sido sistemática (permanente), especializada y diversificada (de acuerdo con las necesidades particulares de las escuelas y de los alumnos, considerando, por ejemplo, la situación de las escuelas unidocentes y los niveles de desempeño de los alumnos).
 - Acompañamiento en la vida del maestro.
 - Asesoramiento y acompañamiento en el aula.

Warmayllu propone “un acompañamiento constante”; el GT2 sugiere el asesoramiento y acompañamiento “en una jornada completa”.

El proyecto de Fe y Alegría realiza un monitoreo mensual de cada institución educativa y considera que el monitoreo permanente es una pieza fundamental para la capacitación en el aula:

[...] sin ella lo demás no adquiriría su verdadero valor. El monitoreo permite una comunicación fluida y en muchos casos familiar, entre el equipo capacitador y los docentes. Soluciona problemas concretos de toda índole tanto educativos como de relaciones humanas al interior de las II.EE. Mejora las relaciones entre padres y madres con los docentes. Ayuda a clarificar metas y logros educativos. Aporta soluciones a un sin fin de situaciones que siempre se presentan en el quehacer educativo (Fe y Alegría).

En la experiencia de Tierra de Niños, el acompañamiento pedagógico:

[...] se halla a cargo de un docente destacado, con autoridad ganada ante sus colegas por el trabajo desempeñado anteriormente en el distrito. Fue escogido un profesor de escuela unidocente muy comprometido con la EBI, que visita periódicamente a sus colegas. No se ha producido rechazo

alguno por parte de los profesores, dado que él cuenta con un reconocimiento local. La presencia en las aulas de la Directora del proyecto de TdeN en Anchonga es un factor que ayuda en el acompañamiento.



PROMEB: LA ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE FORMADORES Y EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Se realizó una selección de docentes capacitadores en la región, cuyo perfil comprende tres aspectos importantes: a) experiencia en capacitación docente; b) trabajo con la comunidad; y, c) disponibilidad a tiempo completo para pernoctar en las comunidades asignadas.

El rol de los formadores es capacitar, asesorar y monitorear el trabajo que realizan los docentes, sensibilizar e involucrar a la comunidad con la escuela y verificar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

La dinámica del formador pasa por tres etapas:

- a) *Inicial*: Trabajo en ‘tandem’ con los docentes (brindar la confianza al docente para identificar sus fortalezas y debilidades; se hace un trabajo de pares). En esta parte se exige una permanencia importante del formador en la escuela. Se observan todos los elementos pedagógicos.
- b) *Intermedia*: Trabajo de consolidación de las fortalezas del docente. Las visitas del formador se hacen en momentos claves para verificar sobre todo el proceso de intervención del docente (¿cómo hace el docente para ayudar al niño a construir su propio aprendizaje?).
- c) *Final o de salida*: Autonomía del docente. Las visitas del formador se hacen de manera esporádica, para volver a observar de manera conjunta los elementos pedagógicos del aula.

- *Organización de los docentes: Redes de interaprendizaje*. Las Redes Educativas no solo permiten quebrar el aislamiento en que pueden encontrarse los docentes de zonas rurales, sino que pueden constituir también la base para el mejoramiento de la formación y desempeño del docente. La estrategia organizativa más importante y exitosa a la que aluden las experiencias y los participantes del Grupo de Trabajo sobre Docentes es la de constituir redes o grupos de interaprendizaje.

En este campo se indica:

- *La necesidad de fortalecer las redes de docentes*: Como señala Tierra de Niños, el fortalecimiento de las redes de docentes forma parte de su intervención: “Conformadas con anterioridad a la intervención de TdeN, existían dos redes de docentes en el distrito. Estas

redes han sido respetadas y se fomenta la integración de los docentes que las conforman”.

- *Utilizar las redes de interaprendizaje para la organización del trabajo pedagógico:* En el marco de las redes de interaprendizaje se realiza:

[...] la elaboración mensual de fichas pedagógicas sobre la temática curricular; esto ha creado un sentido de innovación y de autonomía compartida dejando aflorar de sí mismos las capacidades para ser autores de las propuestas pedagógicas que generan su autoestima, reforzada al ser invitados por profesores de otros distritos, provincias y regiones con el fin de que expliquen la metodología para la escuela rural con la que vienen operando y construyendo. Hoy [los docentes] perciben su papel como actores de un movimiento de renovación y calidad de la educación en diversas regiones del país. Razón por la cual —mediante visitas de intercambio con otras redes regionales— consolidan su compromiso docente (Ayuda en Acción, 92 redes).

- *Utilizar el interaprendizaje para lograr mayores aprendizajes:* Bajo el enunciado “Maestro más maestro, mayor aprendizaje”, Tarea promueve la experiencia de interaprendizaje entre dos docentes:

[...] uno con experiencia, pero en periodo de formación profesional para la atención de niños bilingües y otro, formado especialmente como docente de EIB (en este caso egresado del pedagógico de Tinta). Una intervención en aula por pares formulada en términos de complementariedad que busca generar una sinergia positiva. Los resultados están orientados en tres sentidos: i) en el mejoramiento de los aprendizajes de niños y niñas, ii) en la formación de los docentes para una propuesta de EIB, y iii) en una mayor valoración de las comunidades hacia la escuela (Tarea).

- *Producción y dotación de materiales.* Las estrategias exitosas para la disponibilidad de materiales educativos hacen referencia a:
 - Producción descentralizada y participativa de materiales pertinentes.
 - Producción de materiales educativos útiles y atractivos para docentes, alumnos y padres de familia.
 - Realización de talleres de material educativo en los que el docente mismo elabore sus productos. (GT2). Equivale a lo que AprenDes identifica como “los maestros autores”.



LOS MATERIALES DE TIERRA DE NIÑOS

- a) Para los docentes:* Entrega de guías didácticas detalladas para las etapas iniciales del trabajo. No obstante que han sido capacitados en forma presencial, los docentes reciben guías didácticas precisas para el desarrollo de los pasos del método propuesto, con mención incluso de las variantes que pueden aplicar. Esto se hace para las primeras lecciones; para las siguientes, los docentes continúan solos. Tierra de Niños no tiene el temor de que esto encasille a los docentes o que sea tomado como un “recetario”. Es fácil comprobar cómo los docentes modifican y enriquecen las acciones que les son propuestas. Ha sucedido, por ejemplo, que los varios docentes a cargo de niños de segundo grado iniciaron acciones para que los niños transfieran sus capacidades de lectura y escritura al castellano y han conseguido progresos en este campo antes que Tierra de Niños hiciera la capacitación respectiva.
- b) Para los alumnos:* Distribución de un equipo básico de material educativo. Por estrategia conscientemente asumida, Tierra de Niños ha decidido trabajar con un mínimo de materiales aprovechados al máximo. Los niños disponen para el primer grado de un libro con dieciocho unidades; cada sección tiene una colección de carteles léxicos, una regleta para colocar los carteles y papel y plumones para papelógrafos. Con ese equipo se han logrado los resultados que se esperaban en un nivel superior al promedio nacional.

- *Evaluación.* En relación con la evaluación, las experiencias y el GT2 hacen referencia tanto a la evaluación de los docentes como a la de los estudiantes.

¿Cómo debe ser la evaluación docente? El Grupo de Trabajo sobre Docentes plantea como estrategia exitosa:

- La evaluación participativa en el aula y la comunidad. Realizar ejercicios de evaluación docente participativa.
- Monitorear y evaluar el desempeño docente en el aula y la comunidad.

¿Qué y cuándo evaluar? Tarea propone la elaboración de una línea de base al momento inicial (de la experiencia) y la realización de evaluaciones periódicas: “Tales evaluaciones permitirán conocer la situación docente a nivel general y el nivel de desarrollo de las capacidades elegidas, en forma particular. En este proceso tiene un importante peso el desempeño docente en el aula, no solo sus habilidades de corte académico” (Tarea).

En relación con la evaluación de aprendizajes de niños y niñas, distintas experiencias plantean:

- *La evaluación inicial y de proceso, con participación de los distintos actores:* Como reseña la experiencia de Tarea: “Se contó con información inicial y de proceso sobre todo de los primeros grados, acerca del avance, progreso y situación final. Esta información fue compartida con los docentes y padres de familia”.
- *La evaluación reiterada:* En la experiencia de Fe y Alegría: “[...] anualmente además del seguimiento de la evaluación que los docentes realizan, practicamos unas pruebas de evaluación sobre los logros alcanzados”.

Por su parte, Tierra de Niños realiza dos evaluaciones anuales:

Se aplica una prueba de lectura y escritura a todos los niños de las secciones con que se trabaja. En agosto de 2005 se aplicó una primera prueba con el pretexto de realizar un concurso entre escuelas. Los resultados fueron poco aceptables, salvo en algunas escuelas. Después, en diciembre, se aplicó una segunda prueba (anunciada desde agosto). Los resultados fueron sorprendentes. La reacción provocada en la comunidad docente y en la comunidad en general por los resultados de la primera evaluación impulsó el trabajo en el segundo semestre. Obró a favor de esta reacción no sólo el cuadro de méritos sino el haber entregado premios a las escuelas ganadoras (pizarras acrílicas, muebles que faltaban, etc.).

- *El empleo de la emulación para incentivar el trabajo docente:* Tierra de Niños manejó la estrategia de “Si ellos pudieron por qué no ustedes”. Como reacción frente a los resultados del primer “concurso” en las redes se hizo espontáneamente un análisis de las causas. Eso fue positivo.
- *Investigación.* Como lo señalan las experiencias de Fe y Alegría y PROMEB, las acciones de investigación e investigación- acción pueden proporcionar un sustento importante para la mejor orientación y desarrollo de las actividades educativas.

En el caso de Fe y Alegría se han realizado diversas investigaciones para distintos procesos:

- Línea de base para invernaderos escolares y familiares.

- Estudio sobre condiciones de vida de niños y niñas de las comunidades de la provincia de Quispicanchi.
- Estudio sobre género y sexualidad en Quispicanchi.
- Recopilación de cuentos, poesías y tradiciones locales.

Además, el proyecto realiza un seguimiento estadístico: “Contamos con nuestra propia base de datos para el seguimiento de los indicadores de extraedad, equidad de género en el acceso y permanencia, deserción escolar”, y ha sistematizado y publicado materiales que dan cuenta del proceso de su intervención: “A fin de ayudar a la tarea docente hemos publicado la investigación sobre ‘Género y sexualidad’ y la ‘Sistematización de la intervención en equidad de género’”.

Por otro lado, PROMEB lleva a cabo un programa de Diplomado en Educación Rural dirigido al fortalecimiento de capacidades en investigación. Este se brinda a los docentes de las zonas de intervención del proyecto, y tiene como línea de trabajo la investigación-acción; en 2006 se ha centrado en el aprendizaje de la lectura y la escritura.³



PROMEB: EL PROGRAMA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA

Que comprende:

- Acciones de formación en servicio por grupos diferenciados:*
 - Docentes nuevos:* Los que se inician en la metodología o, habiendo participado antes, presentan algunas dificultades para ponerla en práctica.
 - Docentes antiguos:* Los que están aplicando la metodología implementada en las capacitaciones.
- Asesoría pedagógica personalizada:* Se realiza durante las visitas a las instituciones educativas, a cargo de un formador designado por cada ocho a diez docentes.
- Círculos de interaprendizaje:* Los docentes desarrollan intercambios de ideas y experiencias, así como demuestran sus capacidades de producción de conocimiento por medio de exposiciones temáticas, buscando desarrollar el liderazgo y la autonomía. Se realiza, como mínimo, una reunión al mes.
- Monitoreo de las acciones en el aula:* Se visita escuelas al azar para verificar los avances a partir de indicadores de cambio concertados con los docentes. Después de las visitas se devuelve la información y se plantean nuevas orientaciones en una reunión con los docentes.

³ El programa se desarrolla con la participación de la Universidad York de Canadá, la Universidad Autónoma de Baja California de México, el Instituto de Estudios Peruanos, la Universidad de Piura y la Universidad Nacional de la Plata de Argentina.

d. Valoración del mundo rural e indígena

PROBLEMA

Subvaloración del mundo rural e indígena

Otros rasgos que expresan las actitudes y comportamientos de los docentes se refieren a su relación con el medio social y cultural en que trabajan: el mundo rural e indígena. Al respecto, se destaca lo siguiente:

En términos de sus actitudes:

- Los docentes tienen prejuicios hacia la cultura local: Como señala Warmayllu: “[...] los maestros se sienten culturalmente distanciados de los padres de familia”.
- Aun los docentes indígenas rechazan su identidad indígena; es entonces importante que el docente descubra su propia identidad.
- Hay discriminación y racismo para con la cultura indígena. Fomentan la “civilización” en los pueblos indígenas.

En términos de sus prácticas:

- Tienen un “comportamiento urbanista” (que responde a un paradigma homogeneizador) (GT2).

En la concepción de Tarea: “[...] los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural andina de comunidades quechua hablantes, están marcados por patrones monolingües, urbanos, desde una lógica que no recupera la diversidad”.

En el mismo sentido, la propuesta del ISP Túpac Amaru de Tinta (Cusco) busca atender la educación ‘castellanizante’ que no toma en cuenta la lengua materna quechua de los niños y niñas.

- Se da la: “[...] preeminencia de la transmisión de conocimientos occidentales, carentes de contexto, memorísticos y sin referencia al desarrollo y consolidación del sujeto educativo en su ser personal y social” (Fe y Alegría).
- Las estrategias de enseñanza y aprendizaje están enfocadas en el desarrollo de contenidos más que en el de capacidades de niños y niñas.

- En un entorno bilingüe, la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua se da con un tratamiento de traducción, utilizando el quechua oralmente y solo como saber previo.
- Se dan relaciones tensas y difíciles entre los docentes y la comunidad y entre los docentes y las instancias administrativas. En ocasiones esto se traduce en el maltrato que sufren los niños y niñas de parte de sus docentes.

Para Ayuda en Acción, fue un punto crítico por enfrentar:

“[...] el escaso buen trato a los alumnos y docentes, la abundancia de castigos, la existencia de niños y niñas temerosos-as”.

Para Fe y Alegría:

“[...] el maltrato que muchas veces sufren [los docentes] en sus contrataciones sobre todo, lleva a que reproduzcan el modelo en su relación con la comunidad y con los niños y niñas”.

Pero ¿conocen los docentes la cultura de sus alumnos? Para algunos, los docentes sí conocen la cultura propia de sus alumnos, pero no la consideran válida (GT2); se da la “invisibilización de la cultura local” (ISP Túpac Amaru, Tinta). Para otros, existiría más bien un desconocimiento de la realidad sociocultural del niño y de la comunidad; los maestros no conocen la lectura y escritura en quechua, principalmente por falta de empeño para transferir a esta lengua las capacidades que se manejan en castellano; hay carencia de material escrito en quechua y pocas oportunidades para el uso escrito de esta lengua fuera de la escuela (Tierra de Niños).

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para promover la valoración del mundo rural e indígena

Aportan a revertir la subvaloración del mundo indígena y rural y a facilitar el acercamiento entre el docente y la comunidad, el establecimiento de una relación dialogante, que puede ser desarrollada con medidas como las siguientes:

- Realizar un trabajo conjunto entre maestros, estudiantes, padres y madres de familia. Propiciar el encuentro entre los actores de la escuela (docentes, niños y padres) para compartir las experiencias.
- Basarse en las estrategias de aprendizaje de la comunidad.

- Establecer la articulación con la organización comunal.
- Promover eventos culturales que motiven al docente a prepararse con una mira clara y a difundir y visibilizar su trabajo pedagógico.
- Realizar proyectos de investigación-acción del arte, historia, tradición oral y saber local, de personajes de la comunidad.
- Organizar los Grupos de Interaprendizaje (GIA) entre docentes de un mismo ámbito.
- Impulsar la participación del docente en momentos importantes de la comunidad (celebraciones, *minkas*).
- Construir aprendizajes a partir de la actividad productiva.
- Promover la participación pedagógica de la comunidad.
- Implementar el trabajo educativo por medio de Redes Educativas zonal y comunal.

2. LECCIONES APRENDIDAS

Sobre estímulos a los docentes

- Trato con y hacia los docentes:
 - *La importancia del buen trato:* Es preciso promover la calidez y el respeto en el trato con los docentes. Crear ambientes gratos que muestren la importancia de la educación —por ejemplo, renovando la infraestructura, proveyendo equipamiento—, capacitarlos para que se conviertan en los mediadores de la educación informática, consolidar una relación que permita la expansión de sus capacidades y autovalorarse. Este proceso ayuda a comprender mejor su papel y su relación con sus alumnos.
 - *Se requiere un trabajo cercano con los maestros, atendiendo sus condiciones de vida, materiales y anímicas:* Trabajar con los maestros y las maestras de manera cercana, preocuparse por sus condiciones de vida, propicia que los docentes sean conscientes del compromiso que se tiene con ellos y de que hay real interés por la mejora de sus condiciones de vida, tanto materiales como anímicas. Esto los compromete más con el proyecto y es sin duda causa de su mejor desempeño como maestros y maestras.

- *La autoestima profesional y la personal elevan las expectativas de logro:* Elevar la autoestima profesional —pero sobre todo personal— del docente produce inmediatamente el elevamiento de la expectativa del logro que son capaces de alcanzar sus niños y niñas, lo que repercute en el ambiente del aula y en los logros que de hecho alcanzan.
 - *Partir de los sentimientos y necesidades de maestros, padres y madres y de los propios niños y niñas, ha sido central para lograr las transformaciones conseguidas:* Lo que se siente se entiende y compromete la vida entera. El trabajo ha demostrado que partir de los sentimientos y necesidades de maestros, padres y madres, y de los propios niños y niñas, ha sido central para lograr las transformaciones conseguidas. Cuando ellos y ellas han sido capaces de sentir los problemas en carne propia; cuando han podido identificarse con las situaciones de exclusión o de violencia y maltrato, han decidido cambiar las circunstancias de su propia vida individual y colectiva. Las dinámicas y sobre todo los sociodramas, que los docentes y padres y madres de familia realizan con una facilidad inusitada, ayudan a analizar la realidad críticamente y a comprometerse con el cambio.
- La permanencia de los docentes:
 - *Los cambios de docentes debilitan el buen desarrollo del programa:* Casi 50% de docentes capacitados y con un año de experiencia en el programa (Tierra de Niños) dejan las escuelas porque no son contratados de nuevo. Así se pierde el esfuerzo de capacitación y se tiene que capacitar de nuevo, en lo mismo, a los docentes recién incorporados.
 - El efecto beneficioso de las evaluaciones:
 - *El conocimiento de los resultados de las evaluaciones estimula a los docentes.* No ha habido reacciones adversas a las dos evaluaciones realizadas en 2005 (Tierra de Niños), tal vez porque: (i) no fueron presentadas como tales sino como concursos; (ii) no constituyeron situaciones amenazantes para los docentes con logros menores; (iii) hubo estímulos para las escuelas más destacadas; y, (iv) mostraron que hubo éxito en la mayoría de las escuelas evaluadas. El proyecto sostiene la hipótesis de que un resultado desfavorable en todas o la mayoría de las escuelas podría ocasionar re-

chazo para futuras evaluaciones. Si bien hubo resultados poco favorables en la primera evaluación, el anuncio de que habría una segunda parece haber impulsado una mejora notable en los resultados, comprobada meses después. Un sistema de mediciones frecuentes parece ser más efectivo.

- *El mejoramiento en los resultados de aprendizaje es un elemento altamente motivador:* El mejoramiento en los resultados de aprendizaje es un elemento altamente motivador para los diversos actores involucrados. Los niños encuentran en esto un refuerzo altamente positivo para posteriores aprendizajes; el docente ve reforzada su actuación y fortalece su profesionalidad; los padres y la comunidad establecen un nuevo estándar respecto de las posibilidades de la escuela en su comunidad.

Sobre la calificación profesional de los docentes

- **Capacidades de los docentes:**

- *La distancia entre el discurso y la transformación de la práctica:* Existen diferencias entre los discursos y las prácticas docentes. Muchas veces los discursos pueden dar cuenta de la incorporación de nuevos enfoques; sin embargo, es común que las prácticas aún permanezcan intactas. Los procesos de formación deben incluir el desarrollo de capacidades docentes, las transformaciones en las prácticas, así como un impacto real en los aprendizajes.
- *Los profesores son capaces de introducir innovaciones saludables en las propuestas metodológicas:* Pueden hacerlo como variantes de una propuesta definida. A pesar de que tuvieron una base común durante los talleres de capacitación, luego han modificado ritmos, procedimientos, contenidos. No ha habido una aplicación mecánica ni automática de los procedimientos sugeridos.

- **El amplio campo de la formación docente:**

- *Aprendizaje de contenidos, estrategias y formación personal:* La formación docente es un espacio para trabajar aspectos relacionados con contenidos conceptuales y el desarrollo de estrategias metodológicas que aporten al enriquecimiento de la práctica, pero es sobre todo un espacio para el fortalecimiento de la identidad —personal y profesional—, para el intercambio, el es-

tablecimiento de un vínculo en el que el respeto, la valoración y cariño son esenciales. La presencia del aspecto subjetivo es un eje fundamental.

- *La formación profesional pasa por la formación personal:* La formación profesional del docente no es posible si no pasa por su propia formación personal, que a las finales será la levadura que fermentará toda su actuación en el aula. En la medida en que la autoestima del docente se eleva, esto repercute inmediatamente en la elevación de la autoestima de sus niños y niñas.
Sin calidades humanas en los agentes educadores, los títulos y las capacitaciones no garantizan nada.

- **Formación inicial docente:**

- *La difícil decisión sobre la formación de docentes rurales:* No hay en los ISP una formación docente específica para el docente rural, lo que es reforzado por el miedo del docente a no lograr su reasignación a una escuela urbana o su reconocimiento social.
- *Descentralización de la formación docente:* Es necesario descentralizar el proceso de formación docente para asegurar una relación más directa de los formadores con las organizaciones y comunidades.
- *Conciencia de la diversidad:* Es preciso dar a los futuros maestros mayores elementos que les permitan responder a la diversidad de situaciones en las que les tocará trabajar.
- *Supervisión vs. Acompañamiento:* La noción de supervisión de la práctica profesional orientada a verificar el cumplimiento de recomendaciones didácticas dadas en los talleres de las diferentes áreas ha sido replanteada en función de un acompañamiento que permita al practicante identificar los supuestos que orientan su trabajo y ayudarlo a plantear alternativas.
- *Gestión institucional y pedagógica:* La buena marcha de la gestión institucional es un factor importante para encaminar, garantizar y legitimar los cambios cualitativos que se planteen en la gestión pedagógica.

En los ISP, las planificaciones tienen carácter más administrativo que técnico-pedagógico, razón por la cual urge encauzar esfuerzos para que los instrumentos de planificación sean guías efectivas en los procesos de aprendizaje en el aula.

- *Diversificación curricular en el aula:* El currículo diversificado considera la diversidad como un factor importante por tener en cuenta para el desarrollo educativo, pero no explicita cómo concretar en el trabajo de aula el tratamiento de la diversidad y qué implica el reconocimiento y la lucha por la diferencia. En consecuencia, es necesario proponer estrategias para lograr esto.
 - *Institucionalización de las relaciones:* Es necesario establecer relaciones formales con las instancias locales del MED para asegurar el acompañamiento del trabajo de los docentes en las comunidades.
- Formación en servicio:
 - *Un programa de formación continua mejora la autoestima y el desempeño pedagógico del docente rural.*
 - *Los docentes demuestran más empeño cuando se les otorga responsabilidades y libertad en las capacitaciones.*
 - *Didáctica en el aula:* La formación inicial de los docentes requiere fortalecerse por medio de un programa de formación continua centrado en la didáctica del aula, con una fuerte intervención de acompañamiento pedagógico.
 - *Valoración de la experiencia docente:* La recuperación y revaloración de la experiencia docente en aula permite una formación en servicio mucho más eficiente, puesto que se parte de la comprensión del profesor.
 - *El monitoreo es central en la capacitación:* Sin capacitación monitoreada en aula todas las demás capacitaciones pasan a ser insustanciales.
 - *Reforzamiento de contenidos teóricos:* Muchos docentes requieren de un reforzamiento sobre contenidos teóricos de las diferentes áreas de desarrollo que les han permitido consolidar su dominio sobre ellos y, como consecuencia, apoyar de manera eficiente a sus estudiantes.
 - *El desarrollo de programas de capacitación masivos diluye esfuerzos,* pues los docentes de aula requieren de un apoyo sostenido y continuado que les permita ir superando sus falencias. Las visitas mensuales son una estrategia interesante, pero no permiten hacer un asesoramiento cercano. Asimismo, los talleres necesitan responder a la diversidad de ritmos y demandas de aprendizaje que requieren los docentes, y son superados parcialmente por las reuniones de GIA.

- *La necesidad de estrategias centradas en la escuela y en la práctica en el aula:* Las estrategias centradas en la escuela y en la práctica en el aula pueden resultar muy efectivas en la formación de maestros rurales, dado que aportan directamente a la calidad de la intervención pedagógica, desarrollando capacidades en los docentes por medio del intercambio práctico de saberes pedagógicos en el aula.
 - *Autonomía para el diseño y ejecución de los programas, tiempos prolongados de implementación:* Un proceso de formación de maestros rurales serio requiere de cierta autonomía para el diseño y ejecución y de tiempos prolongados de implementación (dos a tres años), porque se trata de procesos sociales, no solo didácticos, y de una inversión significativa. Aun así siempre existirá un grupo de maestros (aproximadamente un 20%) que no serán afectados significativamente (las condiciones normativas actuales lo posibilitan).
- Formación para la interculturalidad:
 - *Partir de la diversidad:* La EIB asume una diversidad de formas de ejecución y práctica por las múltiples manifestaciones lingüísticas y culturales que existen en nuestra zona de intervención.
 - *Balance de orientaciones:* Es necesario equilibrar en el proceso de formación docente los pesos que se dan al conocimiento propio de los pueblos indígenas y al conocimiento científico occidental.
 - *Procesos de construcción de aprendizajes:* Es necesario otorgar, en la formación docente, mayor peso a los procesos de construcción del aprendizaje y, en esa línea, a las formas de comunicación y a las categorías indígenas de interpretación de la realidad.
 - *Escuchar a los comuneros:* Se aprendió a escuchar las expectativas de los comuneros respecto de los docentes para afinar el perfil de formación, particularmente en lo referido a su participación en actividades y eventos de la comunidad.
 - *Los profesores que aprenden a leer y escribir en quechua aceptan mejor la educación bilingüe:* Tierra de Niños evitó introducir a los docentes en la lectura y escritura quechuas por medio de una aproximación fonético-lingüística. Empleó más bien actividades de inmersión directa: canciones, adivinanzas, trabajo con familias de palabras, mapas semánticos, lectura analítica del texto para niños, y con todo ello consiguió que los docentes transfirieran sus

capacidades. Vencida esa dificultad, los docentes tuvieron conciencia de que podían leer y escribir en quechua, y ello estimuló su aceptación del programa EBI.

- *Los procesos de formación pueden aportar a la construcción de líderes de una pedagogía intercultural:* El discurso cultural asociado a la educación es un discurso aún marginal. Los procesos de formación pueden aportar a la construcción de líderes de una pedagogía intercultural que paralelamente sea gestora intercultural en el aula y actúe construyendo ciudadanía intercultural en la sociedad.
- *La revaloración de la cultura propia del docente* permite superar la idea de considerar a la cultura hegemónica como superior y a la propia como inferior. Todo ello genera mayor compromiso y seguridad para aportar con innovaciones y propuestas educativas.
- *La visibilización de la cultura andina* como componente básico del currículo es un paso previo esencial para la concreción de la interculturalidad desde una perspectiva equivalente y equitativa.
- *Desafíos de la capacitación EIB:* Los procesos de capacitación EIB a docentes en servicio suponen una alta inversión de recursos financieros, humanos y materiales, ya que lo que se discute a fin de cuentas es la capacidad profesional de un docente para llevar a cabo un programa a contracorriente de los principios/teorías de formación inicial recibidos.
- *Resistencia frente a EIB:* Una de las resistencias iniciales de los docentes para aceptar programas EIB es la duda que tienen sobre su capacidad para escribir en quechua. Otra resistencia, más difícil de revertir, es la que provoca el tratamiento del castellano (lengua hegemónica) como una segunda lengua.
- *Discurso docente y práctica pedagógica:* Todavía no existe relación entre el discurso de los docentes y la práctica pedagógica que permita evidenciar un verdadero empoderamiento de la EIB.
- *Enseñanza de la segunda lengua:* La enseñanza de una segunda lengua requiere de apoyo especializado y de un trabajo sostenido, puesto que muchos docentes consideran que si un niño muestra algún dominio de la lengua castellana ya no necesita del quechua.

- La importancia del acompañamiento pedagógico:
 - *Un monitoreo y acompañamiento cordial y cercano:* Cuando se quiere garantizar resultados sostenibles a largo plazo es fundamental realizar un monitoreo y acompañamiento cordial y cercano de los procesos que se realizan.
 - *La persistencia en el acompañamiento pedagógico:* Es imprescindible la capacitación y acompañamiento constante. El acompañamiento pedagógico permanente permite orientar y garantizar en el docente una práctica pedagógica eficiente y eficaz, consolidando sus competencias pedagógicas.
 - El acompañamiento y monitoreo permanentes son acciones necesarias para lograr el empoderamiento de su condición de protagonistas de cambios relacionados con su práctica pedagógica, que ocurren en procesos paulatinos y a largo plazo.
 - *Generando círculos virtuosos:* El apoyo al docente con monitoreo en el aula y materiales les genera interés por mejorar su desempeño. A su vez, los docentes se preocupan más por la mejora de los aprendizajes cuando sus niños empiezan a tener logros: participan en los Círculos de Interaprendizaje (CIA), trabajan horas extras. Los CIA promueven una organización de docentes que contribuyen a la afirmación de su identidad profesional, que estimula y anima al cambio.
 - *Es preciso conversar y comprender las innovaciones.*
 - *Intercambio de experiencias entre docentes:* Las reuniones de reflexión e intercambio de experiencias de los docentes en los CIA y en las reuniones después del monitoreo ayudan a la producción del conocimiento y mejoramiento de la intervención en el aula.
 - *Unidocencia y comunidad pedagógica:* Los maestros requieren de una comunidad pedagógica mínima para el desarrollo de la profesión docente. Esto no es posible con la existencia de escuelas unidocentes.
- La presencia de un docente formador acompañando al docente, especialmente de las escuelas unidocentes, se convierte en un elemento de apoyo no solo pedagógico o profesional sino también humano (rompe el aislamiento, la soledad, el mutismo). La unidocentes deben transformarse en escuelas con un mínimo de dos docentes.

- Los usos de la investigación:

- *Investigación-acción*: La investigación-acción desarrollada con los docentes en el aula es un componente importante que ayuda a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y proponer acciones para transformarla.
- *Diplomado en educación rural (PROMEB)*: Es una modalidad de formación de docentes en servicio que desarrolla capacidades y actitudes que los entrena y forman como investigadores de los asuntos relativos al aula.

Sobre las relaciones docente-comunidad

- Vínculos con la comunidad:

- *Reconocimiento y afecto por la cultura local*: Docentes con una valoración retórica de la cultura local pero que en realidad la desprecian no solo están incapacitados para la educación rural sino que son una amenaza permanente para ella. La incorporación de saberes locales es desechada por inútil.
- *La incorporación del saber local*: La incorporación del saber local a la escuela pasa por el conocimiento de la cultura local, que, por haber estado fuera del sistema, se encuentra en situación de desventaja. Como no existen fuentes escritas que permitan recuperarlo, hacerlo supone un trabajo de investigación, de acercamiento a la población.
- *Necesidad de una ubicación equilibrada del docente frente a la comunidad*: Cuando el docente se mimetiza con la comunidad pierde su capacidad de referente de lo distinto, lo que es tan peligroso como cuando muestra su desprecio por el mundo rural y la cultura andina.
- *La coordinación con las dirigencias comunales*: Hay ya suficientes evidencias de que la relación de la comunidad con la escuela no puede ser horizontal: esta debe sujetarse a las demandas y necesidades de aquella. Los docentes tienen que coordinar con la dirigencia comunal para ofrecer un servicio educativo que responda a los intereses de la comunidad y de los padres de familia.

- Diversidad, flexibilidad:

- *Visibilización y comprensión del continuo cultural andino:* El paradigma de formación hasta hoy predominante ha propiciado el desarrollo de una pedagogía de la certeza que, instaurada en nuestros sistemas educativos, ha producido ceguera respecto de la diversidad cultural. En la mayoría de las situaciones la formación docente ha significado el desarrollo lineal de un repertorio de contenidos sin vinculación con la compleja realidad, en este caso la andina, de manera que esta ha quedado invisibilizada ante los ojos de sus propios miembros.

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

Cuando el maestro ha entendido la propuesta y se inicia un cambio de actitud personal y pedagógica hacia la cultura y la lengua, la actitud de los niños, los padres y la comunidad cambia. La influencia del docente es señal del poder que tiene en el aula y la comunidad.

- *Asumir la diversidad positivamente:* Asumir la diversidad de manera positiva desde la formación docente en ámbitos rurales supone acercarse a un conjunto de estrategias que den forma a uno o varios modelos propios que se van configurando con los actores. Y supone, además, alejarse de la lógica de aplicación de un modelo único para todos los espacios rurales.
 - *Diseñar metodologías diferenciadas:* Como la capacidad para la investigación y la creatividad varían sustancialmente entre los docentes de un nivel y los de otro, es necesario diseñar metodologías distintas para cada nivel.
 - *Adecuar el trabajo de formación de los docentes y la asesoría pedagógica a las condiciones del medio:* El trabajo de formación de docentes y la asesoría pedagógica demandan un esfuerzo adicional en zonas de altura. En ellas se requieren estrategias de asesoría diferentes, que implican varios días continuos de permanencia en

la zona y el recurso a metodologías de trabajo especialmente pensadas para escuelas multigrado.

- **El compromiso político:**

- *Factor de soporte:* El compromiso político es un factor de soporte importante para lidiar con las dificultades propias de la implementación de programas EIB (reacciones adversas de los padres de familia, carencia de estrategias específicas para un tratamiento cultural pertinente del currículo, incomprendición de las autoridades respecto de sus iniciativas).

Supone un proceso de reflexión/re-consideración/re-interpretación de las prácticas de aula de acuerdo con marcos histórico-sociales y culturales que pongan en evidencia el carácter de las relaciones que se establecen en sociedades marcadas por la desigualdad social, la inequidad y la discriminación.

3. REFLEXIONES PARA LA VIABILIDAD DE LOS PROYECTOS

- **El trabajo articulado con la comunidad es absolutamente necesario**

El trabajo articulado con la comunidad es absolutamente necesario en propuestas de formación docente, sobre todo en EIB. La comunidad ha demostrado una fuerza inusitada cuando se la toma en cuenta en la vida escolar; la articulación a los procesos productivos como parte del fortalecimiento de este vínculo permite que la comunidad empiece a asumir que la escuela es suya y que la educación le compete.

- **Un proyecto puede ser amenazado por proyectos similares**

Debido a la coincidencia en el distrito de acciones de capacitación realizadas por otro programa —coincidencia que no fue evitada por la UGEL pese a que existía un convenio con Tierra de Niños—, los mismos equipos de profesores fueron expuestos a propuestas diferentes. Pero como Tierra de Niños tenía una propuesta concreta, con materiales, acciones de acompañamiento y resultados visibles desde el primer momento, los docentes descalificaron la otra, que se limitó a proveer información teórica.

La mencionada institución contrató para su equipo al coordinador de una de las redes con las que trabaja Tierra de Niños, considerado como uno de los mejores docentes del proyecto, e inició la contratación de la coordinadora de alfabetización con una oferta salarial mucho más alta, imposible de igualar por Tierra de Niños. Felizmente, ella no renunció a Tierra de Niños.

Una ONG con mucho prestigio en Lima por su trabajo a favor de la mujer desarrolló un programa de capacitación de mujeres en Anchonga, premiando con alimentos y ropa a las asistentes por el solo hecho de concurrir. Esto ha obstaculizado seriamente el programa de alfabetización de Tierra de Niños, que no puede ni desea emplear el mismo procedimiento para incentivar la participación (Tierra de Niños).

- **Un proyecto exitoso es atractivo por sí solo.**
- **Continuidad de los participantes en el programa:**

Cuando la permanencia y la continuidad de los formadores del programa no están garantizadas, resulta difícil asegurar la sostenibilidad de los resultados a corto y largo plazo.

- **Coordinación interinstitucional:**

Es importante el trabajo coordinado entre las diversas instancias del sector, llevando a la práctica, en conjunto, acciones que permitan unir esfuerzos para el logro de los mismos objetivos.

APRENDIZAJES

El tema de los aprendizajes constituyó un núcleo importante de reflexión en el trabajo previo y durante el seminario-taller. En este capítulo se presenta lo expuesto en las guías de las instituciones y lo que se discutió en el grupo de trabajo que analizó el tema en el evento. Se ha incluido los aportes de Pukllasunchis, Tierra de Niños, EDUBIMA/CARE, Ayuda en Acción, Warmayllu, Tarea y PROMEB, y los resultados del trabajo del grupo.¹ El tema fue tratado en un panel en el que participaron EDUBIMA/CARE, Tarea, AprenDes y PROMEB.

1. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LOS APRENDIZAJES EN ZONAS RURALES. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El aprendizaje constituye el aspecto medular del quehacer del sistema educativo; sin embargo, sigue siendo un gran desafío para la educación peruana, en particular en las áreas rurales, donde la dinámica social es compleja y contradictoria y está llena de contrastes.

Las instituciones que han desarrollado proyectos relacionados con el aprendizaje de los niños y niñas de las escuelas primarias rurales coinciden en

¹ El grupo de trabajo 3 estuvo conformado por Angélica Montané (USAID-AprenDes, moderadora), Ana María Robles (CARE, relatora), Cecilia Eguiluz (Pukllasunchis), Marina Figueroa (CARE), José García (PROMEB), Juan Ignacio Gutiérrez (Ayuda en Acción), Lucía Maldonado (SNV), Hilda Nugent (ACDI), Eliana Ramírez (Foro Educativo), Francesca Uccelli (IEP) y José Antonio Vásquez (MED).

señalar que su intervención ha estado orientada a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su trabajo ha sido impulsado por la constatación de que la educación ofrecida en las escuelas del medio rural no era pertinente y que urgía impulsar cambios en el currículo, la metodología y la organización del trabajo escolar. Lamentablemente, en los últimos años el país ha tenido pruebas objetivas de la pobreza de los aprendizajes conseguidos por los alumnos, lo que no ha hecho sino confirmar las aproximaciones que sostenían las intervenciones mencionadas. Los resultados de las evaluaciones recientes muestran que la deficiencia en los aprendizajes es muy grave en el medio rural, donde, por coincidencia, las condiciones de las escuelas son más desfavorables que en otras partes y las familias viven agobiadas por la pobreza. Los alumnos no poseen, en el nivel que debieran, las capacidades correspondientes a lógico-matemática y a lectura y escritura. En vista de que estas capacidades son valiosas en sí mismas, pero además fundamentales para el logro de aprendizajes en otras áreas del currículo, es fácil suponer que lo conseguido en esas áreas es también muy pobre. Esta situación es patente durante la educación primaria y se manifiesta nuevamente en los grados finales de la secundaria.

En un país tan diverso como el nuestro, con riquezas y disparidades notables, los problemas de aprendizaje son mayores en los ámbitos donde los niños y niñas hablan una lengua indígena, en circunstancias en las que se necesita trabajar con dos lenguas que, a su vez, son expresión de dos culturas que conviven en una relación no siempre armónica.

Tomando en cuenta este panorama, las instituciones a las que nos referimos han tenido emprendimientos diferentes y se han abocado a la solución de problemas diferentes o lo han hecho desde perspectivas no siempre coincidentes. Sin embargo, ha sido posible levantar el siguiente cuadro de puntos críticos, estrategias puestas en marcha y aprendizajes alcanzados.

PROBLEMA

Desarrollo curricular con deficiencias

- El currículo aplicado en las escuelas es descontextualizado, distante de la realidad que circunda a las escuelas. Los contenidos que se trabajan sobre la base de este currículo son poco o nada pertinentes, y no responden a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Apoyo a la diversificación del currículo, de manera que se pueda contar con programas curriculares más cercanos a la realidad donde viven los alumnos de las escuelas.
- Construcción participativa de los programas curriculares diversificados para redes de docentes y de instituciones educativas como estrategia para involucrar a los actores claves (docentes, padres y otros miembros de la comunidad) e interesarlos en el conocimiento de los aspectos técnico-pedagógicos propios de una construcción social del currículo: análisis del diseño curricular nacional, estudio de los diagnósticos realizados y revisión de las programaciones curriculares. La participación en talleres para este efecto es una ocasión para reflexionar y tomar conciencia de la realidad educativa de su comunidad. Este trabajo conjunto con docentes de varias escuelas tiene un valor estratégico, pues favorece especialmente a profesores de pequeñas escuelas unidocentes o de polidocencia incompleta.
- Desarrollo de currículos validados, asegurando su pertinencia y eficacia como tales, y la relevancia de los temas y actividades como respuesta a las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas del área rural, a las expectativas de los docentes y a las demandas de la comunidad. Esta validación asegura la viabilidad de los currículos diversificados y que puedan ser implementados.
- Realización de diagnósticos sobre necesidades y demandas de aprendizaje, con participación de los niños y niñas, de los docentes y miembros de la comunidad (autoridades, líderes, padres, madres y jóvenes). Incorporación de los hallazgos obtenidos en la propuesta curricular, como contenidos transversales, ejes temáticos o contenidos de las distintas disciplinas.
- Diseño del perfil educativo de niñas y niños egresados de la educación primaria, como base para la elaboración de planes de capacitación docente y de gestión comunal.
- Aplicación de un currículo en espiral, especialmente en las aulas multigrado, de modo que sea posible el tratamiento de un mismo tema para todos los grados, así como el afianzamiento en un grado de los aprendizajes conseguidos en el anterior. Esta estrategia permite la gradación de contenidos, la integración o correlación de áreas, la adecuación de contenidos por disciplinas según el eje temático y el moni-

toreo de los aprendizajes, además de optimizar el uso de material educativo, la programación de actividades, la sistematización del trabajo y el empleo de estrategias metodológicas apropiadas.

PROBLEMA:

Tendencia cognoscitiva en las actividades escolares

- Las actividades de aprendizaje en las escuelas rurales se reducen a acciones puramente académicas, centradas en la explicación de los profesores y con poca participación de los alumnos. La tendencia de estas actividades es cognoscitiva. Estas actividades, sin embargo, no llegan a ser eficaces ni aun en esa dirección. La concentración del trabajo en el escenario del aula aumenta la distancia entre la escuela y el entorno del niño, y hace que se pasen por alto sus intereses y necesidades. Deja de lado, además, el espacio de la familia y el de la comunidad como escenarios de aprendizaje.
- Por otra parte, centradas en un marco cognoscitivo, las actividades se orientan principalmente al aprendizaje de contenidos y no al desarrollo de capacidades con las que los alumnos podrían estar preparados para enfrentar los retos de la vida en el medio rural, más aun si se trata de los que presenta una nueva ruralidad.
- El aprendizaje de conocimientos es aun más deficiente en las escuelas donde, a pesar de que los niños tienen una lengua indígena como lengua materna, las sesiones de trabajo escolar se desarrollan en castellano, idioma que los alumnos no conocen o que manejan en forma incipiente.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Creación de espacios complementarios y de mecanismos de fortalecimiento de los aprendizajes, considerando que el aula no es el único espacio que el niño debe aprovechar para aprender.

PROBLEMA:

Desarticulación con la educación inicial

- En el medio rural la educación inicial no está generalizada, y allí donde existe es poco pertinente. En los primeros grados de la educación primaria se hacen evidentes problemas que resultan de la escasa relación entre estos dos niveles. La educación inicial asume por lo general tareas que no le corresponden —como la iniciación en la lectura, escritura y matemática—, con metodologías inconvenientes. Este desfase es más grave donde los niños tienen una lengua indígena como lengua materna, pues allí las acciones se desarrollan prematuramente en castellano, lo que contradice el enfoque de EBI asumido por el sistema educativo nacional.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Desarrollo de programas de educación inicial trabajando con las familias de los niños menores de cinco años, con el propósito de fomentar su curiosidad, autonomía y creatividad y de desarrollar su autoestima, perseverancia y afán de logro con la intervención activa de los padres; asimismo, se buscaría el cambio de actitudes y comportamientos de los padres, la creación de ambientes familiares más amables para los niños, incrementar el interés por el juego y fomentar una mayor comunicación madre-hijo.

PROBLEMA:

Aplicación de metodologías poco eficientes

- La iniciación en el aprendizaje de la lectura y escritura se hace con procedimientos metodológicos poco acertados, puesto que generalmente se trabaja solo con letras o sílabas, que no tienen ningún significado. Como consecuencia de ello, los niños no le encuentran sentido a los textos que leen o escriben y no desarrollan las capacidades correspondientes.

- Los niños y las niñas no logran desplegar los aprendizajes que traen de su contexto familiar y social, ni consiguen desarrollar nuevos aprendizajes. En efecto, los niños y niñas del medio rural tienen muchas experiencias relacionadas con el medio natural y con las actividades productivas y sociales de la comunidad, gracias a las cuales poseen un conocimiento que no es tomado en cuenta en su educación y, por consiguiente, no es desarrollado ni sirve de base para la construcción de otros conocimientos.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Introducción de innovaciones en la metodología, orientadas a promover la ejecución de actividades pedagógicas en el entorno físico y cultural de la comunidad donde están insertos los centros educativos, de modo que los aprendizajes que se consigan favorezcan el conocimiento de los problemas de la comunidad y ayuden a sus pobladores a analizarlos objetivamente y buscar la construcción de propuestas de solución.
- Realización de talleres de docentes de varias escuelas para la programación de corto plazo (unidades de aprendizaje, proyectos) como una estrategia para conseguir un trabajo coordinado y un mejor intercambio de experiencias, con lo cual se incentiva el análisis y evaluación permanente de los contenidos curriculares en el marco de la educación rural y su efectiva incorporación en el currículo en construcción. Estos espacios contribuyen a la definición de un marco teórico conceptual con énfasis en lo intercultural y bilingüe.
- Incorporación en el currículo y en las unidades de aprendizaje de temas relacionados con los problemas de salud, vivienda, producción, conservación de la naturaleza y aun de carácter social (migración, etcétera).

PROBLEMA:

Los niños y las niñas no desarrollan las capacidades básicas

- En la última década se percibía que los alumnos del país no lograban aprendizajes eficientes, esta intuición ha sido corroborada por las acciones de medición de la calidad de la educación, realizadas a nivel

nacional y aun internacional. Estas demuestran objetivamente que el sistema educativo nacional no consigue que los estudiantes alcancen las capacidades básicas de lectura y matemática, lo cual, además de ser un problema en sí mismo, es un síntoma de que los demás aprendizajes considerados por el currículo también son débiles en extremo.

- Los estudiantes de las áreas rurales tienen niveles de aprendizaje todavía más bajos, lo cual es más grave en las zonas donde se hablan lenguas indígenas.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura durante las actividades de aprendizaje, desarrollando secuencias didácticas específicas y aplicando estrategias metodológicas pertinentes. Para ello es preciso tomar en cuenta, en todos los casos, las experiencias concretas y los intereses y necesidades de los niños. En esta estrategia se promueve el contacto con textos diversos, a partir de la lectura libre o lectura por placer o la lectura hecha por el docente y por los alumnos; se utiliza, también, la escritura libre, con el fin de ayudar al niño a desarrollar la imaginación y la creatividad. El docente debe intervenir directamente en los aprendizajes individuales y colectivos de los niños, para ayudarlos en sus procesos de construcción, y realizar el seguimiento de su evolución.
- Fomento de las capacidades de lectura por medio de actividades especiales: festivales de cuento; producción y edición de textos creados por los niños con la participación de los padres y madres de familia y el Gobierno Local; funcionamiento de círculos de lectura; animación de la comunidad como comunidad lectora.
- Evaluación de proceso de los aprendizajes, lo que implica evaluaciones de entrada, proceso y salida de cada uno de los estudiantes, para verificar la calidad de los niveles de desempeño.
- Utilización, como oportunidades de evaluación, de concursos realizados a lo largo del año, tanto para Comunicación Integral como para Lógico-Matemática. La comunicación de los resultados es un modo de rendir cuentas y, a la vez, una estrategia para estimular la emulación entre instituciones.

PROBLEMA:

Atención inadecuada de los niños que hablan lenguas indígenas

- El modelo de EIB no es apreciado por los docentes ni llega a ser aplicado pese a su potencial para responder al contexto sociocultural y lingüístico de las poblaciones rurales que hablan lenguas indígenas.
- Procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural andina de comunidades quechuahablantes, marcados por patrones monolingües, urbanos, desde una lógica que no recupera la diversidad (Tarea).

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Desarrollo de la política de lenguas en el sistema educativo en los ámbitos donde conviene la EBI, concretada en la distribución del tiempo de manera que las dos lenguas concernidas tengan sus respectivos espacios, en una programación que permita la alternancia de lenguas como objeto de aprendizaje y como instrumentos de enseñanza. Aplicación de estrategias metodológicas diferenciadas y un mejor aprovechamiento de los recursos educativos.
- Fomento de las iniciativas de los docentes para el desarrollo de estrategias pedagógicas alternativas para el tratamiento del castellano como segunda lengua, y apoyo a las iniciativas de utilización de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirmando explícitamente, y siempre, la importancia de la enseñanza tanto del castellano como de la lengua materna.
- Selección, en las zonas bilingües, de equipos de docentes que dominen la lengua y conozcan la cultura local, única manera de asegurar el éxito de los programas de EBI.

PROBLEMA:

Débil relación entre los actores del proceso educativo

- Existe en las escuelas poca interacción entre los sujetos de la educación: docente-niño, niño-niño. La relación docente-niño se limita a la emisión de consignas por parte del primero y al cumplimiento de

tareas por parte de los niños. Estos no las ejecutan, en primer lugar, porque no comprenden lo que se les pide que hagan y porque no saben cómo hacerlo; y, en segundo lugar, porque las tareas no responden a sus intereses y necesidades.

- Los niños y niñas no reciben en sus hogares el apoyo que debieran, pues sus entornos familiares son poco estimulantes (padres analfabetos o con escolaridad incompleta). La condición de pobreza y pobreza extrema de las familias es un factor que hace más difícil el acompañamiento a la educación de los hijos.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Desarrollo de talleres de construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que permite que los docentes y padres se acerquen mejor a definir el rol de la institución en el medio rural donde está ubicada y que, gracias a ello, se comprometan a lograr objetivos discutidos y acordados por ellos mismos.
- Fomento de la relación escuela-comunidad, de modo que se realice un programa de actuación coordinada entre ambas y que la comunidad tenga conocimiento de los logros alcanzados, en particular de los resultados de aprendizaje.
- Planificación de las actividades educativas tomando en cuenta el calendario productivo comunal, de manera que se pueda establecer una mejor coordinación cronológica entre las actividades de la escuela y las de la comunidad, para que estas últimas no provoquen el ausentismo de los alumnos.
- Realización de programas de alfabetización y post-alfabetización bilingüe intercultural en las comunidades en cuyas escuelas se trabaja. Estos programas constituyen una estrategia importante, gracias a los nuevos roles asumidos por las madres en los “Grupos de Alfabetización”. Ellas consiguen entender el proceso de enseñanza y construcción de los aprendizajes de los niños, pues comparten tareas similares a las que realizan sus hijos. En los lugares donde se han aplicado estos programas, los grupos de madres se han constituido en instancias de vigilancia social del desempeño pedagógico de los docentes en la escuela y en sus respectivas aulas, de modo que han promovido una situación de renovado acercamiento escuela-comunidad.

2. LECCIONES APRENDIDAS

- *Los niños del medio rural son capaces de múltiples aprendizajes:* Son receptivos, creativos, respetuosos y van a la escuela con grandes expectativas de aprender. Ven a la escuela como una institución que avala todo lo aceptable y bueno que el ser humano debe aprender y que es aceptado por la sociedad. Sin embargo, la escuela no siempre les ofrece lo que esperan.
- *Un currículo en espiral es adecuado a las escuelas en el medio rural:* La aplicación de un currículo en espiral, que permite el tratamiento de un mismo tema en el desarrollo de actividades de aprendizaje en aulas multigrado, hace posible el trabajo conjunto de niños de diversos grados y facilita el interaprendizaje.
- *La diversificación curricular es posible,* y allí donde se realiza abre posibilidades de una metodología más activa, pues permite aprovechar las potencialidades del medio; además, con ella la educación resulta más pertinente.

La presencia de contenidos nuevos en el currículo —más cercanos a la realidad— puede dejar a los docentes sin recursos para asumirlos. Ellos tienen cierto conocimiento, pero este no está organizado. Requieren material que los apoye, y escrito, además, en la lengua en que van a ser trabajados los asuntos presentados.

- *Una metodología diferenciada para el trabajo de las escuelas en medios rurales puede ser muy eficiente:* Las escuelas rurales tienen ciertas características que pueden ser convertidas en factores favorables para el aprendizaje: cercanía al medio natural, mayor libertad para el desplazamiento de los alumnos, disposición de los miembros de la comunidad a participar, etcétera. Todo ello permitiría el desarrollo de una metodología de intenso trabajo individual y grupal y de contacto con el medio, que puede ser muy eficiente en función de los aprendizajes previstos.
- *La EIB es factible y eficiente:* Las capacidades de lectura y escritura desarrolladas en la lengua materna son transferidas al castellano con notable facilidad, incluso de manera espontánea, por los niños que las han desarrollado en forma activa. Un buen aprendizaje inicial en la lengua materna permite uno más rápido en un contexto castellano por intermedio de la transferencia. Sin embargo, es posible fortalecer este proceso con actividades y materiales específicos.

En ámbitos donde se aplican programas de EBI, concentrarse en el desarrollo de la lengua materna durante los dos primeros años de la educación primaria evita los problemas de motosidad² o de interferencia lingüística en niños y niñas, facilita la aplicación exitosa de una metodología de segunda lengua para el aprendizaje del castellano, y hace posible que se realicen los procesos de transferencia previstos en el enfoque de EBI.

- *El rechazo a la EIB es relativo:* Los niños y niñas de las escuelas rurales no ponen reparos al aprendizaje de la lectura y escritura en su lengua materna indígena. El rechazo a la EBI, donde se produce, parte de docentes y padres de familia mal o poco informados sobre esta modalidad de la educación.

El menosprecio de las lenguas indígenas como lenguas de instrucción es consecuencia del poco valor de uso que se les confiere más allá de los marcos estrictamente comunales o privados. Demostrar que su empleo puede favorecer los aprendizajes de los alumnos ayuda a la revaloración de las lenguas ancestrales.

- *No está resuelto el problema de la enseñanza de castellano como segunda lengua:* Este tema no está resuelto ni en términos de propuesta curricular ni en lo que concierne a su metodología. La resistencia de los docentes a trabajar la segunda lengua, debida en parte a su poca preparación para enseñarla como tal, da lugar a avances y retrocesos permanentes. Por ello, es preciso buscar nuevos enfoques que aborden incluso el carácter político de esta propuesta. Quizá requiramos completar/complementar el enfoque desde una perspectiva de derechos, es decir, como un instrumento que permita a los pueblos que hablan lenguas indígenas enfrentar situaciones de discriminación.
- *Existen todavía temas que requieren ser investigados:* La cuestión del aprendizaje y los procesos de cognición en sociedades orales despierta todavía varias preguntas y cuestionamientos. Es urgente el desarrollo y difusión de investigaciones e información que aborden estos temas.

* NOTA DE LOS EDITORES. El término “motosidad” viene siendo usado en las esferas académicas para referirse a las características de pronunciación en el habla de una segunda lengua por influencia de la lengua nativa. No tiene en este caso el sentido peyorativo con que se emplea el adjetivo “motoso”. El lingüista peruano Rodolfo Cerrón Palomino publicó en 1975 el artículo titulado “La motosidad y sus implicancias en la enseñanza del castellano”.

- *Es posible introducir innovaciones, siempre que se demuestre su eficiencia:* Cuando la innovación demuestra su eficiencia, las UGEL no se oponen a ella. Tampoco se aprecia resistencia de los docentes y padres de familia.

Los maestros tienen pocas pistas que los ayuden a adoptar lo nuevo. Por la formación que han recibido y por el carácter restrictivo de los lineamientos para la diversificación curricular, es difícil para ellos replantearse otras formas de comunicación y de aprendizaje y, con ello, otros criterios de evaluación.

Los padres y madres de familia, así como la comunidad en general, sensibilizados respecto de la importancia de nuevos enfoques para la formación de sus hijos, encuentran en los mecanismos de participación promovidos desde las escuelas un espacio de opinión y expresión de sus expectativas sobre la educación y sus visiones de desarrollo de la comunidad.

- *Conviene fortalecer las escuelas como ámbitos de aprendizaje:* Es importante crear, en cogestión con las instancias del Gobierno Local y del Gobierno Regional, y con un enfoque de participación, espacios educativos adicionales a la escuela capaces de contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes.
- *Los docentes pueden ser promotores de cambio:* Un grupo de docentes líderes comprometidos y en capacidad de implementar nuevas estrategias constituye un referente para otras iniciativas. Muchos docentes aplican, sostienen y defienden las propuestas de innovación cuando ellos mismos comprueban su eficacia.
- *Reflexionar sobre las experiencias de los docentes favorece la capacitación:* Los espacios de reflexión sobre temas referidos al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, examinando experiencias exitosas y no exitosas de los maestros, constituyen un excelente medio para favorecer la capacitación en servicio y asegurar la incorporación en la práctica de las innovaciones valiosas.
- *Es importante contribuir al desarrollo de las capacidades de comunicación de los docentes:* Constituye un serio problema el que los docentes no hayan desarrollado capacidades de producción de textos y de lectura. La aplicación de metodologías más participativas, que recuperen el saber de los niños, que tomen en cuenta la realidad y que favorezcan la construcción de los aprendizajes por los propios niños,

hace necesario construir textos en colaboración, lo que resulta imposible si los docentes no redactan bien.

Se puede elevar el nivel de formación de los docentes a partir del desarrollo de sus propias competencias comunicativas y didácticas, con un programa que incorpore el acompañamiento pedagógico y el monitoreo permanente, facilitando al mismo tiempo los espacios de reflexión y el desarrollo de la investigación desde la práctica en el aula.

- *La educación inicial mal orientada constituye un obstáculo para la EBI:* En la actualidad, niños que han asistido a educación inicial en sus formas escolarizada o no escolarizada llegan con algún conocimiento del alfabeto castellano aunque no hablen esta lengua; repiten de manera mecánica la secuencia de números, aunque no tienen capacidad para aplicar ese conocimiento siquiera a operaciones de conteo o de comparación de cantidades. Esta situación obstaculiza el aprendizaje de la lectura y la escritura, y está poniendo en serias dificultades la opción de las propuestas de educación bilingüe.
- *Formar grupos/redes de escuelas con unidad de orientación es una buena estrategia:* Convertir las instituciones educativas en microsistemas educativos cuya orientación fundamental sea el desarrollo de aprendizajes, implica conformar grupos de escuelas que puedan utilizar racionalmente espacios comunes para reflexionar y utilizar con eficiencia metodologías y materiales e implementar estrategias capaces de mejorar los aprendizajes centrándose en las necesidades de los niños.
- *La vigilancia social es importante en el campo de los aprendizajes:* Es urgente implementar la vigilancia social activa por la calidad de los aprendizajes con una participación mucho más directa de los gobiernos locales y las organizaciones comunales.
- *Los gobiernos locales pueden/deben institucionalizar experiencias:* Conviene delegar en los gobiernos locales la institucionalización de las experiencias educativas específicas para que ayuden en la dinámica de la movilización social por el mejoramiento de la calidad de la educación.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En este capítulo se exponen observaciones, actividades y propuestas presentadas en las guías de las instituciones participantes que aportaron sus experiencias al trabajo con instituciones educativas: PROMEB, Pukllasunchis, Ayuda en Acción y CARE, a lo que se añade lo discutido por el grupo de trabajo que se ocupó del tema en el seminario-taller. El tercer día del encuentro, en el panel “Instituciones Educativas y Gestión del Sistema Educativo para Áreas Rurales en el Marco de la Descentralización (Regionalización y Municipalización)”, las instituciones que participaron —Redes Educativas Rurales Cuenca Catamayo Chira, Educa, CENEPA Amazonas, Red Recrea y Foro Educativo— expusieron temas que corroboraron y ampliaron puntos sobre los cuales se informa en estas páginas.¹

¹ Día 3.^º, viernes 8 de setiembre, 8:30 a 10:00 a.m. Panel y debate sobre el eje temático “Instituciones Educativas y Gestión del Sistema Educativo para Áreas Rurales en el Marco de la Descentralización (Regionalización y Municipalización)”. Participaron: Elsa Fung (Redes Educativas Rurales Cuenca Catamayo, Chira), Óscar Okada (Educa), CENEPA Amazonas Red Recrea y Foro Educativo (Jorge Luis Sandoval) y Óscar Badillo (Redes de Escuelas Rurales de Fe y Alegría del Perú).

En el grupo de trabajo participaron Ludolfo Ojeda (moderador), Fanni Muñoz (relatora), Óscar Badillo (Fe y Alegría), Dante Córdova (Foro Educativo), Celia González (Fe y Alegría), Óscar Okada (Educa), Teócrito Pinedo (USAID-AprenDes) y Jorge Luis Sandoval (CENEPA-Red Recrea).

1. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ZONAS RURALES. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las escuelas rurales tienen una existencia precaria. Ubicadas en un medio geográfico difícil, en pueblos pequeños o cerca de las comunidades y caseríos, presentan un cúmulo de problemas que necesitan ser superados para que puedan contribuir eficazmente a la educación de los niños y niñas campesinos. Estos problemas han sido examinados tanto por las instituciones que desarrollan proyectos de apoyo a las escuelas como por el grupo de trabajo que se ocupó del tema Institución Educativa en el seminario. El grupo de trabajo creyó conveniente resaltar, en el prólogo de sus conclusiones, las fortalezas de esas escuelas, que son a veces la única expresión del Estado en los lugares donde se encuentran. En las tarjetas que recogieron esas fortalezas está escrito lo siguiente:

- *El medio rural es un libro abierto para la tarea educativa. Ofrece muchas posibilidades para el aprendizaje a partir del contacto con el entorno natural.*
- *Institución reconocida y valorada por la comunidad.*
- *Ayuda a desarrollar capacidades en el mundo rural.*
- *Referencia de la cultura local.*
- *Se organizan en distintas redes: redes para tratar asuntos curriculares. Programación escuelas multigrado.*
- *La gestión institucional de red contribuye a descargar funciones administrativas al profesor/director, permitiéndole disponer de horas efectivas para el trabajo docente.*
- *Institución que ofrece un espacio de socialización y ambiente letrado.*
- *Centro de la comunidad, desarrollo, articulación.*
- *Existen experiencias de carácter piloto donde al contar con metodologías apropiadas para instituciones multigrado, unidocente, los rendimientos se han revertido y con más éxito en instituciones unidocentes.*

PROBLEMA:

Escaso o nulo equipamiento

El mobiliario escolar suele estar deteriorado, y a veces no corresponde a la estatura de los niños y niñas. Se emplean todavía carpetas bipersonales con tablero inclinado, que no se prestan para conformar con ellas

mesas para el trabajo en equipo; o se utilizan mesas con sillas y bancos, que tampoco son fáciles de mover. En consecuencia, las aulas tienen una organización fija para las diferentes actividades que se realizan en ellas.

El equipamiento es precario o nulo. Difícilmente se encuentran aulas con una pequeña biblioteca y, a pesar de que el Ministerio de Educación ha distribuido material de trabajo, no es frecuente encontrar instrumentos útiles para los contenidos de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales. Tableros de exhibición, rotafolios o estantes son escasos. Otro tipo de material educativo (reglas, tableros posicionales, ábacos, ficheros, etcétera) es casi inexistente. En consecuencia, el trabajo de los niños y niñas se limita a lo que pueden hacer con sus lápices y sus cuadernos.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Implementación de bibliotecas escolares con textos impresos.*
- *Creación de Centros de Recursos y Servicios*, puestos en marcha por docentes, autoridades y estudiantes. Los centros son el núcleo de un conjunto de instituciones educativas que conforman la red. Es un trabajo organizado, asumido por las Redes Educativas desde la UGEL.
- *Elaboración y empleo de material educativo*: Dotación de un equipo básico de recursos didácticos (cuadernos de trabajo, textos, fichas, historietas, material manipulable) de poco costo pero de efectividad probada. Tierra de Niños, Tarea, Ayuda en Acción, Pukllasunchis y CARE trabajan con material educativo especialmente elaborado para las realidades locales.

PROBLEMA:

Equipos de docentes poco cohesionados

Se espera que toda institución educativa cuente con docentes que constituyan un equipo comprometido, liderado por su Director. La actuación en equipo es más valiosa que la intervención individual, por excelente que esta sea. El equipo de docentes realiza la diversificación escolar, contribuye a la construcción de los PEI, se relaciona con la comunidad,

evalúa la marcha de la escuela, resuelve problemas individuales, se capacita permanentemente, etcétera. Vista de esta manera, como se espera que sea la actuación de los docentes, se puede decir que en las instituciones educativas del medio rural los profesores trabajan aislados, aun cuando los une el compañerismo que se construye cuando se comparten escenarios laborales. No se aprecia que se reúnan para planificar y evaluar el trabajo. Salvo en conversaciones informales, no hay reuniones para intercambiar experiencias. El estudio en grupo, el análisis de la problemática educativa y comunal, y la construcción de propuestas colectivas de innovación, son inexistentes.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Capacitación para la construcción de los proyectos educativos:* La capacitación se lleva a cabo para que los docentes puedan participar en la construcción de proyectos educativos institucionales y proyectos curriculares de centro educativo, haciendo efectiva en este caso la diversificación curricular. Con tal propósito, se necesitan manuales para docentes y miembros de la comunidad sobre la construcción de estos instrumentos en las escuelas rurales, con especial mención del principio de interculturalidad.
- *Diseño de lineamientos orientadores para “operativizar” en los planes y programas educativos institucionales,* considerando las características socioculturales de la localidad. Apoyo a los docentes para que se tomen en cuenta las características, necesidades y proyectos de la comunidad en la planificación curricular.

PROBLEMA:

Poca o ninguna participación organizada de los estudiantes en el desarrollo de la institución educativa

Los niños y niñas intervienen en actividades de limpieza de las aulas y otros ambientes en turnos dispuestos por los docentes; igualmente, participan en las actividades de la escuela también por orden o iniciativa de los maestros. Suele haber un “brigadier” de grado o de escuela, que cumple funciones de vigilancia de la disciplina en las “formaciones” y actos públicos de la escuela. Pero no hay una intervención planificada en la

que se examinen los problemas, se tomen decisiones y se evalúen los trabajos. La actividad pedagógica se ciñe a lo que se hace en relación con las áreas curriculares, sin tomar en cuenta propósitos transversales y sin realizar acciones que comprometan a todos los alumnos o a grupos más numerosos, con lo cual se pierden ocasiones para el desarrollo de habilidades y actitudes sociales.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Fortalecimiento del Municipio Escolar:* Los docentes y el Director respetan la autonomía del Municipio Escolar y animan sus actividades. Los alumnos promueven la salud escolar y la salud comunitaria mediante campañas, grupos de teatro, música y actividades deportivas inter-escolares, y participan obteniendo recursos del Presupuesto Participativo. Ayuda en Acción impulsa estas estrategias en las instituciones educativas con las que trabaja.

PROBLEMA

La institución educativa permanece distante de la vida comunal

La escuela rural no interviene en la vida de la comunidad, excepto mediante la participación de los estudiantes y profesores en desfiles, ceremonias y festividades locales. De la misma manera, la comunidad se halla ausente de la escuela, salvo cuando debe apoyar en acciones de infraestructura.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Capacitación comunitaria:* En Puno, CARE experimentó incluyendo actividades de capacitación en temas educativos para miembros de la comunidad (líderes comunales, autoridades locales, padres y madres de familia, jóvenes), como una derivación de su propuesta de construcción social del currículo (CARE).
- *Incorporación de temas educativos en la agenda comunal,* para impulsar procesos de movilización comunitaria: gestión de proyectos de desarrollo comunal y educativo, ejercicio de derechos y responsabilidades.

dades de los padres de familia, roles de vigilancia y control en el aprendizaje, participación en el desarrollo pedagógico en el aula, y otros.

- *Desarrollo de acciones de sensibilización en las comunidades*, principalmente para la ejecución de programas de educación bilingüe, salud y nutrición.
- *Participación en las mesas de concertación local* como espacios para canalizar las demandas comunales relativas a la educación.

PROBLEMA:

Instituciones educativas débiles

Las instituciones educativas son débiles. No cuentan ni con recursos financieros ni con personal competente (directores/docentes); tampoco funciona en ellas el concepto institucional. No existen proyectos educativos institucionales, o el funcionamiento de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) es precario. La normatividad vigente es poco flexible y es pensada aún de manera centralizada, desde el Ministerio, de manera que no responde a las necesidades y realidades locales. Los directivos, los docentes, los padres y las madres desconocen tal normatividad.

Los directores de las escuelas polidocentes incompletas tienen también a su cargo una sección. Las actividades de dirección y gestión administrativa insumen horas efectivas de clase. Por otra parte, suelen ser directores sin liderazgo, con débil formación como tales, y ejercen su labor con un estilo vertical.

Las instituciones educativas no gozan de autonomía pedagógica ni administrativa. El Estado no plantea mecanismos para conceder esa autonomía. Si bien se cuenta con los CONEI, falta precisar qué funciones se les pretende asignar.

La evaluación no ha sido incorporada como un elemento central de gestión, ni como una evaluación de la dirección, ni como una autoevaluación de los docentes; menos aun como una coevaluación del conjunto de docentes.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

[NOTA DE LOS EDITORES: A pesar de que los problemas descritos bajo el rubro “Instituciones educativa débiles” son muchos y muy severos, no han sido planteadas en el seminario estrategias de intervención que hayan sido probadas en la práctica. Los proyectos están trabajando intensamente en la capacitación de docentes y en la conformación de redes de instituciones, lo que se refleja en una cierta cohesión en cuanto a estilos de trabajo en el nivel local, pero al parecer no hay experiencias notables de apuntalamiento de las fortalezas institucionales ni afianzamiento del liderazgo de los directores.]



PROBLEMA:

Escasa relación con el desarrollo y la comunidad

La escuela rural está aislada del desarrollo económico y productivo local, regional y nacional. “Existe un desfase entre los Planes de Desarrollo Regional y Local y las propuestas curriculares. El sector Educación está aislado, no participa de los Planes de Desarrollo Regional y Local. La planificación estratégica se diseña para ser articulada, pero no se ha llegado a concretar aún”.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Desarrollo de proyectos productivos escolares:* Aunque no existe en el diseño curricular de educación primaria un área de formación laboral o capacitación para el trabajo, se ejecutan pequeñas experiencias de proyectos productivos escolares (huertos, artesanía, crianza de animales menores), que no alcanzan una dimensión que permita afirmar que hay una articulación de la escuela con el desarrollo de la comunidad. Sin embargo, son valiosos por los aprendizajes de capacidades y actitudes necesarias para el trabajo.

PROBLEMA:**Modalidades de funcionamiento institucional poco eficientes**

Existen en el medio rural distintas modalidades de funcionamiento de las instituciones educativas. Hay escuelas polidocentes completas, polidocentes incompletas y unidocentes. Para las dos últimas, que funcionan con aulas multigrado, no existen estrategias ni orientaciones metodológicas que favorezcan el trabajo en grupos con diferentes niveles de experiencia y de aprendizaje. Todavía está generalizado el sistema de organizar a los alumnos por grados en la misma sección y trabajar atendiendo a un grupo mientras los demás hacen “tareas”, generalmente ejercicios de operaciones matemáticas y planas de caligrafía y ortografía. Este sistema termina por reducir a la mitad o la tercera parte el tiempo dedicado al aprendizaje orientado por los docentes.

Son mayoría las escuelas que trabajan sin un programa curricular diversificado que pueda ser considerado como pertinente con su realidad y debidamente contextualizado. En las instituciones educativas se trabaja supuestamente con el diseño curricular nacional, pero en la práctica no se sigue propiamente un currículo. En consecuencia, no se tienen claros los aprendizajes esperados para cada grado, lo que resulta indispensable para trabajar en grupos multigrado. Si se contase con cuadros orgánicos de aprendizajes por grado se podría trabajar en proyectos o actividades con alumnos de grados distintos, aprovechando la mayor experiencia de algunos y las posibilidades de interaprendizaje, y se tomarían en cuenta los aprendizajes esperados para efectos de evaluación.

Las instituciones educativas con aulas multigrado tienen en general un rendimiento más bajo que las polidocentes completas, aunque hubo al respecto divergencias en el grupo de trabajo: una posición ponía en duda las posibilidades educativas de las escuelas unidocentes, en tanto que otra, sostenida por AprenDes y Fe y Alegría, señalaba que las escuelas unidocentes pueden lograr mejores resultados que las polidocentes, completas o incompletas.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Trabajo con currículos en espiral (véase “Aprendizajes”).
- Apoyo a la diversificación curricular (véase “Aprendizajes”).

PROBLEMA:

Desempeño docente irregular

En las escuelas rurales el profesor tiene un poder excesivo. No permite un control externo de su desempeño, no está obligado a dar cuenta de su trabajo a los padres de familia, y la UGEL no le exige resultados.

No se logra, además, que los docentes asistan regularmente y cumplan con las horas efectivas de clase. Estudios etnográficos del trabajo en aula muestran que el tiempo académico con presencia del docente se reduce a horas muertas de revisión de cuadernos o “pasado de lista”, restablecimiento del clima de aprendizaje, recreos prolongados y momentos para refrigerio también prolongados.

Varios proyectos han mostrado que cuando los docentes mejoran su preparación pedagógica las pérdidas de tiempo mencionadas se reducen, porque ocupan mejor el tiempo de las sesiones y experimentan mayor satisfacción en su trabajo.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Formación magisterial permanente y acompañamiento para el uso de metodologías activas:* El acompañamiento permite un diálogo entre docentes y miembros de los equipos de capacitación, que resulta muy positivo para mejorar la actividad pedagógica en el aula. Por lo general, el tema de los diálogos es un asunto positivo o negativo observado en el aula, y su análisis permite una retroalimentación que beneficia mucho el trabajo de los docentes y capacitadores. Tierra de Niños advierte, sin embargo, que los encargados del acompañamiento no sólo deben tener una actitud positiva frente a los docentes, sino que han de estar también preparados para hacer observaciones agudas y ofrecer sugerencias valiosas.

- *Verificación de logros y resultados pedagógicos y de gestión institucional:* Resulta valiosa la evaluación de los aprendizajes y la comunicación de los resultados a docentes, padres de familia y comunidad. Ayuda en Acción y Tierra de Niños han empleado concursos entre escuelas como pretexto para realizar la evaluación sin crear tensiones entre los docentes. Ambas instituciones dan cuenta de que los aprendizajes mejoraron mucho en el marco de estas evaluaciones.

PROBLEMA:

Aislamiento de las instituciones educativas

Por causas geográficas, las instituciones educativas en el medio rural están distantes unas de otras y no necesariamente se relacionan entre sí. Por la misma causa, no son objeto de acompañamiento, seguimiento o monitoreo.

El distanciamiento es mayor cuando los profesores residen en las ciudades o en otras comunidades, por lo cual concurren a la escuela solamente dentro del horario normado para la actividad escolar y no dedican tiempo suplementario en caso de necesidad.

La lejanía de las escuelas produce muchas incomodidades para los docentes, que deben realizar viajes en vehículos alquilados en grupo o trasladándose en bicicleta o a pie. Generalmente, el tiempo que se insume en los viajes sacrifica tiempo dedicado a las actividades pedagógicas en la escuela.

Otra consecuencia de que los docentes residan lejos de la comunidad donde está asentada la escuela es su poca o nula participación en la vida social y productiva de las comunidades.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Creación y funcionamiento de redes de escuelas:* Las redes pueden constituirse en instancias de gestión dinamizadora. También resultan favorables para el trabajo intersectorial donde se da la posibilidad de planificar en una economía de escala para responder a los problemas de las instituciones educativas de la localidad en el área rural. En el grupo de

trabajo se mostró que existen distintas modalidades de gestión de la red. En el caso de Fe y Alegría, el modelo es de redes integradas solo por escuelas, porque el convenio que tiene con el Estado le asigna facultades para responsabilizarse por el movimiento del personal y por temas técnico-pedagógicos. En el caso de Educa y AprenDes, en cambio, las redes son concebidas como redes de gestión que buscan incorporar lo intersectorial. Ambas son, sin embargo, experiencias aún recientes.

También se señaló en el grupo de trabajo que, en el marco del proceso de descentralización actual, la existencia simultánea de distintas instancias de participación en los diversos sectores pone en evidencia la necesidad de articular esfuerzos con la institucionalidad existente para ofrecer una estrategia de gestión que responda a la realidad de la ruralidad.

2. LECCIONES APRENDIDAS

- *Las redes de escuelas son eficaces:* Las redes resultan en general eficaces para fortalecer el trabajo de las instituciones educativas, especialmente cuando estas son unidocentes o tienen polidocencia incompleta. Los proyectos que han trabajado con redes han conseguido un éxito mayor en acciones como la planificación de presupuestos participativos. Igualmente, se ha logrado una mayor eficiencia en la comunicación con autoridades locales y más allá de la provincia.
- *El proyecto educativo debe ser asumido como un componente del plan de desarrollo:* La relación de la educación con el desarrollo de la comunidad es estrecha y se produce en dos direcciones. Para hacer más visible esta relación y explicitar mejor el papel de ambos estamentos —comunidad y escuela— es importante que el proyecto educativo forme parte del plan de desarrollo regional. Esta inclusión fortalece, además, el soporte social de la escuela.
- *Los padres son parte del proceso educativo:* Si bien este es un supuesto aceptado fácilmente en el trabajo educativo, la participación de los padres tiene que ser consciente: es necesario que ellos comprendan que son parte del proceso de construcción del aprendizaje, como lo es también que se los oriente acerca de la forma como deben participar. Proyectos que trabajan simultáneamente con padres y estudiantes afirman que este trabajo es ineludible. Esta constatación es todavía más evidente en las escuelas unidocentes.

- *Es importante buscar el desarrollo integral de todos los miembros de la institución educativa:* En tanto en la institución educativa intervienen los docentes, directores y otros, es preciso considerar que se hallan en un proceso permanente de formación y que esta es integral. Los proyectos que intervienen deben apoyar este proceso y mantener ese sentido integral.
- *El monitoreo es una oportunidad de capacitación de los docentes:* Cuando el monitoreo es concebido más como acompañamiento que como supervisión, termina siendo una estrategia de capacitación de los docentes con un rasgo muy especial: se trata de una capacitación en el trabajo mismo. Para que sea así, las personas encargadas del monitoreo deben tener una buena preparación y amplia experiencia, pues tendrán que responder a demandas a veces imprevisibles. Un requisito indispensable para que el monitoreo cumpla sus fines es que exista una relación horizontal y dialógica entre las personas que lo realizan y los docentes.
- *Los niños pueden participar en forma organizada:* Es posible la participación de los niños como agentes activos de su aprendizaje por medio de formas organizadas, como son, por ejemplo, los municipios escolares. Los niños son capaces de organizarse para apoyar diferentes acciones: administración de la biblioteca escolar, organización del deporte, mantenimiento de los locales, entre otras.
- *Los programas integrales son mejores:* Un rasgo de las estrategias “exitosas” de los programas es que son integrales. Lo pedagógico está acompañado de otras acciones. Otro rasgo es la visión intersectorial. La escuela no debe estar autorreferida al mundo educativo, sino que coordina con otras instituciones.
- *Los medios de comunicación pueden ejercer vigilancia:* Si bien se acepta que los medios de comunicación son importantes para la educación en general, se ha comprobado que pueden contribuir mucho, específicamente, en el tema de la vigilancia social.
- *La institución educativa rural está amenazada por varios puntos críticos:* En el medio rural existen algunos puntos críticos que es preciso tener en cuenta:
 - Instituciones que legitiman la discriminación.
 - Debilidad institucional para generar recursos propios.
 - Desatención del Estado no les permite crecer y desarrollarse.
 - Desarticulación del Estado no les permite crecer y desarrollarse.

COMUNIDAD

Esta parte da cuenta principalmente de lo que aportó el trabajo del grupo respecto de este tema¹ en el seminario-taller. Incluye también, consolidados, los aportes de los documentos enviados por Pukllasunchis, CEPESER, Tarea y FORMABIAP. El tema fue tratado en el panel “Educandos y Comunidad” por los mismos expositores que abordaron el tema “Educandos”: Juan Ignacio Gutiérrez (Ayuda en Acción), Lenyn Mamani (Centro Internado Bilingüe de Lucanas), José María García (Fe y Alegría) y Mariska van Dalsen (Warmayllu).

1. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LAS COMUNIDADES EN ZONAS RURALES. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El punto de partida para el diálogo del grupo de trabajo fue concordar sobre qué se iba a entender por *comunidad* para los fines del análisis. Se convino en que una parte de la comunidad está constituida por la población que, de una u otra manera, está vinculada a la escuela. En ella se encuentran los agentes o actores del escenario propiamente escolar —docentes, alumnos, padres—, así como instituciones públicas y privadas,

¹ El grupo de trabajo 5 estuvo conformado por Estela González (ACDI, moderadora), Madeleine Zúñiga (Foro Educativo, relatora), Gavina Córdova (PROEDUCA-GTZ), Susana Córdova (EDUCA), Carla Donayre (SNV), Arturo Ferro (MED), Elsa Fung (Redes Educativas Rurales), César Mosqueira (CARE), Ivonne Nosal (Fe y Alegría), Ernestina Sotomayor (Tarea) y Lucy Trapnell (FORMABIAP).

organizaciones sociales, líderes, jóvenes y adultos. Toda comunidad tiene un contexto social y una base cultural particulares, además de un espacio físico que alberga sus recursos naturales.

Si bien es posible identificar un conjunto de características generales de las comunidades rurales, resulta necesario considerar que su diversidad hace difícil, si no imposible, generalizar algunos de sus rasgos. La base cultural y social, las actividades productivas, la ubicación geográfica y el mayor o menor contacto con centros poblados urbanos influyen en los procesos de cambio en que se encuentran la mayoría de estas comunidades, circunstancia que se reconoce como una “nueva sociedad rural”.

Una primera constatación que cuenta con absoluto consenso es la de reconocer en ella una rica base cultural: “Tienen muchos saberes y valores” que aportar, así como diferentes formas de concebir el aprendizaje. Además de las personas mayores reconocidas como “sabios”, en especial en las comunidades amazónicas y andinas, se encuentran adultos —hombres y mujeres— que, por sus capacidades, son “expertos” no solo en áreas productivas sino también en las sociales —como salud— y las artísticas. Los saberes ancestrales y las capacidades de los expertos pueden constituir aportes de la comunidad a la escuela si esta los toma en cuenta; son los recursos con los que cuenta la comunidad junto con aquellos, naturales, propios de la biodiversidad del ambiente.

La riqueza cultural, sin embargo, no garantiza una identidad cultural sólida. En la interacción con centros urbanos y miembros de otros contextos sociales, los habitantes de comunidades rurales advierten que en ellos: “[...] se ha interiorizado una visión negativa de su identidad y sus potencialidades [...]”, lo que afecta su autoestima; esta baja, como lo hace también su valoración de la herencia cultural. Aun cuando la actitud de las personas e instituciones públicas y privadas frente a las comunidades rurales no sea siempre negativa, los comuneros son muy conscientes de las distancias sociales y de las oportunidades que les son negadas por el hecho de ser miembros de una comunidad campesina o indígena, pobre, muchas veces analfabeta y hablante de una lengua originaria o de un castellano local.

Las lenguas originarias y las variedades locales del castellano son expresiones de la base cultural de las comunidades. Respecto de las primeras, los usos y actitudes de los comuneros hacia ellas dan lugar a una gama

de situaciones sociolingüísticas que van desde la valoración positiva de la lengua originaria y su uso permanente, hasta su uso “en retirada” o desplazamiento por el castellano, posición que conduce al rechazo de la enseñanza en lengua indígena en la escuela. Esta actitud se presenta cuando la comunidad es consciente de la falta de valoración social de la lengua originaria. Es fácil constatar que su lengua no es usada ni en las instituciones públicas ni en las privadas, incluyendo entre estas últimas a muchas de las ONG que ejecutan proyectos de desarrollo rural. De ahí que no debe extrañar la resistencia de las comunidades a los proyectos de educación bilingüe que centran su atención en el uso de la lengua originaria y dan muestras de ineficiencia en la enseñanza del castellano.

Esta actitud se interpreta como un rechazo a la lengua materna indígena en las comunidades y como una evidencia de la “automarginación de la comunidad frente al mundo occidental moderno”, hecho que es considerado como un elemento inhibidor o restrictivo del desarrollo de la escuela.

En el campo de lo social, las comunidades rurales poseen modelos propios de organización con liderazgos y comportamientos democráticos. En la dinámica de la vida organizacional se cultiva la participación y la asignación de responsabilidades a sus miembros. No obstante, debemos cuidarnos de idealizar esos modelos.

La extendida adscripción de las comunidades rurales a la categoría de pobres o en situación de extrema pobreza, según índices económicos globalizados, provoca en ellas diferentes reacciones. Por un lado, hay algunas en las que “la autopercepción de ser pobres o pobres extremos se ha incrementado”, lo que conduce a un comportamiento particular: solicitan ayuda y reclaman ser beneficiarias de programas de asistencia sin mayor reflexión sobre los objetivos y fines de tales programas o proyectos. La satisfacción inmediata de al menos algunas de sus necesidades es suficiente para aceptar o requerir el programa.

Por otro lado, en los últimos años se observa, en especial en algunas comunidades indígenas, una reacción contestataria a la mencionada categorización económica, dado que el concepto “pobreza” no tiene un equivalente exacto en las culturas originarias. En ellas, debido a que no se rigen por un sistema económico propiamente occidental, la pobreza es concebida como carencia de lazos familiares, de vínculos de afecto; es

más bien un estado de abandono. De acuerdo con esta concepción, ser identificado como pobre es casi una ofensa o un insulto.

Es importante reconocer que, a partir de parámetros económicos occidentales, la pobreza de las comunidades rurales se debe muchas veces, entre otras causas, al deterioro y empobrecimiento de sus recursos naturales por razones internas y externas a la comunidad. Sin embargo, la comunidad no está tomando medidas para prevenir un mayor empobrecimiento de sus tierras u otros recursos naturales. “Venden o alquilan sus chacras y no van a tener de qué vivir.” Este comportamiento revela la escasa conciencia ecológica de muchas de las comunidades rurales del país.

Las concepciones de pobreza y riqueza merecen ser revisadas desde un enfoque intercultural, y lo propio debe ocurrir con el concepto desarrollo. Se requiere un entendimiento compartido del significado de estos términos en el campo económico y en el sociocultural, especialmente porque su uso es frecuente en diagnósticos socioeconómicos, base para proyectos de desarrollo en comunidades rurales.

PROBLEMA:

Relación difícil entre la comunidad y la escuela

La interacción comunidad-escuela y escuela-comunidad suele darse en un clima de tensión más o menos permanente; con una relación marcada por el conflicto casi desde su inicio. A la comunidad se le reconoce:

“[...] su apertura al recibir a la escuela y su esfuerzo por adecuarse a ella, para luego cerrarse a ella por la falta de respuesta de la escuela a lo que considera sus necesidades”. La escuela parece haber: “[...] viciado la relación por la forma en que la inició”. Contribuye a ello no compartir los mismos códigos culturales.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- Desarrollo de eventos escolares-comunitarios:**

Las comunidades rurales apuestan (y demandan) por que las instituciones educativas rurales se conviertan en un microsistema educativo cuya dinámica se oriente fundamentalmente a la obtención de logros de aprendizaje.

Los padres de familia se motivan con espacios de interés donde puedan demostrar sus potencialidades y reflexionar a partir de su propia práctica como agentes educativos capaces de discernir, evaluar y proponer situaciones interesantes que ayuden a mejorar los niveles de calidad de la educación. Desde esa perspectiva, han sido eficientes actividades que, además de acercar a la comunidad a la escuela, fomentan la lectura y la producción de textos, con lo cual se cumple este aserto sostenido por PROMEB, que es la institución que ha llevado adelante experiencias en este campo.

La articulación de la escuela y la comunidad no debe ser considerada como un elemento puramente discursivo, sino implementado a partir de la acción. El eje de esta articulación debe ser la promoción de los aprendizajes de los estudiantes, a partir de un involucramiento social, gracias al cual se consiguen mejores condiciones para la participación de los padres de familia y de las instituciones locales.

Las siguientes son algunas de las actividades realizadas:

- *Concurso de ambientación de escuelas:* Con esta actividad PROMEB busca integrar los esfuerzos de los docentes, padres y madres de familia, miembros de la comunidad y Gobierno Local en pro de una mejor presentación de la escuela en la comunidad.
- *Círculos de lectura con padres y madres de familia:* Esta actividad consiste en que las madres y padres de familia participan directamente en espacios establecidos por ellos mismos para realizar actividades relacionadas con la lectura. En estos espacios intervienen los docentes o padres de familia que ayudan a los que no saben leer y escribir. La comunidad lectora también ha permitido cubrir la falta del mundo escrito que necesita el niño para practicar la lectura desde la comunidad.
- *El cuaderno viajero:* Los padres, madres de familia o cualquier otro integrante de la familia escriben historias, cuentos, leyendas, poemas, etcétera, en un cuaderno que sale de la escuela y recorre todos los hogares de la comunidad. El cuaderno retorna al aula como material de lectura para los niños. Esta actividad también permite el acercamiento entre la familia y la escuela.
- *Festival del Cuento Infantil:* Los padres de familia apoyan a la escuela en la socialización de las producciones escritas hechas por los niños

durante el año escolar. Se encargan de organizar los espacios de presentación y de brindar facilidades a los estudiantes para que hagan conocer su producción.

PROBLEMA:

Escasa participación de la escuela en la vida de la comunidad

Aunque la escuela es concebida “como un agente de desarrollo”, la comunidad no percibe que esta institución aporte a su desarrollo. Para empezar, el desencuentro entre el programa escolar y el ciclo económico productivo de la comunidad es una constante fuente de conflictos. La familia restringe la asistencia de los niños, adolescentes y jóvenes a la escuela cuando los requiere para diferentes actividades de las cuales depende su vida y sustento: agricultura, crianza de animales, caza, pesca. La escuela, por su parte, reclama asistencia y se resiente con el ausentismo o deserción, sin hacer suyo el tema económico que preocupa a las familias. El problema se agudiza cuando la familia percibe que la escuela aleja a sus hijos de las actividades productivas sin proponerles alternativas ni prepararlos para ellas.

Por otra parte, como advierte CEPESER, la participación de los docentes en la vida de la comunidad es escasa o nula. Muchos maestros y maestras consideran que su trabajo se limita a la actividad con los niños y niñas a su cargo, y que no tienen obligaciones respecto de la comunidad a la cual pertenecen sus alumnos. Cuando los docentes residen en lugares distantes de la comunidad, la oportunidad de participación queda cerrada o notablemente disminuida.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Participación en asambleas comunales:* Instituciones como Pukllasunchis están impulsando la participación de los docentes en las asambleas comunales como una manera de acercarlos al conocimiento de la problemática de la comunidad y de aprovechar sus aportes.
- *Participación en actividades celebratorias:* Ayuda en Acción alienta a las escuelas a participar en pasacalles celebratorios superando la

intervención convencional en los llamados “desfiles escolares”. Desde 2002 afianza esta propuesta por medio de los Municipios Escolares. No se trata en este caso de celebraciones escolares públicas, sino de la participación de las escuelas en las festividades de la comunidad.

- *Articulación escuela-comunidad mediante actividades productivas:* La promoción de lo productivo como medio de articulación de la escuela con la comunidad está dando resultados favorables al acercamiento entre una y otra. El trabajo con las madres en actividades productivas como el tejido para consumo propio y de personas de la comunidad (EDUBIMA/CARE), o en viveros y huertos escolares y crianza de animales menores (CEPESER), son experiencias que permiten acercar a las personas de la comunidad a la escuela. Es valiosa, asimismo, la experiencia del proyecto de policultivos, orientado por el Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). La escuela recibe plantones que los niños cuidan y luego los entregan a las familias para iniciarlas en el policultivo. En el proceso reciben la orientación de los técnicos. Algo similar, en cuanto a la participación de los docentes y alumnos, ocurre con un proyecto de piscigranjas.

PROBLEMA:

Poca o ninguna participación de la comunidad en asuntos educativos

Las brechas existentes entre la escuela y la comunidad nunca favorecieron el mejoramiento de los niveles de aprendizaje de los niños y niñas; más bien los perturbaron.

Son un gran obstáculo para la aplicación de una educación pertinente, la vigencia de viejos paradigmas negativos sobre la EBI, la escasez de información, los problemas de analfabetismo y los altos índices de pobreza de la comunidad (CARE/EDUBIMA).

Todo esto ocasiona que los aprendizajes de los estudiantes se mantengan en niveles bajos.

La participación de la comunidad en la escuela está marcada, en todo caso, por las reglas dictadas por esta última. La convocatoria parte de la

escuela, y es ella la que determina para qué quiere a la comunidad y pone límites a su posible participación. Una afirmación de consenso es que:

[...] la participación es eventual y específica para asuntos de la escuela, como la mejora de la infraestructura. La participación es entendida por la escuela como trabajo de los comuneros para suplir necesidades materiales de la escuela.

Limitar la participación de la comunidad a contribuciones para mejorar sus espacios, recursos o equipo aleja a la comunidad, pues la escuela proyecta la imagen de alguien que exige cumplir con obligaciones que la comunidad no siente suyas.

Un hecho que frena el desarrollo de una conciencia sobre el ejercicio de su derecho de participar en asuntos educativos, es el desconocimiento de las bases legales correspondientes. Por otro lado, las experiencias de reclamo concernientes al nombramiento o contrato de docentes que no responden a sus necesidades o que quebrantan la moral de sus hijos y la comunidad son negativas. No pueden ejercer presión social y lograr justicia. Son muchas las trabas que encuentran en las estamentos institucionales más altos y con efectivo poder de decisión.

Un rasgo que distinguía a las comunidades rurales era la disponibilidad de los comuneros para apoyar las labores de la escuela con sus sabios y expertos; sin embargo, esta actitud ha ido mudando por las razones ya mencionadas. En la zona amazónica, los pobladores se excusan argumentando sus obligaciones de trabajo, o llegan a demandar una remuneración o beneficio económico por sus aportes a la escuela, como lo hacen los docentes. Estos, por su parte, para conseguir el concurso de los sabios, a veces ofrecen pagar a los comuneros con trabajo en la chacra si fuera necesario.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Diálogos comunitarios:* Se realizan para promover la discusión y canalizar la opinión de padres y comunidad respecto de temas que tienen que ver con su vida y situación de derechos. Lo que se discute sirve como referente para consolidar los esfuerzos iniciados en otros procesos de capacitación. Pukllasunchis ha tenido experiencias exitosas de este tipo.

- *Participación en la capacitación de maestros:* Varios proyectos han invitado a dirigentes y miembros de la comunidad a participar en eventos de capacitación a maestros. Pukllasunchis y CARE/EDUBIMA han involucrado a personas de la comunidad en las reuniones de capacitación en la institución educativa y en redes de escuelas.

Se observa que es necesario realizar un trabajo de sensibilización dirigido a los docentes en relación con la necesidad de involucrar a las comunidades en la formulación de los proyectos educativos institucionales y de los planes y programas específicos.

- *Fortalecimiento de instituciones locales:* La mayoría de los proyectos realiza acciones para fortalecer la organización de los actores locales: redes educativas, comités de gestión para los proyectos productivos. Al hacerlo han encontrado que el funcionamiento de las instituciones locales constituye una oportunidad para la intervención de personas de la comunidad en asuntos relativos a la educación. De este modo su intervención resulta menos directa que si actuaran en las instituciones educativas concretas, situación que presenta varios aspectos complicados.
- *Conseguir el apoyo de los medios de comunicación:* Los medios de comunicación están legislados por ley a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del país. Hay, además, muchas emisoras radiales que tienen alcance local, algunas con espacios dedicados a la educación. Falta, sin embargo, proveerlas de material relevante para tal propósito. Algunas experiencias positivas se han realizado en este campo, como las de CARE/EDUBIMA.
- *Capacitación comunitaria:* El proceso participativo y el carácter social de la construcción del currículo obligan al desarrollo de planes de capacitación comunitaria que brinden oportunidad para la participación de los líderes comunales, autoridades locales, padres y madres de familia y jóvenes en tareas educativas. Se han realizado programas de capacitación para incorporar temas educativos en la agenda comunal, que han generado procesos de movilización comunitaria: participación en las acciones de sensibilización y capacitación; gestión de proyectos de desarrollo comunal y educativo; participación en la mesa de concertación local; ejercicio de derechos por los padres de familia en la asunción de roles de vigilancia y control en el aprendizaje de sus niños y niñas.

- *Cooperación entre instituciones:* Es necesaria una relación cooperativa con otras instituciones para el intercambio de materiales, información y estrategias que contribuyan al desarrollo de la educación en la región y para la elaboración de planes conjuntos de incidencia política. Se requiere establecer también una coordinación con otras instituciones para aunar esfuerzos e incidir, con propuestas colectivas, en políticas, planes y programas regionales.
- *Creación de espacios educativos en la comunidad:* PROMEB ha tenido dos experiencias valiosas para promover el acercamiento comunidad-escuela mediante la creación de espacios educativos diferentes de las escuelas pero que complementan sus acciones. Estas experiencias son:
 - *El reducentro:* Espacio educativo comunal en el que la tecnología permite al niño ser creativo y desarrollar sus potencialidades a partir de la producción y la comprensión de textos, y en el que el docente demuestra su capacidad didáctica desarrollando una secuencia programada.
 - *La ludoteca:* Espacio de juego comunal donde el niño desarrolla talleres de arte y creatividad aprovechando los materiales existentes para cubrir las necesidades identificadas en las escuelas. Este espacio es utilizado tanto en horas efectivas debidamente programadas como en horas extracurriculares.

PROBLEMA:

Entorno familiar poco estimulante

El entorno familiar suele ser poco estimulante para la educación escolar de los niños y niñas, en parte debido al analfabetismo o a una escolaridad incompleta de los padres, y en parte por causa de su condición de pobreza y pobreza extrema (Tierra de Niños).

A lo anterior se agrega la inexistencia de espacios donde los pobladores puedan demostrar sus potencialidades y construir colectiva y participativamente soluciones a los diferentes problemas que afronta la comunidad rural.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Talleres de estimulación temprana:* Se orientan a desarrollar en la comunidad el interés por la educación del niño desde la primera infancia. Esto comprende el tema de la atención afectiva y sobre todo el desarrollo del lenguaje. La actividad es desarrollada por un grupo de formadoras de educación inicial que, haciendo uso de las ludotecas, realizan la parte práctica; además, llevan a cabo visitas domiciliarias para verificar la actuación de las madres y su aplicación.
- *Desarrollo de programas de educación comunitaria con madres de familia:* Tierra de Niños y Fe y Alegría desarrollan programas educativos que congregan a las madres de los niños que asisten a las escuelas atendidas por los proyectos de esas instituciones. Las madres tienen la oportunidad de enriquecer su conocimiento, fortalecer sus capacidades y experimentar escenarios educativos más amables, similares a los creados para la atención de sus hijos.
- *Talleres de opciones laborales:* El problema socioeconómico influye directamente en la vinculación o desvinculación entre la familia, la comunidad y la escuela. Además de buscar el desarrollo de capacidades laborales en la comunidad, definidas a partir de sus propias necesidades, estos talleres tienen como propósito aprovechar los espacios y los tiempos para que quienes participan de ellos interioricen la necesidad de compartir en sociedad las bondades, reflexionar sobre las dificultades y plantear soluciones. Uno de sus temas es el educativo.
- *Talleres de equidad de género con la comunidad:* Se desarrollan en las comunidades con personal especializado en el tema, por medio de jornadas vespertinas a las que acuden participantes no solo de las escuelas sino también de las comunidades, incluyendo jóvenes.

PROBLEMA:

Rechazo de las propuestas educativas

Algunas propuestas educativas pueden ser rechazadas por los padres por razones diversas. Lo que sucede con la EIB es un caso notorio, porque los padres, sin un conocimiento cabal de lo que significa este enfoque, se

oponen a su desarrollo con sus hijos. Situación similar puede darse en otros campos, como los que tienen que ver con la educación para el trabajo en temas agropecuarios, que los padres pueden considerar innecesarios porque sus hijos “no van a la escuela a trabajar” o porque “no van a ser campesinos”. El hecho de que la escuela mantenga estas propuestas pese a la oposición de los padres constituye, de hecho, un motivo de desencuentro.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

- *Diálogos con la comunidad:* CARE probó en Huaraz una estrategia que resultó exitosa: convocar a la comunidad para explicar las potencialidades de un programa de EIB. Se ha probado que los padres suelen aceptar las propuestas de la escuela si estas están bien fundamentadas y, sobre todo, si tienen pasos preliminares exitosos. Los diálogos son más provechosos si son complementados con actividades demográficas: empleo de murales en quechua y castellano; anuncios bilíngües de interés para la comunidad propalados por altoparlantes; actividades para recuperar la historia de la comunidad; etcétera.
- *Conformación de comités:* La experiencia de Pukllasunchis de crear un Comité EIB (conformado por instituciones locales que trabajan en el tema o aquellas que laboran con poblaciones quechua, dirigentes o representantes de grupos o comunidades, profesionales de las UGEL o de las direcciones regionales) ha mostrado ser una buena estrategia para impulsar programas y atraer el interés de la comunidad sobre lo que hace la escuela.
- *Sensibilización de actores claves:* La sensibilización de los actores educativos claves fue la estrategia que se aplicó para desenvolverse en un contexto social y educativo adverso a la EBI. Se realizaron campañas de difusión (radio, TV), reuniones de reflexión, talleres para la elaboración de planes estratégicos de desarrollo de la comunidad y la escuela y para lograr un clima favorable al desarrollo de actividades de aprendizaje en lengua materna (quechua) y la enseñanza del castellano como segunda lengua, así como para incorporar contenidos de interculturalidad. En general, se utilizaron todos los espacios posibles para reflexionar sobre las ventajas de la EBI y contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los niños y niñas quechuahablantes (CARE).

2. LECCIONES APRENDIDAS

- *Se necesita una nueva escuela:* La implementación de la EIB supone el cambio de rol de la escuela: una escuela que tome en cuenta lo que espera el Estado o los intereses de la sociedad global, pero que, sobre todo, tome en cuenta las expectativas de las familias, sostenga la validez del capital cultural y lingüístico de las comunidades, reafirme sus valores y trabaje sobre sus derechos con miras a fortalecer su capacidad de organización y, con ello, su capacidad para regular y exigir la regulación de toda política pública que las afecte.
- *Las redes son importantes:* Las Redes Educativas son un espacio para la reflexión y análisis a partir del cual se vinculan las acciones educativas con las necesidades y demandas y la diversidad sociocultural y geográfica del contexto.
- *Los proyectos productivos son importantes:* La articulación entre las escuelas de las Redes Educativas y la comunidad puede darse mediante la implementación de los proyectos productivos o en la asignación de roles fundamentales a la organización con participación activa de la sociedad rural local.
- *Procesos de capacitación son necesarios:* Incorporar visiones alternativas de desarrollo y bienestar propias de las comunidades andinas en la escuela supone revisar con los maestros los propios esquemas de formación y los modelos de vida asumidos. La tendencia a repetir modelos de desarrollo y bienestar instituidos por el sector dominante de la sociedad hace necesario incorporar en los procesos de capacitación/reflexión la revisión de estos conceptos desde visiones alternativas locales.
- *La participación es clave para la sostenibilidad:* La participación de la comunidad garantiza la sostenibilidad de programas EIB (Pukllasunchis) y, en general, de cualquier programa educativo que se proponga a las comunidades rurales.
- *La intervención de instituciones externas puede ser peligrosa cuando se introducen modelos no apropiados:* Algunas instituciones que intervienen en las comunidades refuerzan modelos de desarrollo y bienestar impuestos por la sociedad hegemónica, duplican organizaciones y alimentan el asistencialismo, con lo que dificultan el crecimiento de la autonomía e independencia de las comunidades.

GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN ÁREAS RURALES EN EL MARCO DE LA DESCENTRALIZACIÓN

A juzgar por el diagnóstico que realizó el grupo de trabajo 6 (GT6),¹ las presentaciones hechas en el panel² respectivo y el debate desarrollado en la plenaria, los temas de gestión del sistema educativo constituyen un campo de intervención central para el mejoramiento de la educación pública nacional. En el caso específico de las zonas rurales, los problemas y carencias, las dificultades de relación con los órganos intermedios y los gobiernos locales y las insuficientes coordinaciones intersectoriales, parecen adquirir un tono particularmente grave. La distancia, el aislamiento, la dispersión y la pobreza propios de la mayoría de poblados rurales suelen ser deficientemente atendidos por el aparato público y sus funcionarios, todo lo cual configura un cuadro extremo de exclusión social y abandono.

De las dieciséis experiencias seleccionadas para el seminario-taller, solo cuatro informaron que atendían temas y problemas relacionados con la gestión. Se trata del Proyecto de Salud Integral en la Escuela para la

¹ Participaron en este grupo de trabajo las siguientes personas: Martín Vegas (CNE, moderador), Carolina Florez (USAID-AprenDes, relatora), Wálter Angulo (ex Director Regional del Cusco), Santiago Araujo (ex Director Regional de Piura), Dirk Arts (SNV), José María García (Fe y Alegría), Jesús Herrero (CNE), Manuel Iguiñiz (Foro Educativo), Baltazar Lantarón (Director Regional de Educación de Apurímac), Manuel Mestanza (EDUCA) y Francisco Roña (MED). En el texto será referido como GT6.

² Día 3.^º, viernes 8 de setiembre, 8.30-10.30 a.m. Cuarto panel sobre ejes temáticos: “Instituciones Educativas y Gestión del Sistema Educativo para Áreas Rurales en el Marco de la Descentralización (Regionalización y Municipalización)”. Experiencias presentadas: Redes Educativas Rurales Cuenca Catamayo Chira, Piura (Elsa Fung), EDUCA-Huancavelica (Óscar Okada), Redes de Escuelas Rurales de Fe y Alegría del Perú (Óscar Badillo), CENEPA Amazonas, Red RECREA-Foro Educativo (Jorge Luis Sandoval). Moderador: Manuel Iguiñiz.

Comunidad Rural de EDUCA, el Proyecto de Redes Educativas Rurales en la Cuenca Catamayo en Chira (Piura) de CEPESER, el Proyecto de Fortalecimiento de las Capacidades Locales para el Monitoreo de la Inclusión Rural en Amazonas del NER Amazonas, y el Centro Rural Bilingüe Internado. En este capítulo se toman como base la información proporcionada por estas instituciones en las guías respectivas, las intervenciones en el panel y la relatoría del grupo de trabajo 6.

1. CARACTERÍSTICAS Y PROBLEMAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN ZONAS RURALES. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Las características y problemas de la gestión educativa en zonas rurales hacen alusión a los siguientes temas: (i) presencia y compromiso estatal; (ii) manejo de los recursos públicos; y, (iii) estilos y prácticas de planificación y gestión.

Presencia y compromiso estatal

PROBLEMA:

Insuficiente e inadecuada presencia del Estado

En el tratamiento de este problema se hizo referencia a los siguientes aspectos:

- Débil presencia del Estado:**

Se estima que la situación de exclusión y abandono en que se encuentran las escuelas y los docentes de zonas rurales, así como la carencia de servicios básicos de que adolecen, son resultado de la poca atención otorgada por las distintas instancias de gobierno pertinentes; entre ellas se encuentran los organismos centrales, los regionales y hasta los municipios rurales en cuya jurisdicción se ubican las instituciones educativas.

En opinión del grupo de trabajo, existiría una: “[...] falta de compromiso de los municipios rurales para con la educación y el desarrollo educativo”. Para CEPESER, es evidente la escasa participación de los gobiernos locales y otros sectores del Estado en la gestión de la escuela, lo que, en opinión del CRB-Internado, requeriría involucrar a los gobiernos locales en la responsabilidad de la educación.

- **Inestabilidad por politización de la educación:**

La eficiencia y la eficacia en la gestión de la educación se ven notablemente interferidas por las actividades de diversos grupos políticos y su afán por acceder a los puestos de poder. El excesivo cambio de autoridades y la reiterada presencia de autoridades educativas poco comprometidas con la educación afectan significativamente el funcionamiento y la calidad del servicio educativo.

- **Desconocimiento de lo rural:**

Un cuerpo administrativo que opera de espaldas a la realidad rural mal puede contribuir al mejoramiento de la educación en zonas rurales. En efecto, como señalan los integrantes del grupo de trabajo, el asentamiento disperso, las dinámicas económicas y productivas y las características culturales de la población no son tomadas en cuenta por un estilo de gestión en el que prevalece una visión urbana de la educación.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para fortalecer la presencia y el compromiso del Estado

A juicio de los participantes, se requieren:

- *Políticas nacionales concertadas con las regiones*

La formulación y el desarrollo de políticas nacionales con una perspectiva integradora constituyen el marco orientador de las políticas regionales. En este contexto, es preciso:

- Desarrollar políticas intersectoriales efectivas a escala regional y local.
- Delimitar debidamente las funciones y responsabilidades que corresponden a las distintas autoridades e instancias de gobierno: Gobierno Regional, Gerencia de Desarrollo Social, Sub-Gerencia de Educación, Dirección Regional de Educación.
- Perfilar una política educativa sectorial para cada región, en la que las DRE se dediquen principalmente a liderar el cambio educativo priorizando los aspectos pedagógicos y se constituyan en responsables políticos de sus acciones y resultados.

- *Recursos financieros y de gestión*
 - La distribución del presupuesto nacional, sectorial y regional debe tomar en cuenta las necesidades de infraestructura, materiales, servicios básicos, plazas docentes y administrativas de las escuelas de zonas rurales.
 - La UGEL debe manejar bien los recursos de que dispone y generar más recursos.
 - Se requiere una actualización ('sinceramiento') de la planilla, de modo que se conozca cuántos y quiénes son los maestros que están atendiendo realmente las escuelas.
 - Es preciso contar con un fondo de financiamiento para la innovación e investigación.
- *Recursos municipales para la educación*

Los municipios pueden constituirse en entidades que articulen las acciones de los diferentes sectores de manera que se optimice el buen uso de los recursos en beneficio del mejoramiento de la calidad educativa en sus respectivas jurisdicciones.
- *Empoderar la educación*

Dar centralidad y perspectiva de cambio a la educación de zonas rurales implica promover un movimiento social por la educación rural en el que se incorporen los líderes, gremios y organismos autónomos de las localidades y regiones y se establezcan nexos con los representantes de las instancias de gobierno.

Manejo de los recursos públicos

PROBLEMA:

Corrupción

Las referencias a la existencia de un sistema de gestión corrupto que afecta el funcionamiento de las instituciones educativas de zonas rurales fueron centrales en los planteamientos y discusión del grupo de trabajo. Al respecto, se identificó como manifestaciones de la corrupción un conjunto de prácticas derivadas de una inadecuada política de remuneraciones, incentivos y supervisión que afectan el desempeño de docentes y funcionarios. Entre ellas:

- La inasistencia de los profesores a clases; el incumplimiento de las horas efectivas de aprendizaje.

- La existencia de procedimientos judiciales y administrativos que favorecen las prácticas corruptas y el abuso sexual.
- La existencia de funcionarios que manejan los saldos de los “plus” a pesar de las prohibiciones.
- El otorgamiento excesivo de licencias y permisos avalados por médicos.
- La existencia de una escala de sueldos poco clara para los funcionarios.
- La inequidad en la asignación de remuneraciones e incentivos.
- La normatividad incoherente, que no permite desarrollar la política de incentivos.
- Los pagos indebidos de maestros y maestras a funcionarios para favorecer su traslado a las zonas urbanas.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para promover el manejo transparente y responsable de “lo público” y erradicar la corrupción

La adopción de medidas anticorrupción implica:

- *Voluntad política de transformar y cambiar la situación:* Voluntad política para combatir la corrupción en todos sus niveles. Se requiere que el propio Ministro apoye las acciones dirigidas a investigar y sancionar los actos de corrupción, y que los funcionarios tengan convicción personal para coordinar y difundir las acciones desarrolladas con instituciones que luchan contra la corrupción (Defensoría del Pueblo, ONG, etcétera).
- *Renovar los mecanismos y procedimientos utilizados para la selección de los recursos humanos:*
 - Establecimiento de un sistema de nombramiento por concurso en el que se valore la trayectoria de los docentes y aspirantes a funcionarios. Aplicar criterios meritocráticos para el nombramiento y contratación de docentes y para la selección de los especialistas de los órganos intermedios (DRE y UGEL).
 - Para docentes de áreas rurales en las que tenga importancia el uso de una lengua indígena, se requiere incorporar estas lenguas en las pruebas del concurso.
- *Despolitización:* Erradicar los mecanismos de asignación de cargos por afinidad político-partidaria.

- *Permanencia*: Garantizar a los buenos funcionarios su permanencia en el cargo y la continuidad de las políticas acertadas.
- *Transparencia*: Establecer mecanismos de rendición de cuentas: auditorías periódicas.
- *Instancias de participación*: Posibilitar una mayor presencia de los Consejos de Participación Local (COPALE) y de los Consejos de Participación Regional (COPARE).
- *Canales de denuncia y mecanismos de control*: Conformar las Comisiones de Atención de Denuncias y Reclamos (CADER) en las DRE y UGEL.

Estilos y prácticas de planificación y gestión

PROBLEMA:

Planificación y gestión inadecuadas

En el terreno de la definición, organización y planificación de las acciones educativas se identificaron las siguientes situaciones problemáticas:

- *Indefinición y conflicto de competencias en los niveles central y descentralizados*: Según señalaron los integrantes del grupo de trabajo:
 - Existen contradicciones entre el nivel central de gestión del aparato público y las instancias descentralizadas (“[...] las normas del Ministerio de Economía y Finanzas-MEF perjudican la planificación regional”).
 - Hay contradicciones entre el nivel central de gestión del sistema educativo y las instancias descentralizadas. Esto fue referido como “la autarquía del MED”. Una muestra de ello sería la realización de experiencias de capacitación dirigidas desde el MED que resultan inoportunas e inadecuadas para las características de las regiones.
 - Se aplica un enfoque sectorializado.
 - No se promueven intervenciones que respondan a una planificación conjunta y articulada entre los diversos niveles de gestión.

En la experiencia de CEPESER, uno de los puntos críticos que se propusieron enfrentar fue la: “[...] desvinculación de los funcionarios y especialistas de UGEL y DREP con los de otros sectores del Estado”. Por su parte, el Proyecto CBR Internado destacó la necesidad de interrelacionar y coordinar las acciones de los sectores Salud, Agricultura y otros.

- *Enfoque administrativo de la gestión educativa:* Al respecto, se señaló:
 - Que hay un recargo de labores de los especialistas en las instancias de gestión.
 - Que las labores administrativas ocupan la mayor cantidad del tiempo de los funcionarios de la UGEL.
 - Que se da prioridad a los aspectos técnico-administrativos en perjuicio de los técnico-pedagógicos. La UGEL no dirige el proceso educativo: lo administra.
 - Que los órganos desconcentrados son lentos y burocráticos.
 - Que hay un limitado desarrollo de capacidades en las DRE y en las UGEL.



EDUCA, PUNTO CRÍTICO QUE SE PROPUSEO ENFRENTAR:

Desarrollo de capacidades locales

Los procesos de descentralización y regionalización que se iniciaron en 2003 encontraron a profesionales y técnicos de los sectores Educación y Salud sin las capacidades suficientes para enfrentar con eficacia y eficiencia los nuevos retos que el Estado se había propuesto implementar en Huancavelica.

Las estrategias de intervención de los sectores Educación y Salud no consideraban la cosmovisión andina y la cultura de la población rural huancavelicana; es decir, las metodologías diseñadas en y para ámbitos urbanos se aplicaban en las zonas rurales.

La ausencia de una cultura de la evaluación en los profesionales y técnicos de los sectores Educación y Salud de Huancavelica generó un rechazo a la incorporación de procesos de revisión y reflexión de las prácticas profesionales.

- *No institucionalización de experiencias exitosas:* Reconociendo la existencia de numerosas experiencias que operan con éxito en el sistema educativo de zonas rurales, se señala la dificultad del aparato público para incorporar e institucionalizar sus procedimientos, innovaciones y hallazgos. Las instituciones públicas muestran poca colaboración con los proyectos en curso y escaso interés por beneficiarse con sus aportes, lo que coexiste con la ausencia de una política de estímulos a la innovación.

Por otro lado, se señala la falta de visión en las DRE y UGEL para generar innovaciones y políticas “desde abajo”.

- *Debilidad y riesgo de burocratización de los organismos participativos:*
 - Si bien se han creado por norma —o están en curso— una serie de instancias de participación de la comunidad educativa, y aun cuando en algunas regiones se han elaborado los Proyectos Educativos Regionales (PER), su funcionamiento real en beneficio de la educación de zonas rurales es todavía incipiente. Es el caso de la Redes Educativas (que requieren ser articuladas a los planes de desarrollo local), de los CONEI, COPALE y COPARE.
 - No se promueve el ejercicio de la vigilancia social. La toma de decisiones en las DRE y en las UGEL se realiza sin la participación de las instituciones educativas y de representantes de la sociedad civil.

★ **LOS PROBLEMAS ENCONTRADOS POR EDUCA RESPECTO DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA**

- La organización y participación como características principales de la democracia no son valoradas suficientemente por la población rural, en tanto no resuelven problemas concretos e inmediatos que afectan su calidad de vida.
- Los mecanismos de participación del “mundo occidental” no son lo suficientemente significativos para la población rural, que tiene características culturales y una cosmovisión propias, de modo que aquellos le resultan ajenos a sus intereses, costumbres, creencias y expectativas.

Sobre las Redes Educativas de EDUCA

- Autoridades educativas locales y regionales, y comunidad magisterial huancavelicana, con escasa información sobre el sentido, el contenido y las estrategias de organización y funcionamiento de las redes educativas institucionales.
- Comunidades educativas de las zonas rurales de Huancavelica desarticuladas unas de otras, no obstante estar localizadas en una realidad geográfica común, con problemas similares y con alternativas de solución por ser construidas colectivamente.
- Autoridades educativas locales y regionales, y comunidad magisterial huancavelicana, no aprovechan la organización de redes educativas institucionales como un espacio de generación de conocimiento, de articulación, de intercambio de experiencias y de optimización de recursos.
- Falta de visión de las autoridades educativas locales y regionales para promover la formulación y validación de propuestas educativas innovadoras, así como para impulsar el diseño de políticas educativas “desde abajo”, es decir, teniendo como soporte organizativo a las redes educativas institucionales como una estrategia de descentralización en la generación de las políticas públicas.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Para el mejoramiento de los estilos y prácticas de planificación y gestión

- **Normatividad:**
 - Identificar y redefinir los aspectos normativos que generan contradicciones o conflictos entre la gestión central y descentralizada.
 - Reglamentar la descentralización.
- **Gestión participativa:** Lo que comprende:
 - Institucionalizar la planificación participativa y promover la participación de los diferentes actores en los presupuestos participativos.
 - Implementar los lineamientos de política de los Proyectos Educativos Regionales (PER) y favorecer la formulación de los Proyectos Educativos Locales (PEL) en las provincias y distritos.
 - Fortalecer los COPARE, COPALE y COPADI.
 - Promover la formación y funcionamiento de las Mesas Temáticas de Educación.
 - Involucrar al SUTEP y demás gremios en el desarrollo de las políticas educativas.

En la experiencia de CEPESER resulta fundamental realizar un trabajo coordinado entre y con los organismos intermedios y afianzar las alianzas interinstitucionales entre las ONG, municipios, centros de formación superior como IST e ISP, centros de investigación, empresas y comunidades rurales.

Por su parte, EDUCA promueve:

- La participación de los diferentes agentes de la comunidad en eventos movilizadores, como campañas, encuentros, festivales, concursos, etcétera, que recogen sus costumbres, creencias, intereses y expectativas de desarrollo personal, social y comunal, teniendo en cuenta que las fiestas patronales y la sana competencia son parte de la cultura del poblador rural y constituyen espacios estratégicos para promover el desarrollo educativo, comunal y local.
- El diseño y ejecución de actividades de promoción educativa, cultural y recreativa que toman en cuenta su cultura y que son clara

expresión de sus ilusiones y aspiraciones orientadas a satisfacer necesidades básicas.



PROMOViendo LA GESTIÓN PARTICIPATIVA (EDUCA):

- Diseño y ejecución de un modelo de gestión participativa y concertada de los sectores Educación y Salud, que contiene instrumentos como convenios interinstitucionales, acciones de monitoreo conjunto, asignación de responsabilidades, evaluación conjunta, y asignación de recursos humanos y técnicos.
- Planificación operativa del proyecto de manera conjunta, propiciando el diálogo, el intercambio de experiencias y los aportes técnicos a partir de la experiencia profesional e institucional de cada uno de los representantes.
- Implementación de una estrategia de mejoramiento de las relaciones interpersonales e interinstitucionales, a partir de un punto de encuentro en común, facilitando el compañerismo, el desarrollo de capacidades de negociación entre los diferentes agentes y la complementación de capacidades entre el Estado y la sociedad civil.

- **Gestión de las instituciones educativas:**

- Promover el funcionamiento de los CONEI y de las Redes Educativas, de modo que cumplan con asesorar, vigilar y decidir sobre el funcionamiento de las IIEE.
- Articular el trabajo de IIEE en Redes Educativas que respondan a su propia dinámica.
- Promover la conformación y fortalecimiento de Redes Educativas Distritales.
- Institucionalizar mecanismos de control de las IIEE por los padres y madres de familia. Fortalecer las AMAPAFAs.
- Apoyar la participación de las IIEE en la elaboración de los PEL en cada Red.

- **Intersectorialidad:**

- Propiciar la articulación intersectorial entre Educación y Salud.
- Promover el debido funcionamiento de las Mesas de Diálogo de Lucha Contra la Pobreza (MDLCP).
- Implementar escuelas saludables en el área rural, garantizando el abastecimiento de servicios de agua y la instalación de servicios higiénicos.

- **Gestión de organismos intermedios:**

- Garantizar la autonomía política de la gestión en los organismos intermedios: DRE y UGEL.
- Implementar las UGEL como unidades ejecutoras.
- Promover el tratamiento de los aspectos técnico-pedagógicos bajo responsabilidad de los organismos intermedios.
- Otorgar mayor autonomía y recursos para la gestión de las IIEE y en las UGEL.
- Invertir en el desarrollo de capacidades locales para el mejoramiento de la gestión.



LAS REDES EDUCATIVAS DE EDUCA

- Diseño e implementación de un modelo de gestión de redes educativas institucionales, sustentado en la promoción de la innovación pedagógica y de gestión educativa, a partir de los directamente implicados (directivos y docentes). Su estrategia debe consistir en el intercambio de experiencias innovadoras, en la perspectiva de su difusión y generalización en realidades similares.
- Ejecución de una estrategia de estímulos a la innovación pedagógica y de gestión que realizan directivos y docentes en las aulas, instituciones educativas y comunidad, contribuyendo en la afirmación de la autoestima personal, el desarrollo profesional y el prestigio institucional.

2. LECCIONES APRENDIDAS

Sobre la importancia de las redes institucionales

- El trabajo en redes, con estrategia de monitoreo y acciones de capacitación, favorece y fortalece el trabajo de las UGEL.
- Las redes educativas rurales con autonomía real son un espacio importante para la descentralización y democratización de la educación.
- El trabajo coordinado entre las instituciones educativas estatales, el sector privado y la comunidad local favorecen la sostenibilidad de propuestas innovadoras.

- El crecimiento institucional de las entidades que conforman el PER ha consolidado su legitimidad como instituciones de la sociedad civil que movilizan el tema educativo.
- Los espacios colectivos construidos con actores locales contribuyen directamente con el diseño, elaboración e implementación de políticas locales y aportan al mejoramiento de la educación rural. Estos procesos organizativos deben ser fortalecidos en sus capacidades y adecuados a la demanda social existente en la región Amazonas.
- La reflexión y formulación de propuestas de política educativa rural se han incorporado en el PER de Amazonas para ser tenidas en cuenta como parte de sus prioridades de desarrollo educativo.
- El funcionamiento y el aporte de las redes educativas institucionales a la educación integral dependerán de la propia actuación de los sectores Educación y Salud, de que cuenten con un espacio físico y virtual implementado y con recursos suficientes para mantener su autonomía en la gestión, de su dinamismo en la innovación y de su capacidad para formular y validar propuestas pedagógicas y de gestión, así como para diseñar políticas públicas locales y regionales.

Sobre la intersectorialidad

- El trabajo intersectorial favorece la corresponsabilidad de la tarea educativa, optimiza los recursos humanos y técnicos y brinda a la población mejores oportunidades de contar con un servicio educativo de calidad. Sociedad civil y Estado coordinando permanentemente y complementando recursos humanos y técnicos lograrán mayor impacto y sostenibilidad.

Sobre la participación de la comunidad

- Toda actividad para la que se convoque la participación de la población debe estar relacionada con sus costumbres y recoger sus intereses y aspiraciones. Es necesario estimular y premiar la participación individual y colectiva, pues ello motiva a la población a continuar asistiendo regularmente a las actividades de formación, promoción y desarrollo.

Sobre la formación de los equipos técnicos

- Todo sistema de formación en la zona rural que contenga estrategias complementarias entre sí, articuladoras de las capacidades de los profesionales y técnicos de los diferentes sectores participantes, e integrado al desarrollo local, genera una “visión prospectiva”. Asimismo, un programa de evaluación con enfoque de mejoramiento y con plan de estímulos favorece la apertura de los participantes y las participantes a la evaluación de su desempeño.

Parte 3

PROPUESTAS DE POLÍTICA



Este capítulo expone un conjunto de propuestas de política construidas con el aporte de las instituciones que participaron en el seminario-taller. Contiene los textos que enviaron en la etapa previa al encuentro y que relatan sus experiencias de educación en el medio rural, y una síntesis de la intervención de sus representantes en los equipos de trabajo conformados en función de los temas eje.

Se ha considerado que el término políticas hace referencia a los lineamientos asumidos por las instituciones del Gobierno Nacional, Regional, Local e institucional para orientar el desarrollo de medidas concretas pensadas para los ámbitos correspondientes. Estos lineamientos interpretan las líneas directrices de la educación nacional e incorporan una visión de futuro en aspectos específicos. Como tales, constituyen el marco orientador para las decisiones que se tomen respecto del financiamiento, la planificación y la ejecución de los programas, proyectos y actividades. Una vez asumidas en los ámbitos nacional, regional y local, de preferencia mediante el diálogo y el consenso, las políticas tienen una calidad imperativa.

El conjunto de políticas que se presenta es amplio, con líneas que se acercan tanto que es difícil agruparlas en campos precisos. Por eso se ha intentado una cierta organización, que sólo sirve para efectos de exposición de aquello a lo que se ha arribado. No se han incorporado las sugerencias de acciones puntuales y, en casos excepcionales, se han incluido ejemplos que puedan esclarecer la propuesta de política.

Puede ser que el cuadro no esté completo y que algunos puntos necesiten de un mayor desarrollo. Sin embargo, lo que se presenta es un resumen de lo que se piensa en instituciones con trabajo reconocido en educación rural.

LINEAMIENTOS GENERALES DE POLÍTICA

- Garantizar una educación básica de calidad a todos los niños y niñas de áreas rurales.
- Orientar las decisiones relativas a la educación básica rural hacia la reducción de las brechas sociales que tienden a ensancharse en perjuicio de la niñez rural.
- Romper la inercia de un sistema que se resiste a cambiar y a priorizar lo rural.
- Aumentar la inversión pública en la educación básica rural.
- Establecer mecanismos que incentiven la inversión o contribución de la empresa privada en la atención a la educación básica rural.
- Establecer mecanismos de captación de mayores recursos para la educación básica rural (*i.e.*, reorientación del canon minero).
- Adoptar una perspectiva flexible y establecer un adecuado balance entre las disposiciones y políticas nacionales y regionales, descentralizadas, de modo tal que se atienda de manera pertinente la heterogeneidad de características y situaciones que presenta el ámbito rural y los cambios que en él se producen.
- Desarrollar una política de Educación Intercultural para Todos, no limitada a lo bilingüe ni a lo rural.
- Elaborar y desarrollar propuestas de intervención que incorporen de manera integral y coordinada los diversos componentes que requiere la atención a la educación rural.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA MEJORAR LA ATENCIÓN A LOS EDUCANDOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- **Garantía del derecho a la educación de calidad**

Garantizar que todos los niños y niñas de zonas rurales ejerzan su derecho a una educación de calidad. Ningún niño o niña quedará al margen de la oportunidad de aprender de acuerdo con su realidad, características y capacidades.

- **Atención integral a condiciones de vida**

Ofrecer un paquete integral de atención a la vulnerabilidad y precariedad de las condiciones de vida que afectan a la niñez rural:

- Programa de alfabetización para jóvenes y adultos.
- Programa de vivienda rural.
- Acceso de los hogares y familias a servicios de agua, desagüe y electricidad.
- Programas de apoyo alimentario.

- **Una escuela digna**

Garantizar una escuela digna, que responda a las necesidades de los estudiantes y se constituya en un paradigma de calidad de vida y en un espacio de acogida para los niños y niñas:

- Infraestructura amplia, segura y adecuada.
- Aulas iluminadas, con ambientes acogedores.
- Servicios básicos y servicios higiénicos en buenas condiciones.
- Carpetas unipersonales que permitan el trabajo individual y en grupo.
- Estantes para la buena disposición de materiales y elementos de trabajo.
- Mesas de trabajo para cada docente.
- Edición y distribución de materiales educativos y juegos adecuados a la cultura local.
- Bibliotecas escolares y bibliotecas de aula.
- Instalaciones adecuadas para preparar y distribuir la alimentación escolar (almacén, cocina, ambiente de comedor).
- Recursos para el mantenimiento de la escuela (reparación, limpieza), la ambientación de las aulas y la realización de actividades especiales (arte, deportes, esparcimiento, entre otras).
- Personal de servicios.

- **Escuelas interesantes y motivadoras**

Promover la transformación de las escuelas rurales en lugares caracterizados por:

- La valoración de los niños y niñas, la elevación de sus expectativas de logro.
- La presencia de docentes con buena formación personal y pedagógica.
- El desarrollo de metodologías activas.
- La práctica de valores: ciudadanía, democracia, cultura de paz.
- La promoción de la equidad de género.
- La inclusión de contenidos referidos a las actividades productivas, la vida social, la historia y las tradiciones de la localidad en los currículos, proyectos educativos institucionales y planes anuales de trabajo.
- El destierro del castigo físico y psicológico, del racismo y la discriminación.

- La incorporación, aprovechamiento y potenciación de los saberes de los estudiantes.
- El desarrollo de capacidades creativas y actitudes interculturales.

- **Escuela culturalmente pertinente**

Promover la existencia de una escuela rural que asume la cultura y el idioma locales, los incorpora en el currículo y la metodología escolar, y favorece el aprecio de lo propio y el respeto por lo ajeno.

- **Flexibilidad de horarios y calendarios y uso óptimo del tiempo escolar:**

- Establecer calendarios y horarios escolares flexibles que se adecuen a las condiciones y necesidades de los estudiantes y a las características geográficas y sociales de la región.
- Limitar el número y duración de intervenciones foráneas que interrumpen el calendario de clases (concursos, asistencia a festivales, etcétera).

- **Diversidad de estrategias pedagógicas**

Implementar en las escuelas rurales modelos y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se adecuen a la característica multigrado de las aulas y a la diversidad cultural y lingüística de las regiones.

- **Diversidad de modelos organizativos**

Desarrollar distintos modelos de organización del trabajo escolar en zonas rurales, considerando los beneficios o dificultades que presentan: escolarización con horario fijo (de medio día o de mañana y tarde), en alternancia, con internado, calendario diversificado y flexible, maestros itinerantes, educación a distancia, entre otros.

- **Asignación de docentes**

Garantizar la distribución y cobertura de plazas docentes considerando:

- Un número suficiente de maestros para atender la demanda social.
- El respeto de una carga docente adecuada.
- La asignación oportuna de docentes antes del inicio del año lectivo.
- La asistencia regular de los docentes en el transcurso de todo el año escolar.
- Un tiempo mínimo de permanencia del docente en la zona.
- La posibilidad de conversión progresiva de escuelas unidocentes en instituciones polidocentes multigrado.

- **Atención a la primera infancia**

Ampliar la cobertura de atención a la primera infancia y mejorarla considerando los siguientes criterios:

- La necesidad de replantear el modelo de los programas no escolarizados, de modo que se garantice el cumplimiento de los objetivos de la educación inicial.
- La necesidad de impulsar programas de educación temprana que preparen a la familia y a la comunidad para brindar una mejor atención del niño en las primeras etapas de su proceso evolutivo social, poniendo énfasis en el desarrollo del lenguaje, de la comunicación en lengua materna y de las competencias comunicativas en general.

- **Participación estudiantil**

Promover la participación de los estudiantes en los asuntos educativos, favoreciendo el desarrollo de su autonomía, el aprendizaje para la toma de decisiones y el desarrollo de su responsabilidad como integrantes de la comunidad educativa.

Favorecer la formación y funcionamiento de espacios de participación estudiantil (municipios escolares, representación en los CONEI).

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA LA PROMOCIÓN DEL MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

- **Resultados del aprendizaje**

Asegurar el logro de aprendizajes pertinentes, significativos y de calidad, con perspectiva intercultural, buscando que tomen en cuenta la diversidad lingüística y estén articulados a los procesos de desarrollo regional.

- **Centralidad de los logros de aprendizaje**

Articular toda intervención educativa con el mejoramiento de logros de aprendizaje considerando:

- La necesidad de realizar evaluaciones de inicio y salida.
- El establecimiento de metas concretas, progresivas y viables respecto del logro de aprendizajes.
- La elevación de las expectativas de logro de los docentes para con sus alumnos.
- El establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas ante los padres de familia y la comunidad.
- La inclusión de indicadores y metas de logro, particularmente en las capacidades de comunicación y lógico-matemática, en los Proyectos Educativos Regionales.

- **Interculturalidad**

Plantear lineamientos orientadores para poner en práctica el principio de interculturalidad en los Proyectos Educativos Regionales y en los planes y programas educativos, considerando las características socioculturales de cada región y, con ello, las características de las instituciones educativas.

- **Currículo**

Fomentar la construcción de currículos diversificados regionales con una visión y contenido interculturales. Involucrar en ello a los docentes, reconociendo y potenciando su capacidad para el desarrollo de un currículo orientado a afirmar la identidad cultural de los niños y familias de las comunidades y comprometiéndolos a ejercer el liderazgo en las innovaciones.

- **Materiales educativos**

Promover la producción de materiales educativos que respondan a las características socioculturales regionales en virtud de un incremento de la inversión, la formación y capacitación de especialistas locales en currículo y material educativo.

Promover la producción de materiales impresos para implementar los contenidos de los currículos regionales. En esta línea, comprometer a los profesionales que hablan lenguas indígenas para que intervengan activamente en la producción de material escrito sobre los contenidos del currículo, tanto para uso de los alumnos como para atender las necesidades de preparación de los docentes.

- **Vigilancia de la calidad**

Involucrar a todas las instancias y agentes de la comunidad educativa en la vigilancia de la calidad, considerando que esta compete a las instituciones educativas, a las instancias del Gobierno Local, a las organizaciones comunales y a la familia. Procurar una mayor y mejor presencia de estos estamentos en la práctica educativa de la escuela.

- **Resultados de las evaluaciones**

Socializar y difundir los resultados de las evaluaciones de logros de aprendizaje de los niños, de manera que las instituciones locales y la comunidad en general los tomen en cuenta y se sientan comprometidas e involucradas en las acciones conducentes al mejoramiento de los aprendizajes.

- **Experiencias exitosas**

Promover el conocimiento y difusión de las mejores prácticas educativas desarrolladas en ámbitos rurales e institucionalizar las experiencias exitosas, particularmente las que resulten probadamente valiosas para el logro de aprendizajes.

- **Centros de recursos**

Poner a disposición de las escuelas rurales, de las redes de escuelas, de sus docentes y estudiantes, recursos y espacios educativos adicionales que favorezcan el logro de aprendizajes (bibliotecas, ludotecas, sistemas de comunicación, ferias, etcétera); tales recursos pueden ser obtenidos y gestionados de manera conjunta entre las escuelas, las redes, las comunidades y las instancias del Gobierno Local y del Gobierno Regional.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA LA ATENCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

• **Condiciones de vida del docente**

Propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida del docente rural proporcionándole condiciones materiales y sociales que permitan su desarrollo humano y dignifiquen la profesión docente. Ello supone:

- Mejorar la infraestructura escolar.
- Dotar a los maestros de vivienda y de servicios básicos dignos.
- Garantizarles el acceso a servicios de salud, alimentación, recreación, transporte, comunicación y seguridad.
- Otorgarles un paquete mínimo de materiales para la enseñanza.

• **Formación inicial docente integral y pertinente**

Orientar la formación de docentes de modo que les permita desarrollar competencias para desempeñarse con eficiencia en el medio rural, particularmente en el aula multigrado y en ámbitos bilingües.

¹ El Grupo de Trabajo sobre Docentes identificó los siguientes campos de intervención: 1) Formación docente especializada (inicial y continua), intercultural. 2) Asignación de plazas. 3) Condiciones de vida del docente. 4) Condiciones laborales del docente. 5) Acreditación de Institutos de Formación Magisterial. 6) Carrera pública magisterial. 7) Materiales educativos. 8) Evaluación del desempeño docente. De ellos, desarrolló las propuestas de política referidas a los puntos 1,3 y 8.

Ello implica:

- Incorporar, en los programas de formación inicial de docentes que ofrecen los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y las Facultades de Educación de las universidades públicas, contenidos, metodologías multigrado y prácticas preprofesionales que habiliten a los futuros docentes para encarar mejor la realidad rural de los estudiantes de zonas rurales y de sus instituciones educativas.
- Establecer y aplicar criterios de calidad y pertinencia de la formación docente.
- Evaluar y reestructurar el currículo de formación inicial docente en el marco de las demandas de la sociedad rural.
- Definir y aplicar altos criterios de calidad en el proceso de selección para el ingreso a la carrera docente.
- Promover y establecer mecanismos de discriminación positiva para que jóvenes de procedencia rural, comprometidos con el desarrollo de sus localidades, ingresen a la carrera docente.
- Elevar la calidad académica y la pertinencia de los Institutos Superiores Pedagógicos, mejorando el desarrollo de las capacidades de los formadores y el acercamiento de estos a las organizaciones de la comunidad.

- **Evaluación del desempeño**

Establecer y poner en práctica criterios y mecanismos para evaluar la calidad del desempeño de los maestros de escuelas rurales, como una acción orientada a mejorar las prácticas pedagógicas, aportar al proceso de formación docente y mejorar los logros de aprendizaje.

- **Valoración profesional e incentivos**

Recuperar el sentido de la profesión docente por medio del fortalecimiento de las capacidades personales y profesionales, de una política de reconocimiento al docente rural y al docente EIB y de incentivos al buen desempeño.

- **Formación en servicio**

Realizar programas efectivos de formación en servicio (capacitaciones) con las siguientes características:

- Capacitación permanente bajo modalidades diversas: cursos, talleres, microtalleres sobre aspectos específicos, pasantías.
- Diseñados y desarrollados en estrecha coordinación con las instancias regionales y locales, o desde ellas.
- Con monitoreo y acompañamiento en aula.
- Con técnicas activas y de participación.
- Centrados en la transformación del aula y en la obtención de mejores aprendizajes.
- Con financiamiento suficiente y oportuno para cubrir los costos de transporte, alimentación, alojamiento y materiales de quienes capacitan y de los docentes capacitados.
- Con programaciones que sean compatibles con la necesidad de no interferir con el calendario escolar.

- **Formación inicial y en servicio para EIB**

Desarrollar los programas de formación inicial y en servicio de docentes en EIB, lo que implica:

- Incrementar la inversión en programas de formación docente para ámbitos rurales con población bilingüe.
- Recurrir a los recursos humanos regionales y locales (egresados de las especialidades de EIB de los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos).
- Ampliar la cobertura de los programas de formación docente en EIB.
- Incorporar el tema de lenguas y culturas en todos los centros de formación magisterial del país.
- Diseñar políticas de contratación de personal bilingüe en las diferentes instancias del sector Educación y en los centros de formación magisterial, considerando la existencia de diferentes pueblos indígenas en su jurisdicción.
- Desarrollar acciones de formación intercultural para los funcionarios de las diferentes instancias del sector.

- Formar recursos humanos para la investigación pedagógica, antropológica y lingüística y para la docencia.
- Desarrollar materiales educativos en diferentes lenguas y desde diversos enfoques culturales.
- Diseñar y poner en práctica un programa de becas desde el Estado para promover la formación de maestros en EIB.

- **Organización de equipos de asesores pedagógicos**

Equipos capacitadores de red o de varias redes según sea el caso, con las siguientes características:

- Debidamente capacitados.
- Responsables de la asesoría pedagógica de los docentes.
- Dedicados a tiempo completo.
- Con financiamiento para las visitas de campo (movilidad, viáticos, materiales de enseñanza), asegurando por lo menos una visita por mes.

- **Grupos de interaprendizaje**

Institucionalizar los espacios de trabajo pedagógico en equipos, apoyando la formación y funcionamiento de grupos de interaprendizaje.

- **Investigación**

Promover el desarrollo de la investigación en educación rural como estrategia para acercarse al conocimiento de la sabiduría local, para la revaloración de la diversidad, para el reconocimiento de la existencia de distintas fuentes culturales y sus posibilidades de incorporación en la escuela.

- **Desarrollar programas de investigación educativa regional**

Desarrollar con los docentes experiencias de investigación-acción para reflexionar y comprender la funcionalidad de los elementos pedagógicos que interactúan en el aula, con énfasis en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA LA ATENCIÓN A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

• **Fortalecimiento institucional**

Promover el fortalecimiento institucional de la escuela favoreciendo procesos de creciente autonomía, para lo cual conviene:

- Apoyar a las instituciones educativas en la asunción progresiva de un conjunto de competencias y funciones que favorezcan una mejor atención a las necesidades y características del ámbito local.
- Capacitar a directores, personal de la institución y miembros de CONEI, particularmente en temas de gestión, asuntos pedagógicos y sistemas de información.
- Apoyar a las instituciones educativas para que se vayan transformando progresivamente en centros de animación cultural de la comunidad o caserío.
- Apoyar las iniciativas e innovaciones propuestas y planificadas por las instituciones educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación y convertirse progresivamente en centros de animación cultural en su comunidad.

• **Redes educativas**

Promover la formación y funcionamiento de redes de instituciones educativas como modelos de gestión educativa coparticipativa, en los

cuales intervienen, en diferentes modalidades, los actores de la comunidad educativa, los organismos de la sociedad civil, los organismos sectoriales y el Gobierno Local, para atender las necesidades educativas locales.

- **Infraestructura y equipamiento**

Dar prioridad al mejoramiento de la infraestructura, invirtiendo en el mejoramiento, ampliación y construcción de locales escolares, tomando en cuenta las necesidades del contexto local, para lo cual conviene:

- Desarrollar diferentes modelos de aulas para zonas rurales, adecuadas a las necesidades de los estudiantes y a las condiciones ambientales.
- Aprovechar espacios disponibles en la comunidad para el desarrollo de proyectos productivos, dotándolos de equipamiento, insumos y agua de riego.
- Promover la formación de centros de recursos que atiendan a las instituciones de las redes, dotados de ambientes, equipos y materiales, para ofrecer apoyo a las instituciones y docentes y acoger a los docentes y padres de familia proporcionando actividades significativas para el desarrollo de la educación.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA IMPULSAR LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

• **Relación escuela-comunidad**

Incorporar en las instituciones educativas las propuestas comunales como insumo de la gestión institucional y pedagógica, con la mira de conseguir una relación armoniosa de mutua colaboración entre la institución educativa y la comunidad, para lo cual conviene:

- Garantizar espacios de participación y toma de decisiones que permitan recoger los planteamientos y demandas de la comunidad, buscando una mayor concertación de los órganos intermedios del sector Educación y las instituciones educativas con las autoridades y líderes comunales.
- Tomar en cuenta las prioridades y demandas de la comunidad en los proyectos educativos regionales y locales.
- Incorporar el financiamiento de proyectos educativos en los presupuestos participativos.
- Ejecutar planes, programas y proyectos educativos en las zonas rurales, que faciliten la relación y acción conjunta entre instituciones educativas y comunidad.

• **Participación de expertos locales en el proceso educativo**

Incorporar en las actividades educativas a personas de reconocido valor en la comunidad por sus conocimientos y capacidades.

- **Articulación institucional**

Articular esfuerzos institucionales de los diversos sectores del Estado, la sociedad civil y el empresariado en planes concertados a escala nacional, regional y local para invertir en educación productiva, aprovechando los recursos —además de financieros, técnicos, materiales y de instalaciones— para ponerlos al servicio de lo educativo.

- **Escuela de padres**

Implementar programas de desarrollo de capacidades de padres y madres de familia para la crianza y la educación, valiéndose de jornadas o talleres de sensibilización y capacitación sobre asuntos como educación temprana, equidad de género u otros que respondan a sus necesidades.

- **Incentivos al esfuerzo comunal**

Dar preferencia al financiamiento de programas de incentivos para las comunidades rurales que apoyan el mejoramiento de la calidad de la educación, lo que implica el seguimiento de los procesos de mejoramiento. Estos incentivos no son necesariamente económicos y pueden comprender la organización de talleres laborales, equipamiento y materiales, bibliotecas comunales, etcétera.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA GESTIÓN

- **Desarrollo de una política educativa pro rural**

Reformar los mecanismos y estilos de gestión educativa de modo tal que las políticas nacionales y regionales planteen y ejecuten de manera explícita y concertada acciones que beneficien a la educación rural. Ello implica:

A escala nacional

- Desarrollar y priorizar la educación rural en el marco del Proyecto Educativo Nacional y del Acuerdo Nacional.
- Definir una nueva relación entre el Ministerio de Educación y las autoridades regionales y locales, priorizando la educación rural y valorando las buenas prácticas.
- Incorporar las medidas a favor de lo rural en los planes operativos y en el presupuesto educativo nacional.

A escala regional

- Desarrollar y priorizar la educación rural en el marco de los Proyectos Educativos Regionales y los Planes Educativos Locales.
- Integrar la educación rural al Plan Concertado de Desarrollo Regional.
- Expresar la prioridad otorgada a la educación rural en una ordenanza regional.
- Incorporar las medidas a favor de lo rural en los planes operativos y presupuestos educativos regionales.

- **Lucha contra la corrupción**

Desactivar todos los mecanismos y dispositivos que permiten prácticas corruptas en los diversos niveles de gestión del sistema, realizando la modificación de las normas vigentes que encubren actos corruptos y monitoreando su cumplimiento irrestricto; poniendo en la agenda de la Asamblea de Directores Regionales la lucha contra la corrupción; conformando una Comisión Nacional y Comisiones Regionales de Lucha contra la Corrupción en el Sector Educación, en coordinación con el Ministerio Público y el Poder Judicial; estableciendo una carrera pública administrativa que posibilite la estabilidad, se rija por la meritocracia y se proteja frente a las influencias políticas; institucionalizando mecanismos de transparencia y rendición de cuentas; y legitimando y fortaleciendo las formas de vigilancia comunal respecto de las prácticas educativas.

- **Gestión participativa**

Implementar y fortalecer mecanismos de participación democrática y descentralizada de los agentes educativos en las acciones de planificación, desarrollo y evaluación de las diversas actividades educativas. Lo que implica:

- La institucionalización de la planificación participativa y de los presupuestos participativos.
- La implementación de los lineamientos de política establecidos en los Proyectos Educativos Regionales (PER) y la formulación de los proyectos educativos por distritos, provincias y redes educativas de zonas rurales.
- El fortalecimiento de las instancias de participación establecidas por ley en los distintos niveles de gestión regional y local (COPARE, COPALE).
- La implementación de mesas temáticas de educación en cada distrito.
- El fortalecimiento de los CONEI como instancias de participación democrática para la gestión de las instituciones y redes educativas del área rural, asignándoseles funciones de asesoría, vigilancia y decisión sobre las políticas, planes, proyectos y actividades educativas.
- El fortalecimiento de las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA).

- **Gestión administrativa y pedagógica**

Establecer un adecuado balance entre las funciones administrativas desarrolladas por los organismos intermedios y la necesidad de que asuman su papel de orientación pedagógica en el ámbito de su jurisdicción. Para ello conviene:

- Consolidar la autonomía administrativa y financiera de los órganos intermedios, definiendo su condición de unidades ejecutoras.
- Invertir en el desarrollo de capacidades locales de los funcionarios y especialistas.
- Promover y desarrollar el enfoque de gestión pedagógica asumiendo las funciones de orientación, acompañamiento y monitoreo de las instituciones educativas y docentes, con miras a constituirse en un soporte efectivo para el mejoramiento de los aprendizajes.

- **Intersectorialidad y articulación institucional**

Implementar acciones de trabajo intersectorial en las instituciones educativas del área rural con participación directa de los sectores Educación, Salud y Desarrollo Social, impulsando la conformación de las escuelas saludables, promoviendo el desarrollo de la educación con perspectiva productiva, concertando acciones con las autoridades regionales y municipales así como con instituciones de educación superior y organismos de la sociedad civil y el sector privado.

- **Recursos humanos**

Promover la selección de personal docente para las instituciones educativas del área rural y de especialistas para los órganos intermedios mediante mecanismos de concurso que garanticen la transparencia y pertinencia, que permitan disponer de recursos humanos capaces de desempeñarse con propiedad en el medio rural, de adecuarse a las características y requerimientos del medio y de desenvolverse de modo competente en la comunicación oral y escrita en las lenguas originales propias de la zona donde se desarrolla la acción educativa.

- **Recursos financieros**

Disponer, desde el Gobierno Central y los gobiernos regionales, la realización de las medidas que fueran necesarias y la asignación de los recursos financieros que requiere la educación rural para ampliar su cobertura, mejorar su infraestructura y equipamiento, disponer de un plantel de docentes calificados y ofrecer una educación de calidad.

- **Municipios**

Establecer, desde los gobiernos locales, acciones de incidencia, asignación de recursos, programas intersectoriales y mecanismos de control en favor de las instituciones y redes educativas del área rural ubicadas en su respectiva jurisdicción.

ANEXOS

- A. Relación de instituciones convocantes**
- B. Relación de participantes**
- C. Participantes por grupos de trabajo**
- D. Programa del Seminario Taller**
- E. Fichas descriptivas de los proyectos o experiencias**

ANEXO A

RELACIÓN DE

INSTITUCIONES CONVOCANTES

AGENCIAS DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

- Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI).
- Ayuda en Acción.
- CARE-Perú.
- PROEDUCA-GTZ (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit [GTZ] GmbH).
- Servicio Holandés de Cooperación al Desarrollo (SNV).
- USAID-AprenDes.

INSTITUCIONES NACIONALES

- Consejo Nacional de Educación (CNE).
- Foro Educativo.
- Asociación Fe y Alegría.
- Asociación Tarea.
- Instituto de Fomento de una Educación de Calidad (Educa).

ANEXO B

RELACIÓN DE PARTICIPANTES

SEMINARIO-TALLER “PROPUESTAS PARA NUEVA ESCUELA, NUEVA RURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EL PERÚ”

LIMA, 5 AL 8 DE SETIEMBRE DE 2006

PARTICIPANTES

Wálter Angulo	Cusco
Pascual Aquituari	FORMABIAP
Santiago Araujo	Piura
Dirk Arts	SNV
Óscar Badillo	Fe y Alegría
María Rosa Boggio	MCLCP
Fernando Bolaños	USAID-AprenDes
Dante Córdova	Foro Educativo
Gavina Córdova	PROEDUCA-GTZ
Susana Córdova	Educa
Ricardo Cuenca	PROEDUCA-GTZ
Carla Donayre	SNV
Cecilia Eguiluz	Pukllasunchis
Arturo Ferro	MED-Dirección de Educación Rural
Marina Figueroa	CARE
Carolina Flórez	USAID-AprenDes
Elsa Fung	Redes Educativas Rurales
José García	PROMEB
José María García	Fe y Alegría
César Gálvez	Tarea

Celia González	Fe y Alegría
Estela González	ACDI
Juan Ignacio Gutiérrez	Ayuda en Acción
Soledad Hammann	MED-Dirección de Educación Inicial y Básica Regular-PEAR
Jesús Herrero	Consejo Nacional de Educación
Liliam Hidalgo	Tarea
Baltazar Lantarón	Director Regional Apurímac
Natividad Linares	San Martín
Lucía Maldonado	SNV
Lenyn Mamani Apaza	Centro Rural Bilingüe Internado-IEP N.º 24355
Manuel Mestanza	Educa
Ana Minguet	Fe y Alegría
Angélica Montané	USAID-AprenDes
Carmen Montero	IEP
César Mosqueira	CARE
Rosa María Mujica	Foro Educativo
Fanni Muñoz	Foro Educativo
Jaime Niño	USAID-AprenDes
Ivonne Nosal	Fe y Alegría
Hilda Nugent	ACDI
Ludolfo Ojeda	Foro Educativo
Óscar Okada	Educa
Justo Oxa	ISP Tinta
Teócrito Pinedo	USAID-AprenDes
Rita Puente	Ayuda en Acción
Eliana Ramírez	Foro Educativo
José Rivero	Foro Educativo
Ana María Robles	CARE
Francisco Roña	MED-Dirección de Educación Rural
Jorge Luis Sandoval	CENEPA-Red Recrea
Hólger Saavedra	MED-Dirección de Educación Secundaria-PEAR

Ernestina Sotomayor	Tarea
Teresa Tovar	Foro Educativo
Lucy Trapnell	FORMABIAP
Francesca Uccelli	IEP
Manuel Valdivia	Tierra de Niños
Mariska van Dalsen	Warmayllu
José Antonio Vásquez	MED-Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
Martín Vegas	Consejo Nacional de Educación
Madeleine Zúñiga	Foro Educativo
Invitados	
Modesto Gálvez	MED-Director de Educación Intercultural y Bilingüe
Manuel Iguiñiz	Foro Educativo
Patricia Salas	Consejo Nacional de Educación
Silvana Vargas	Banco Mundial

EXPOSITORES

Carlos Monge	Grupo Propuesta Ciudadana
Manuel Bello	Universidad Peruana Cayetano Heredia
Carlos Amat y León	Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico
Miriam Ponce	MED-Directora Nacional de Educación Básica Regular
Heriberto Bustos	MED-Director Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural

EQUIPO DE APOYO

Silvia Macciotta	Coordinación logística
Miguel Sánchez	Foro Educativo-Apoyo audiovisual
Carlos Alarcón	Foro Educativo-Apoyo audiovisual

ANEXO C

RELACIÓN DE PARTICIPANTES POR GRUPOS DE TRABAJO

GRUPOS DE TRABAJO		INTEGRANTES DE GRUPOS	
		RESPONSABLES Y PARTICIPANTES	INSTITUCIÓN/EXPERIENCIA
GRUPO 1: Educandos		Fernando Bolaños-Moderador	USAID-AprenDes
		Teresa Tovar-Relatora	Foro Educativo
		César Gálvez	Tarea
		Soledad Hammann	MED
		Lenyn Madani	CRBI
		Ana Minguet	Fe y Alegría
		Rita Puente	Ayuda en Acción
		José Rivero	Foro Educativo
GRUPO 2: Docentes		Ricardo Cuenca-Moderador	PROEDUCA-GTZ
		Liliam Hidalgo-Relatora	Tarea
		Pascual Aquituarí	FORMABIAP
		María Rosa Boggio	MCLCP
		Natividad Linares	Ex Director Regional de San Martín
		Rosa María Mujica	Foro Educativo
		Jaime Niño	USAID-AprenDes
		Justo Oxa	ISP-Tinta
GRUPO 3: Aprendizajes		Hólger Saavedra	MED
		Maríksa van Dalsen	Warmayllu
		Silvana Vargas	Banco Mundial
		Angélica Montane-Moderadora	USAID-AprenDes
		Ana María Robles-Relatora	CARE
		Cecilia Eguiluz	Pukllasunchis
		Marina Figueroa	CARE
		José García	PROMEB

GRUPO 4: Instituciones educativas	Ludolfo Ojeda-Moderador	ISP Loreto
	Fanni Muñoz-Relatora	Foro Educativo
	Óscar Badillo	Fe y Alegría
	Dante Córdova	Foro Educativo
	Celia González	Fe y Alegría
	Óscar Okada	Educa
	Teócrito Pinedo	USAID-AprenDes
	Patricia Salas	CNE
	Jorge Luis Sandoval	CENEPA-Red Recrea
GRUPO 5: Comunidades	Estela González-Moderadora	ACDI
	Madeleine Zúñiga-Relatora	Foro Educativo
	Gavina Córdova	PROEDUCA-GTZ
	Susana Córdova	Educa
	Carla Donayre	SNV
	Arturo Ferro	MED
	Elsa Fung	Redes Educativas Rurales
	César Mosqueira	CARE
	Ivonne Nosal	Fe y Alegría
	Ernestina Sotomayor	Tarea
GRUPO 6: Gestión del sistema educativo para áreas rurales	Lucy Trapnell	FORMABIAP
	Martín Vegas-Moderador	CNE
	Carolina Flores-Relatora	USAID-AprenDes
	Wálter Angulo	Ex Director Regional del Cusco
	Santiago Araujo	Ex Director Regional de Piura
	Dirk Arts	SNV
	José María García	Fe y Alegría
	Jesús Herrero	CNE
	Manuel Iguiñiz	Foro Educativo
	Baltazar Lantarón	Director Regional de Apurímac
	Manuel Mestanza	Educa
	Francisco Roña	MED

ANEXO D

PROGRAMA

SEMINARIO-TALLER “PROPUESTAS PARA NUEVA ESCUELA, NUEVA RURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EL PERÚ”

LIMA, 5 AL 8 DE SETIEMBRE DE 2006

ACTO INAUGURAL: MARTES 5 DE SETIEMBRE DE 2006

Local: Salón Miramar, Hotel José Antonio, calle Colón 325, Miraflores

Hora: 6:30 p.m.

- 18:30** Introducción al seminario-taller, a cargo del señor José Rivero
- 18:45** Palabras en representación de las instituciones nacionales organizadoras del seminario-taller, a cargo del señor Manuel Iguiñiz, Presidente de Foro Educativo
- 19:00** Palabras en representación de las instituciones internacionales de cooperación organizadoras del seminario-taller, a cargo de la señora Susan K. Brems, Directora (*a.i.*) de USAID-Perú
- 19:15** Palabras de inauguración a cargo del señor Idel Vexler, viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación (a nombre del ministro de Educación, señor José Antonio Chang)

Brindis de honor

DÍA 1.º: MIÉRCOLES 6 DE SETIEMBRE

MAÑANA

- 8:30** Presentación de los participantes
- 9:00** Dimensiones y características de la educación primaria en áreas rurales del Perú (programa multimedia presentado por Carmen Montero)

1.^a parte: LAS VISIONES SOBRE NUEVA RURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EL PERÚ

- 9:15** PANEL
- Carlos Monge: Caracterización de la nueva ruralidad en el país
 - Manuel Bello: Visiones educativas (PEN/EPT)
 - Carlos Amat y León: Arquitectura social y económica
 - Mariska van Dalsen: Diversidad cultural, educación y nueva ruralidad
 - Debate en plenaria
- Moderador: José Rivero
- 11:00** Café
- 11:30** POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN ÁREAS RURALES (MED: PEAR y otras unidades)
- Miriam Ponce Vértiz, Directora Nacional de Educación Básica Regular
 - Heriberto Bustos, Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
- Debate en plenaria
- Moderador: Santiago Araujo
- 13:15** Almuerzo

TARDE

2.^a parte: CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTA DE POLÍTICAS A PARTIR DE REFLEXIÓN SOBRE EXPERIENCIAS

1.^o panel sobre ejes temáticos: EDUCANDOS y COMUNIDAD

- 15:00** EXPERIENCIAS (15' cada una):
- Ayuda en Acción (Juan Ignacio Gutiérrez)
 - Centro Rural Bilingüe Internado Lucanas (Lenyn Mamani)
 - Fe y Alegría (José María García S.J.)
 - Warmayllu (Mariska van Dalsen)
- Moderadora: Fanni Muñoz
- 16:00** Debate en plenaria
- 16:45** Café
- 17:00** TRABAJO EN GRUPOS: Diagnóstico e identificación de problemas centrales
- Grupo 1: Educandos. Responsables: Fernando Bolaños (moderador) y Teresa Tovar (relatora)
- Grupo 2: Docentes. Responsables: Ricardo Cuenca (moderador) y Liliam Hidalgo (relatora)

Grupo 3: Aprendizajes. Responsables: Angélica Montané (moderadora) y Ana María Robles (relatora)

Grupo 4: Instituciones educativas. Responsables: Ludolfo Ojeda (moderador) y Fanni Muñoz (relatora)

Grupo 5: Comunidades. Responsables: Estela González (moderadora) y Madeleine Zúñiga (relatora)

Grupo 6: Gestión del sistema educativo para áreas rurales en el marco de la descentralización (regionalización y municipalización). Responsables: Martín Vegas (moderador) y Carolina Flórez (relatora)

19:00 Cena

20:30 Presentación de videos institucionales

DÍA 2.º: JUEVES 7 DE SETIEMBRE

MAÑANA

2.º panel sobre ejes temáticos: DOCENTES

8:30 EXPERIENCIAS (15' cada una):

- ISP Tinta (Justo Oxa)
- Pukllasunchis, Paruro, Cusco (Cecilia Eguiluz)
- FORMABIAP (Lucy Trapnell)
- PROEDUCA-GTZ (Gavina Córdova)

Moderador: Ricardo Cuenca

9:30 Debate en plenaria

10:30 Café

11:00 TRABAJO EN GRUPOS: Estrategias exitosas de intervención

Grupo 1: Educandos

Grupo 2: Docentes

Grupo 3: Aprendizajes

Grupo 4: Instituciones educativas

Grupo 5: Comunidades

Grupo 6: Gestión del sistema educativo para áreas rurales en el marco de la descentralización (regionalización y municipalización)

12:30 Almuerzo

TARDE

3.º panel sobre ejes temáticos: APRENDIZAJES

14:30 EXPERIENCIAS (15' cada una):

- Tierra de Niños-Anchonga, Huancavelica (Manuel Valdivia)
- Tarea (Liliam Hidalgo)
- AprenDes (Angélica Montané)
- PROMEB (José García)
- EDUBIMA-Azángaro, Puno-CARE (Marina Figueroa)

Moderadora: Rosa María Mujica

15:45 Café

16:00 Debate en plenaria

17:15 TRABAJO EN GRUPOS: Propuesta de políticas en el marco de la descentralización

Grupo 1: Educandos

Grupo 2: Docentes

Grupo 3: Aprendizajes

Grupo 4: Instituciones educativas

Grupo 5: Comunidades

Grupo 6: Gestión del sistema educativo para áreas rurales en el marco de la descentralización (regionalización y municipalización)

20:45 Cena

DÍA 3.º: VIERNES 8 DE SETIEMBRE

MAÑANA

4.º PANEL SOBRE EJES TEMÁTICOS: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PARA ÁREAS RURALES EN EL MARCO DE LA DESCENTRALIZACIÓN (REGIONALIZACIÓN Y MUNICIPALIZACIÓN)

8:30 EXPERIENCIAS (15' cada una):

- Redes educativas rurales-Cuenca Catamayo Chira, Piura (Elsa Fung S.)
- Educa-Huancavelica (Óscar Okada)
- Redes de escuelas rurales de Fe y Alegría del Perú (Óscar Badillo)
- CENEPA Amazonas, Red Recrea-Foro Educativo (Jorge Luis Sandoval)

Moderador: Manuel Iguiñiz

- 9:45** Debate en plenaria
- 10:30** TRABAJO EN GRUPOS: Propuestas de políticas (organización de exposición final en plenaria sobre la base de seleccionar dos o tres políticas priorizadas en cada grupo)-Refrigerio en grupos
- Grupo 1: Educandos
 - Grupo 2: Docentes
 - Grupo 3: Aprendizajes
 - Grupo 4: Instituciones educativas
 - Grupo 5: Comunidades
 - Grupo 6: Gestión del sistema educativo para áreas rurales en el marco de la descentralización (regionalización y municipalización)

Durante el trabajo de grupos se sirvió refrigerio.

12:30 CONCLUSIONES en plenaria

Moderador: Baltazar Lantarón

12:30 Grupo Educandos (15' de exposición)

12:45 Grupo Docentes (15' de exposición)

13:00 Grupo Aprendizajes (15' de exposición)

13:15 Grupo Instituciones Educativas (15' de exposición)

13:30 Grupo Comunidades (15' de exposición)

13:45 Grupo Gestión del sistema educativo para áreas rurales en el marco de la descentralización (regionalización y municipalización) (15' de exposición)

14:00 Plenaria abierta sobre impresiones del seminario-taller y llenado de encuesta de opinión

15:00 Almuerzo-Clausura

ANEXO E

FICHAS DESCRIPTIVAS DE LOS PROYECTOS O EXPERIENCIAS

- 1. Innovaciones en descentralización y escuelas activas
APRENDES**
- 2. Educación en zonas rurales
AYUDA EN ACCIÓN**
- 3. Nueva educación bilingüe y multicultural en los Andes EDUBIMA
CARE PERÚ**
- 4. Establecimiento de redes educativas rurales técnicas agropecuarias en la
Cuenca Catamayo Chira
CEPESER**
- 5. Centro Rural Bilingüe Internado
HUATACCOCHA, IEEPM N.º 24355**
- 6. Salud integral en la escuela para la comunidad rural. Fase I y Fase II
EDUCA**
- 7. Programa de educación rural
FE Y ALEGRIA DEL PERÚ**
- 8. Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana
FORMABIAP**
- 9. Programa de Educación Básica PROEDUCA
DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ZUSAMMENARBETT (GTZ) GmbH**
- 10. Programa de capacitación docente en educación intercultural bilingüe
ISPP TÚPAC AMARU DE TINTA, CUSCO**
- 11. Fortalecimiento de las capacidades locales en monitoreo de la inclusión
escolar rural de Amazonas
NER AMAZONAS**
- 12. Proyecto de mejoramiento de la educación básica de Piura
PROMEB PIURA**
- 13. Consolidación de la EIB como alternativa educativa: un derecho de las
poblaciones indígenas a una educación que potencie su capacidad de par-
ticipación ciudadana
PUKLLASUNCHIS**
- 14. Alfabetización infantil y formación pedagógica en Canchis
TAREA**
- 15. Valorando la herencia indígena y la diversidad cultural a través de la Edu-
cación por el Arte: un nuevo currículo y material didáctico para la Educa-
ción por el Arte en el Perú.
WARMAYLLU**

ANEXO E**FICHA 1**

Innovaciones en descentralización y escuelas activas

APRENDES

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas (AprenDes).

BREVE DESCRIPCIÓN

Proyecto educativo de intervención inicialmente en 140 instituciones educativas unidocentes y multigrado en San Martín y ahora en 45 escuelas más en Ucayali que trabaja con los gobiernos y las direcciones educativas regionales y provinciales, así como apoyando la descentralización educativa a escala nacional por intermedio del CNE.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Comenzó su trabajo de campo en enero de 2004 y tiene una duración de cuatro años, es decir, hasta fines de 2007.

LUGAR DONDE OPERA

San Martín y Ucayali.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Niños y niñas.

Docentes.

Familias.

OBJETIVOS PRINCIPALES

1. Mejorar la calidad del aprendizaje en instituciones educativas rurales unidocentes y multigrado.
2. Apoyar la descentralización educativa en los ámbitos nacional, regional y local.

METAS

- Incrementar el porcentaje de niños y niñas de escuelas primarias rurales que terminan la primaria en su ciclo normal.
- Promover la participación de la comunidad en los Consejos Educativos Institucionales (CONEI).
- Mejorar el aprendizaje de los niños y las niñas, de manera que se refleje en el mayor número de ellos y ellas que alcanzan los estándares en la aplicación de pruebas.
- Apoyar el proceso de descentralización educativa

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- El proyecto se ha implementado ya en 140 escuelas unidocentes y multigrado en San Martín y se espera llegar de alguna manera a todas las escuelas rurales de la región. En 2006 se ha iniciado el trabajo con 45 escuelas de Ucayali.
- Se ha capacitado a 288 maestros y maestras de San Martín.
- 6 600 niños y niñas aprenden con la metodología activa, utilizando guías de autoaprendizaje para el trabajo en aula, y están agrupados en municipios escolares.
- Se han organizado e implementado nueve centros de recursos (uno por provincia), que ofrecen servicios a los maestros para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Se ha colaborado con las actividades del CNE para impulsar el Proyecto Educativo Nacional y la descentralización educativa.
- Se ha brindado apoyo técnico a los gobiernos regionales de San Martín y Ucayali para la elaboración del Proyecto Educativo Regional (PER).

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

Por encargo de AprenDes, a comienzos de 2004 GRADE llevó a cabo el estudio de la línea de base en una muestra de las escuelas en las cuales se desarrollaría el proyecto y en una muestra de escuelas “control” de la Región San Martín. A partir de esa línea de base, en 2004, 2005 y 2006 se ha realizado también la evaluación de impacto del proyecto. Uno de sus resultados más

destacados es que mientras en la línea de base solo 5 por ciento de los estudiantes de primero, tercer y sexto grados de las escuelas del proyecto alcanzaban un nivel avanzado o suficiente de comprensión lectora, al final del año 2006 esta proporción creció a 16 por ciento. Igualmente, en el otro extremo, mientras en 2004 el 58 por ciento de los alumnos no conseguía siquiera un nivel básico en esas competencias, en 2006 esa proporción se redujo drásticamente, a 25 por ciento. Sin duda, estos resultados representan un gran avance en relación con los puntos de partida, tale como han sido confirmados por la Evaluación Nacional de Rendimiento del MINEDU de 2004, especialmente para las áreas rurales.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

US\$ 10,5 millones.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

USAID.

ALIADOS DEL PROYECTO

Otros proyectos de USAID en San Martín y Ucayali, autoridades regionales y locales, ONG y organizaciones de la sociedad civil.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI ES EL CASO)

- Jaime Niño Díez
Teléfono: 445-3406
Fax: 445-8490
Correo electrónico: jnino@aed.org.pe

Educación en zonas rurales

AYUDA EN ACCIÓN

El paradigma o nuevo sentido común que Ayuda en Acción pretende impulsar en las comunidades rurales donde colabora ha sido denominado “La promoción integral del protagonismo”, pues entendemos que la pobreza no es solo carencia de ingresos sino, prioritariamente, el resultado de la falta de poder de representación y el no ser escuchados, que convierte a los pobres en excluidos.

Ayuda en Acción califica, por tanto, el desarrollo humano como un proceso de conquista de autonomía y emancipación ciudadana por medio del cual las comunidades con quienes colaboramos aprenden a hacerse cargo de sus propias vidas y a resolver sus propios problemas.

El enfoque transversal que orienta y centra la tarea institucional es el desarrollo de capacidades de las personas, desde lo que ellas mismas definen como sus necesidades más sentidas, con la mirada puesta en el “adueñamiento” de cada paso del proceso de desarrollo de modo que las mismas comunidades — como colectivo — y cada persona participante sean los actores claves del proceso acordado.

Tal camino de expansión de la libertad para la conquista comunitaria de la emancipación y la autonomía sustentable requiere que las comunidades rurales se vayan transformando, progresivamente, en Comunidades Educadoras.

Dar las respuestas adecuadas para vencer la pobreza, lograr decirse en el mundo, personal y comunitariamente, y hacer escuchar con poder sus esperanzas, requiere intensificar y fortalecer la educación rural desde la afirma-

ción de su identidad cultural si, como creemos, el conocimiento ha de jugar cada vez más un rol de palanca fundamental en la riqueza de los pueblos.

La propuesta educativa rural que Ayuda en Acción facilita contempla dos espacios pedagógicos contiguos de intervención: la educación escolar formal y la educación no formal o de adultos. Tanto en una como en otra el objetivo por alcanzar es que las comunidades rurales se doten a sí mismas de los necesarios recursos humanos calificados y de las estrategias educativas oportunas, de modo que puedan transformar sus territorios, la organización y gobernabilidad comunitaria y local, el sistema productivo y económico de acuerdo con las aspiraciones e intereses rurales colectivos.

La propuesta para la educación formal considera como punto de partida definir, junto con las familias rurales, el perfil de la niña, niño y adolescente que desea obtenerse tras el paso por la escuela y, una vez establecidos tales perfiles, construir el paradigma de centro escolar deseado por las niñas, niños, adolescentes y la comunidad rural.

Para un número considerable de familias rurales, prescindir del trabajo cotidiano de sus hijas e hijos y facilitarles la participación escolar constituye un sacrificio importante. Por lo mismo, es necesario que la concurrencia a la escuela sea, por sus resultados de logro, un aporte legitimado por su utilidad para el mejoramiento de las condiciones de vida de la familia rural.

Desde esta premisa la comunidad espera, entre otros logros, que la educación:

- Potencie las capacidades de sus hijas e hijos para enfrentar la vida.
- Integre el proyecto económico-productivo, la conservación del medio ambiente y la cultura propia en el proceso de aprendizaje.
- Permita conocer y utilizar las diversas técnicas y tecnologías, tanto las tradicionales pertinentes como las más modernas aplicadas al desarrollo sostenible.
- Enseñe a gestionar con eficiencia los agronegocios que se establezcan en las escuelas.
- Desarrolle un ambiente de trabajo responsable en el que se respire la alegría de vivir y aprender solidariamente.
- Facilite el desarrollo de la autoestima propia, el respeto y la equidad entre niñas y niños.
- Favorezca la participación organizada en la cogestión escolar de las alumnas y alumnos para posibilitar el surgimiento de liderazgos democráticos.
- Logre aprendizajes de calidad en Comunicación, Expresión y Razonamiento Matemático relacionados con la realidad rural.

- Propicie la investigación de la historia comunal y campesina a través de las costumbres, las leyendas y tradiciones, e insertando su identidad personal en las raíces de la historia del campesinado.

Al realizarse la educación en zonas rurales, el currículo de aprendizajes propone como metodología cuatro pasos: al primero le denominamos “Conocer” (C) y está enfocado en la investigación de algún aspecto de la realidad rural inmediata. El segundo paso es denominado “Analizar” (A), y en él, desde los saberes previos y la investigación realizada bien individualmente o en grupo, se confronta el tema investigado con los diversos saberes que la humanidad ha ido acumulando al respecto. El tercer momento del aprendizaje se denomina “Transformar” (T). Este paso es el más importante, pues en él se pretende construir las soluciones o saberes aprendidos para mejorar o transformar la realidad rural conocida o investigada. De este modo la metodología se constituye en un instrumento del que se adueñan las alumnas y alumnos para encarar los desafíos diversos de la vida. El último paso es la “Evaluación” (E). En esta etapa del aprendizaje las familias son invitadas a participar con el propósito de exponerles el proceso seguido y las conclusiones de “transformación” que sus hijos e hijas proponen respecto del tema estudiado.

Por su carácter interdisciplinario, las unidades transversales de aprendizaje integran en el currículo las realidades básicas de la vida rural: agua, medio ambiente, salud, agricultura, tradiciones orales, etcétera, mediante mapas del área circundante, registros familiares, calendarios agrícolas y diagramas, entre otros.

Para integrar vida y aula, los centros escolares donde colabora Ayuda en Acción cuentan con fincas agrícolas dotadas con variados sistemas técnicos de riego y de cultivos, talleres de oficios, negocios pecuarios, salas de cómputo, de modo que dicho espacio y los distintos emprendimientos constituyan dos caras del aprendizaje ligadas entre sí, principalmente los referidos al Razonamiento Matemático y de Comunicación.

Por su enfoque en el desarrollo del “protagonismo integral” las escuelas se han dotado de sus propios gobiernos escolares, lo que promueve en las niñas, niños y adolescentes actitudes y conductas democráticas y participativas, pues se pretende que el centro escolar sea hoy una realidad adelantada y tangible de la sociedad buena donde no existan exclusiones. En este contexto, las niñas y niños se organizan en distintos comités de servicio estableciendo a menudo vínculos con otros grupos o proyectos comunitarios, y así se desarrollan hábitos positivos para la transformación de lo que impide la vida en dignidad en la comunidad local.

Para alcanzar los resultados que cada escuela desea lograr resultan actores claves los docentes y las docentes organizados en 92 redes de interaprendizaje en las que participan activamente 2 172 de ellos. Mensualmente se reúnen

para preparar conjuntamente los procesos pedagógicos y las estrategias educativas de aprendizaje acerca de los temas de estudio, diversificados de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y alumnas.

La educación se inicia en las comunidades rurales donde trabajamos desde la más temprana edad, porque somos conscientes de que durante los tres primeros años de vida ocurre el mayor desarrollo del cerebro y de la capacidad intelectual del ser humano. Por este motivo no es posible postergar la educación para edades posteriores, porque los efectos de la demora serían irreparables para muchos bebés, especialmente en áreas de extrema pobreza.

En el transcurso de los últimos años esta iniciativa ha permitido establecer 211 centros destinados a la educación y nutrición de infantes de cero a tres años, y la iniciativa ha sido bien recibida por las familias que llegaron a involucrarse en aprendizajes enfocados en la consideración de las 'guaguas' como "sujetos" del despliegue progresivo de su propia autonomía y comprendiendo su papel paternal-maternal de acompañantes y facilitadores de tal despliegue, en lugar de considerar al bebé como "objeto" que se ha de mover de acuerdo con las pautas de los adultos.

Prosigue el proceso encarando la educación inicial desde el enfoque de la educación por el arte hasta su incorporación a la educación primaria.

Tanto en la educación primaria como en la secundaria, periodos en los que se concentran 43 000 estudiantes, la enseñanza se desarrolla con los enfoques constructivista e inteligencias múltiples y la metodología CATE ya descrita. Ambas etapas concentran la mayoría de los esfuerzos institucionales con el propósito de que no se las identifique como etapas finales del desarrollo educativo —como ocurre frecuentemente—, sino que se contemplen como estadios de acumulación de aprendizajes para otros estudios superiores.

Cabría señalar que en los últimos tres años el crecimiento de la escolaridad de las mujeres en el nivel secundario se ha elevado exponencialmente. Su causa puede estar en la iniciativa "Jóvenes Emprendedores". Constatamos que son las adolescentes quienes perfilan como futuro imaginario un proyecto de vida diferente del que realizan hoy las mujeres campesinas.

Creemos que difícilmente las comunidades rurales tendrán un futuro de dignidad si sus actuales hijas e hijos no se convierten en los recursos humanos profesionales, técnicos y pedagógicos calificados que esa realidad precisa.

Por este convencimiento, Ayuda en Acción incursiona en diversos Institutos Superiores Tecnológicos y Agropecuarios ubicados en las áreas de desarrollo donde participa.

La propuesta en este sector educativo trata de ofrecer a los estudiantes y las estudiantes soportes científicos, técnicos y tecnológicos que consoliden la visión y las prácticas del desarrollo sostenible y la agricultura de proceso sustentable. El enfoque, coherente con las etapas educativas precedentes, combina el conocimiento de los fundamentos teóricos de la agricultura sostenible con las prácticas permanentes en el terreno. Solo una educación superior que tenga como punto de partida la investigación y análisis de los problemas cotidianos que ocurren en las parcelas y empresas rurales, y una formación enfocada en resolverlos, tendrá sentido y acreditará su pertinencia y utilidad abriendo, al mismo tiempo, fuentes de empleo a los jóvenes egresados en sus zonas, porque demostraron, con su práctica ilustrada, soluciones eficientes para superar los obstáculos que impedían encontrar salidas prácticas en el laberinto de la pobreza.

La formación de técnicos, promotores rurales y líderes del desarrollo y gobernabilidad local en el segmento de la población adulta, completa la propuesta educativa.

De la misma manera que es necesaria la formación de docentes para la educación formal, no es posible pensar en un desarrollo sostenible si las comunidades rurales no promueven y autogeneran, desde su interior, “los maestros” que expandan la educación técnica y organizativa necesaria.

Para tal fin, se ha diseñado y puesto en ejecución un currículo para formar los recursos humanos necesarios a través de un plan de carrera que comprende varios ciclos.

El primer ciclo está centrado en equipar científica y técnicamente al campesino o campesina que desee obtener la titulación de Productor o Productora Eficiente. Su examen final estará centrado en la evaluación de su área transformada en Finca Agroecológica y la aplicación científica y técnica de la agricultura de proceso en ella, así como la rentabilidad alcanzada.

El segundo ciclo está destinado a ejercer como Promotor Especialista. Durante un año, las personas de este nivel manejan aprendizajes en los que se combinan la formación teórica aplicada y la práctica centrada en adquirir la especialidad en la opción elegida: gestión de microempresa, sanidad animal, fruticultura, etcétera.

El tercer ciclo está destinado a quienes pretenden graduarse como Maestro o Maestra Extensionista. Su currículo, aprobados los dos precedentes, se extiende durante dos años conjugando fundamentos científicos y prácticas diversificadas, agrícolas y pecuarias integrales.

Al final de cada ciclo los formadores y las comunidades confieren el título en cada etapa una vez evaluadas las prácticas realizadas durante el tiempo de la educación y escuchados los sustentos doctrinales y pedagógicos de tales prácticas.

Con el fin de que la Propuesta Educativa abarque otros aspectos fundamentales de la vida rural, en los últimos tiempos ha abierto sus puertas la Escuela de Promotores del Desarrollo y la Gobernabilidad Local. Su pretensión contempla la formación de líderes para el fortalecimiento de las organizaciones campesinas, su interrelación más allá de lo local y el mejoramiento de la calidad de su gestión, con el propósito de elevar la participación pública en los gobiernos locales de modo que estos sean participativos y representativos de los intereses rurales.

Finalmente, un pequeño apunte que no queremos pasar por alto: la educación es un proceso que refleja el respeto de la dignidad de las niñas, niños y adolescentes. Desde esta premisa, la Propuesta Educativa trata de ofrecer las mejores infraestructuras escolares y equipamientos didácticos y pedagógicos posibles para que no crezca aun más la brecha que separa a los excluidos.

Ayuda en Acción cree que influye en la autoestima de los estudiantes y las estudiantes si estos cuentan con centros educativos acogedores, dotados con instalaciones lúdicas y deportivas y cuyas aulas, además de luminosas, permitan la pedagogía activa y en equipo. Con tal propósito, y contando con la colaboración de las comunidades, se ha logrado construir 144 aulas y rehabilitado otras 131. Estos centros así construidos en muchas zonas del Perú son también utilizados, como el Centro Cultural del caserío, más allá del horario escolar.

Además de otras actividades formativas, las aulas y otros espacios comunitarios también están abiertos a la alfabetización. Pretendemos que, en lo posible, todos los miembros de la comunidad cuenten con una educación básica de modo que la población maneje un acervo común de saberes para enfrentar en mejor forma los desafíos cotidianos.

El programa de alfabetización, denominado Reflexión-Acción, no consiste en un manual impuesto a personas “ignorantes”, ya que estas han demostrado tener el conocimiento necesario para sobrevivir bajo condiciones a menudo extremadamente duras. Por el contrario, el programa se basa en una combinación del diagnóstico rural participativo (DRP) y la propuesta de Paulo Freire.

El enfoque parte del conocimiento, creencias y experiencia diaria que las personas ya poseen de modo que desarrolleen en conjunto un proceso de aprendizaje que refleje y responda a los intereses de los participantes para construir sus nuevos saberes. Esto permite que los analfabetos asuman el control del mismo proceso. Reflexión-Acción; entonces, se centra en la idea de que

son los participantes quienes deben producir sus propios “textos” a través de las operaciones realizadas como respuesta a sus necesidades.

Con gruesos pinceles se ha esbozado la experiencia que Ayuda en Acción, a través de las poblaciones y los equipos técnicos institucionales, impulsa en el tema de una educación de calidad para todos y todas y que desde hace años nos comprometimos a proseguir y perfeccionar al servicio de las zonas rurales del Perú.

Juan Ignacio Gutiérrez Fuente
Director Nacional
Fundación Ayuda en Acción Perú

ANEXO E

FICHA 3

Nueva educación bilingüe y multicultural en los Andes EDUBIMA

CARE PERÚ

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Nueva Educación Bilingüe y Multicultural en los Andes (EDUBIMA).

BREVE DESCRIPCIÓN

Es un programa integral de educación que buscó mejorar tanto el sistema educativo formal como los programas alternativos de carácter comunal.

La iniciativa es intercultural y promueve la equidad de género. Está basado en el compromiso y responsabilidad de los dirigentes comunales, padres de familia y agentes del Gobierno Local. Propone el rol del maestro como facilitador del proceso educativo de una escuela abierta a la comunidad y destaca el protagonismo de los involucrados que participan tanto al interior de la escuela como fuera de ella.

La puesta en marcha de este proyecto tuvo como correlato la sistematización de los procesos vividos por maestros, estudiantes y líderes que serán difundidos y servirán de base para una labor de incidencia política.

La hipótesis principal del proyecto fue que podremos avanzar en el acceso a una educación de calidad en las áreas rurales si desarrollamos competencias de gestión, manejo pedagógico y de liderazgo en tres tipos de actores claves:

- Los líderes comunales, autoridades municipales y padres de familia, quienes tienen que incorporar entre sus responsabilidades la participación en la gestión de los procesos de educación en sus comunidades.

- Los maestros, quienes deben mejorar su formación profesional con el fin de cumplir un efectivo rol de facilitador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, quienes deben desarrollar sus competencias de liderazgo para ser los protagonistas de los cambios que quieren efectuarse.

Por ello, el proyecto propuso un programa educativo comunitario que incluyó a todos estos actores, haciendo de la educación un puente entre la escuela y la comunidad.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Abril de 2000 al 31 de diciembre de 2001 (Musuq Yachay); esto es, un año y ocho meses.

Julio de 2002 al 31 de diciembre de 2003 (EDUBIMA); es decir, tres años y seis meses.

LUGAR DONDE OPERA

Distrito de Azángaro de la provincia del mismo nombre, departamento de Puno.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Las comunidades seleccionadas se encuentran en el ámbito de intervención de CARE en Puno, donde se articuló a otros proyectos de salud y gestión rural bajo una propuesta integral de desarrollo para la región.

Población escolar

Comunidades seleccionadas	Tipo de escuela	Número de maestros	Niños	Niñas	Población escolar
San Miguel	Multigrado	3	31	36	67
Tiruyo	Multigrado	4	29	25	54
Tahuacachi	Multigrado	3	35	30	65
Alto Huaracóni	Multigrado	2	27	17	44
Il Jilahuata	Multigrado	3	15	31	46
Total		15	137	139	276

OBJETIVOS PRINCIPALES

Objetivo general: Contribuir al empoderamiento de las comunidades quechuas para el mejoramiento de la calidad de la educación en sus localidades.

Objetivo específico: Implementar y validar un programa educativo integral dirigido a niñas, niños, jóvenes y adultos de las comunidades indígenas de Azángaro (Puno), que responda a las necesidades del desarrollo personal y del contexto local, desde un enfoque multicultural y de género.

METAS

Resultado 1:

Líderes comunales, autoridades de los gobiernos locales, padres y madres de familia y agentes claves participan organizadamente en los procesos de la gestión educativa.

Metas

- *El empoderamiento de la comunidad* en el tema educativo: Un promedio de 400 comuneros maneja información sobre la EBI, y han incorporado el tema educativo en sus agendas comunales con la misma prioridad que la producción, la seguridad alimentaria y los ingresos económicos.
- *El nuevo rol de las autoridades y líderes comunales* en el tema educativo consiste en haber asumido la responsabilidad de cogestionar el mejoramiento de la calidad de la educación en la comunidad como institución.
- *Treinta líderes comunales formados* para gestionar el mejoramiento de la calidad de la educación en las cinco comunidades indígenas.
- *El funcionamiento de espacios de concertación comunal y local* para tratar temas educativos como parte de una agenda integral tanto del desarrollo comunal como del de la escuela.

Resultado 2:

Maestros desarrollan e implementan currículos pertinentes y diversificados, promoviendo el protagonismo de niñas y niños.

Metas

- *Veinte docentes formados en educación bilingüe intercultural*, todos ellos en servicio, desarrollando actividades de aprendizaje en las cinco escuelas que han conformado el ámbito de acción del proyecto.
- *En el marco de la EBI, 350 niñas y niños con mejores aprendizajes* mínimamente leen, comprenden lo que leen y escriben en su lengua materna,

y se encuentra en proceso la transferencia de estos aprendizajes a la segunda lengua.

- *165 niñas con mejores oportunidades de aprendizajes*, como consecuencia de la aplicación por los docentes de estrategias de “equidad en el aula”.
- *Una propuesta de Programa Educativo de Educación Bilingüe Intercultural validado y aprobado* por la Dirección Regional de Educación de Puno (DREP), que incluye el programa curricular, el programa de capacitación docente y gestión comunal, en la perspectiva del mejoramiento de la calidad de la educación en zonas rurales quechua.
- *Material educativo para desarrollar actividades de aprendizaje en el marco de la Educación Bilingüe Intercultural*, consistente en cuatro cuadernos de escritura en lengua materna para iniciar la lectura y escritura y seis textos de lectura en dos lenguas (quechua y español).
- *La elaboración del material bibliográfico para docentes EBI*, consistente en dos libros —*Cultura andina y Etnohistoria del Altiplano de Puno*—, declarados por el Ministerio de Educación como material bibliográfico básico del docente EBI.

Resultado 3:

Jóvenes y adultos expresan sus expectativas y participan activamente en relación con sus necesidades educativas y desarrollo comunitario.

Metas

- *Veinte promotores juveniles formados* en el desarrollo de programas de alfabetización para adultos analfabetos o con primaria incompleta.
- *Un módulo básico de alfabetización* para su aplicación en programas de alfabetización, con la modalidad bilingüe intercultural.
- *100 mujeres y 35 varones de los programas de alfabetización* han sido fortalecidos en sus competencias de lectura y escritura en dos lenguas y han mejorado sus capacidades de liderazgo en el tema educativo.
- *100 mujeres fortalecidas en la conducción de pequeñas iniciativas económicas*, administrando pequeños fondos, con la perspectiva de mejorar las condiciones de aprendizaje de sus hijos e hijas, atendiendo sus necesidades de seguridad alimentaria, protección y afecto.

Resultado 4:

Líderes locales, autoridades municipales y del sector público, docentes y agentes de la sociedad civil, debaten y aprueban propuestas de políticas educativas

Metas

- *Incidencia política* en los niveles de decisión del Ministerio de Educación, gracias a su aplicación y a haber obtenido resultados positivos, que constituyen un gran aprendizaje del proyecto en actividades de incidencia política.
- *250 participantes entre autoridades políticas, educativas, catedráticos y estudiantes* de las Universidades de San Marcos y Alas Peruanas han sido sensibilizados sobre interculturalidad y bilingüismo en un Foro Nacional en Lima.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Componente: Gestión comunal y capacitación comunitaria

Actividades:

- *Diagnósticos educativos participativos*, en los que se identificó las necesidades de desarrollo e intereses en educación de la población y sus requerimientos de aprendizaje, y cuyos resultados sirvieron para formular los contenidos de la propuesta curricular de EIB.
- *Elaboración de módulos de capacitación* sobre Educación Bilingüe Intercultural, organización comunal, liderazgo y gestión comunal, cuyos contenidos están basados en relatos y permiten reflexionar sobre la realidad educativa comunal, remarcando la importancia de desarrollar la lengua materna para aprender con mayor facilidad el castellano.
- *Talleres comunitarios*: Espacios donde los comuneros y comuneras reflexionaron sobre su actitud respecto de la enseñanza en quechua y fortalecieron sus capacidades de gestión (se desarrollaron 60 talleres comunitarios).
- *Talleres intercomunitarios y encuentros*, en los que hubo intercambio de experiencias entre líderes de comunidades campesinas, lo que permitió fortalecer lazos entre las comunidades y la extensión a encuentros entre los pueblos quechuas y aimaras (se desarrollaron 30 eventos).
- *Visitas y reuniones comunitarias* para desarrollar un proceso de seguimiento y acompañamiento a la ejecución de los planes de desarrollo comunal e intercomunal —procurando el protagonismo de los actores—, haciendo visible el gran potencial de participación de la comunidad.

Componente: Capacitación docente

Actividades:

- *Talleres y cursos de capacitación*: Se han desarrollado eventos sobre EBI, sobre cómo enseñar Lógico-Matemática, cómo enseñar una segunda

lengua, el tratamiento de escuelas multigrado, lectura y escritura de la lengua quechua, interculturalidad.

- *Reuniones de programación:* Sirvieron para prever la programación curricular de cada semana y garantizar su aplicación.
- *Visitas de acompañamiento:* Se han efectuado para apoyar la innovación de la práctica pedagógica del docente a pie de aula, enfatizando dos aspectos: el afianzamiento de la estrategia de inicio de la lectura y escritura y la enseñanza de Lógico-Matemática.
- *Monitoreo del desarrollo del proyecto:* Se realizó para monitorear los avances del aprendizaje de los niños y niñas, la relación escuela-comunidad, la práctica pedagógica del docente. En su momento sirvió para encaminar las acciones, verificar resultados intermedios y reajustar metas y estrategias.
- *Organización y funcionamiento de Comités Estudiantiles:* Se ha complementado el desarrollo de capacidades de liderazgo y comunicación integral en las reuniones y pequeños debates realizados entre los niños y niñas.
- *Talleres de sistematización:* Se han realizado cuatro talleres de sistematización de la experiencia del proyecto.

Componente: Promotores Juveniles

Actividades:

- *Talleres orientados a promotores voluntarios,* sobre estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la escritura y la lectura a personas adultas que no saben leer y escribir. Esta enseñanza se realizó en dos lenguas, quechua y castellano, simultáneamente.
- *Sesiones de aprendizaje* en la modalidad de alfabetización y posalfabetización, una sesión semanal por programa. En cada programa participan un promedio de quince mujeres (de un total de 100 participantes, 90 por ciento mujeres y 10 por ciento varones). En estos programas la comunidad en su conjunto aprendió a escribir en quechua.
- *Asesoramiento técnico-pedagógico* a animadores voluntarios una vez por semana y por programa, apoyando al promotor o promotora voluntarios en el manejo de metodologías de alfabetización y posalfabetización. Se realizó en algunos casos con el apoyo de maestros y maestras de las escuelas.
- *Pequeñas iniciativas económicas:* Por acuerdo de los participantes se han desarrollado pequeñas actividades de carácter productivo y de servicios, como un comedor autogestionario, un taller de corte y confección, tejido de chompas, uniformes escolares para sus hijos, para ellas mismas y sus esposos. Algunas comercializaron los productos en la misma comunidad.

Componente: Comunicación

Actividades:

- *Campañas radiales y televisivas* con el objetivo de sensibilizar a la población sobre la importancia de mejorar la calidad de la educación en el medio rural. Se ha desarrollado mediante radio, TV y foros.
- *Foros y encuentros* consistentes en reuniones preparatorias y encuentros entre líderes de las comunidades quechucas y aimaras para tratar el tema de la cultura andina y la interculturalidad, para participar en el Foro Nacional sobre Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación: Aportes para el Desarrollo y Descentralización del Perú.
- *Participación de CARE en el Consejo Regional de Participación Educativa, COPARE*, un espacio que se aprovechó para incidir sobre la institucionalización de la EBI en la región Puno, tomando en cuenta que la responsabilidad de COPARE es la formulación del Proyecto Educativo Regional en el marco de la descentralización del país.

Componente: Publicaciones

Actividades:

- *Publicaciones*: Hemos elaborado, validado y reajustado los cuadernos de escritura *T'ika* para los diferentes grados de la educación primaria, además de publicado los libros *Etnohistoria del Altiplano*, *Cultura andina*, un cancionero infantil para segunda lengua, un libro de cuentos andinos (*Qampaq Qillqani II*), un cuadernillo de Lógico-Matemática, la sistematización de la experiencia del Proyecto EDUBIMA y el Programa Curricular de Educación Bilingüe Intercultural.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- Aplicación del Programa Curricular de EBI para escuelas rurales quechucas y aimaras, generalizando su uso en las escuelas de esta naturaleza en la región.
- Formulación de políticas regionales para la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural en la región.
- La utilización de los libros *Cultura andina* y *Etnohistoria del Altiplano* por los maestros de la región e, inclusive, a escala nacional.
- El fortalecimiento de las capacidades de la población comunal en relación con la formación de su identidad cultural.

MONTO DE INVERSIÓN ESTIMADO

300 000 dólares americanos.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Fundación Kellogg.

ALIADOS DEL PROYECTO

Dirección Regional de Educación de Puno (DREP).

Unidad de Gestión Educativa Local de Azángaro (UGELA).

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI ES EL CASO)

- **Marina Figueroa Díaz**
Teléfono: 352982, anexo 129
Fax: (051) 353672, ciudad de Puno
(051) 562424, Azángaro, Puno
E-mail: mfigueroa@care.org.pe

ANEXO E

FICHA 4

Establecimiento de redes educativas rurales técnicas agropecuarias en la Cuenca Catamayo Chira

CEPESER

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Establecimiento de Redes Educativas Rurales Técnicas Agropecuarias en la Cuenca Catamayo, Chira.

BREVE DESCRIPCIÓN

El proyecto fue ejecutado entre la Central Peruana de Servicios (CEPESER), ONG peruana con presencia en la región Piura y el norte del Perú.

Las principales actividades relacionadas con resultados como creación de redes educativas e implementación de currículos adecuados al medio, la implementación de infraestructuras y equipamiento educativo, la formación de formadores y la sistematización de la experiencia y su difusión fueron desarrolladas por el equipo técnico del ejecutor del proyecto de la CEPESER, con la asesoría y facilitación de los representantes de Educación Sin Fronteras en el Perú (ESF), ONG española con sede en Barcelona y con oficinas en Sudamérica y en el Perú.

El proyecto Establecimiento de Redes Educativas Técnicas Agropecuarias en la Cuenca Catamayo-Chira se propuso organizar y poner en funcionamiento un sistema organizativo innovador en las escuelas rurales de la cuenca a través de una estructura de Redes Educativas, en el que los actores principales son los integrantes de la comunidad educativa, lo que incluye la participación activa y democrática de los alumnos, los profesores, los padres de familia, los ex alumnos y los líderes locales.

Las Redes Educativas surgen como un modelo de gestión basado en la articulación e integración de los agentes educativos y en la optimización de los recursos materiales, económicos y humanos existentes, y promueven la generación de procesos innovadores y participativos de los actores de la educación en la gestión pedagógica, administrativa e institucional en la escuela rural.

Nuestra propuesta constituye un aporte importante para sentar las bases para la construcción de un Proyecto Educativo Local a escala distrital y provincial, trabajado desde la escuela —como núcleo vital donde se desarrolla el proceso educativo— y que retroalimente al Proyecto Educativo Regional —en proceso de construcción— para articular educación y desarrollo en esta parte del norte del país.

Mencionaremos, además, que el proyecto se desarrolló en un momento de la historia peruana en la que los procesos de democratización y descentralización del Estado Peruano son cruciales para su modernización —después de una década de dictadura civil-militar al mando de Alberto Fujimori, y en el marco de una Nueva Ley General de Educación promulgada en julio de 2003, que plantea nuevos retos educacionales y pedagógicos frente a una nueva dinámica nacional y de cara a la modernidad y la globalización.

Entendemos que los procesos de fortalecimiento de la democracia en países como el Perú —de gran diversidad geográfica, pluricultural y multilingüe y con una larga historia de dictaduras, opresiones, rebeliones y desgarros— tomará más tiempo del necesario; pero pensamos que nuestro aporte es desde el lugar donde estamos y desde la tarea educativa para la construcción de un país cuyo futuro sea el bienestar de todos sus habitantes.

Al ser un país de escasos recursos económicos, es imprescindible la participación activa de la comunidad educativa para gestionar recursos que favorezcan el fortalecimiento de las IIEE, impulsando su capacidad en el logro de un pacto social de responsabilidades compartidas que permita garantizar la universalización, calidad y equidad de la educación.

En este marco, las propuestas innovadoras formuladas desde las necesidades de las IIEE se constituyen en espacios donde se asumen tareas de urgencia que contribuyan a hacer realidad la ley. Las Redes Educativas Técnicas Agropecuarias son uno de esos espacios a partir de los cuales se hace un replanteamiento profundo y sostenido de la gestión pedagógica y administrativa de las IIEE. Con las Redes Educativas se pretende abrir las puertas a las diferencias para verlas como riqueza y como potencial invaluable para promover y mediar procesos pedagógicos y curriculares que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Se pretende, también, propi-

ciar el encuentro entre la educación y las vivencias de los estudiantes para que los aprendizajes sean significativos y pertinentes.

Las redes permiten que los docentes desarrollen procesos de gestión de conocimiento, que generan en ellos capacidades para promover en los estudiantes aprendizajes a través del uso de los conocimientos, movilizando no solo su intelecto sino también sus afectos. Todo este proceso impulsa a docentes y estudiantes a ser agentes de transformación y cambio en su comunidad.

La descentralización, intersectorialidad, autonomía y participación permiten que la comunidad educativa de las IIEE tome decisiones pertinentes, en las que se ve reflejado el desarrollo de los procesos de gestión estratégica en forma democrática y participativa que vinculan la misión de las IIEE con las demandas y necesidades de su comunidad.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Fecha de inicio: 20 de febrero de 2003.

Fecha de culminación: 15 de setiembre de 2005.

Duración: 2 años y 7 meses

LUGAR DONDE OPERA

El proyecto se implementó en el departamento de Piura, en cuatro distritos de la provincia de Ayabaca: Paimas, Sícches, Montero y Ayabaca.

Características ecológicas de los espacios de las Redes Educativas

Distrito	Red	Ecorregión	Rangos de altitud (msnm)
Paimas	JAMBUR	Bosque Seco Tropical	500-700
Montero	SICACATE	Andes Septentrionales	1 400-1 800
Sícches	OXAHUAY	Andes Septentrionales	1 200-1 700
Ayabaca	TACALPO	Andes Septentrionales	1 500-2 500
	OLLEROS	Andes Septentrionales	800-1 800

Fuente: "Redes Educativas Rurales: Articulando Escuela y comunidad", 2005.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Los beneficiarios directos del proyecto fueron los miembros de las comunidades educativas de las IIEE donde se desarrolló, es decir, docentes, estu-

diantes líderes y representantes de los CEI (hoy CONEI), así como los padres y madres de familia (véase metas).

OBJETIVOS PRINCIPALES

El *objetivo general* del proyecto fue contribuir a mejorar la calidad de vida de la población rural de la cuenca Catamayo-Chira en el lado peruano de la cuenca.

El *objetivo específico* consistió en mejorar el nivel educativo de la población rural de la cuenca Catamayo-Chira.

METAS

Número de redes, docentes y alumnos participantes

Distrito	Red educativa	Número de IIEE	Número de docentes	Número de alumnos
Paimas	JAMBUR	15	39	859
Montero	SICACATE	15	34	510
Síccches	OXAHUAY	17	57	902
Ayabaca	TACALPO	11	57	1 161
	OLLEROS	13	49	999
Total		71	236	4 431

PRINCIPALES ACTIVIDADES REALIZADAS

- La formulación de los instrumentos de gestión como el PEI y los Reglamentos Internos de las redes.
- La capacitación para el trabajo en Redes Educativas Rurales, mediante talleres sobre organización y gestión de Redes Educativas Rurales. Este proceso de capacitación estuvo acompañado del asesoramiento a los Consejos Directivos de Red, después de que estos se habían constituido.
- La formación del alumnado mediante dos talleres de desarrollo personal, liderazgo e integración, un taller de intercambio de experiencias con organizaciones de alumnos y una pasantía a la ciudad de Celica en Ecuador.
- El equipamiento de las redes y la implementación de los proyectos productivos fueron las actividades principales del proyecto y han implicado la adquisición y entrega de herramientas, materiales, equipos e insumos para el diseño, la instalación y el funcionamiento de los Proyectos Productivos Educativos.

- La formación de formadores, dirigida a docentes participantes del proyecto, desarrollada mediante talleres de educación productiva, talleres de desarrollo humano e integración, un taller de intercambio de experiencias con organizaciones de maestros y una pasantía con docentes líderes.
- La elaboración de material didáctico, básicamente cartillas e informativos trimestrales. Los contenidos temáticos de las cartillas han girado en torno de los procesos de organización y gestión en redes, ecología, sistemas de producción y gestión de cuencas, así como de aspectos tecnológicos agrarios.
- Sistematización y difusión de la experiencia por medio de la recopilación y organización de la información acumulada sobre el proceso de establecimiento de las redes, su análisis e interpretación y la redacción de la experiencia.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

Conscientes de los desafíos educativos que implica la experiencia desarrollada en el establecimiento de Redes Educativas Rurales en la provincia de Ayabaca, planteamos aquí dos aspectos importantes.

Toda propuesta educativa debe ser implementada, replicada, sistematizada y validada en un tiempo determinado, teniendo en cuenta que los procesos de cambio de las personas y las sociedades para controlar su propio futuro se generan en el mediano y largo plazo, siempre y cuando exista una apuesta y voluntad política de los docentes, padres de familia, líderes y autoridades locales.

Las experiencias locales de gestión educativa en la región Piura, sean estas costeñas o andinas, urbanas o rurales, pueden contribuir desde esos espacios a la construcción e implementación del Proyecto Educativo Regional, en un contexto de descentralización y democratización del Estado.

LECCIONES GENERALES

- Las Redes Educativas Técnico-Agropecuarias son una propuesta de organización y gestión que se ha visto fortalecida y enriquecida por procesos de formación de sus actores y por la capacidad de toma de decisiones de estos para evitar la duplicidad de esfuerzos y el desperdicio de recursos.
- Estas redes se han implementado en el lado peruano de la cuenca Catamayo-Chira, recogiendo las experiencias de las IIEE, y se han fortalecido con la ley, pues esta las reconoce como fuente de enriquecimiento mutuo, de

conocimientos, experiencias y capacidades, y se apoyan en una fuerte tradición comunitaria en nuestro país que tiende lazos de cooperación entre las personas de cada comunidad.

- La Dirección Regional de Piura y la UGEL de Ayabaca han iniciado un proceso de reconocimiento y valoración de los actores sociales de las redes. Esta dinámica está marcada por una necesidad de cambio que se ha logrado a través de la implementación de estrategias que han posibilitado y propiciado la participación de instituciones de la sociedad civil en las acciones emprendidas por las redes, estrategias en la que los docentes han tenido un rol protagónico.
- La interacción entre la UGEL de Ayabaca y la institución responsable de la ejecución del proyecto favoreció la implementación de las Redes Educativas Rurales. Por otro lado, el trabajo coordinado en el que se han vinculado las acciones de la UGEL con las instituciones de la localidad y las IIEE del ámbito de intervención de las redes favorece la sostenibilidad de la propuesta.
- El balance de los beneficios alcanzados durante la ejecución del proyecto nos indica que existe mayor organización y participación de la comunidad educativa en los procesos de gestión administrativa y pedagógica.
- En un proceso de reflexión y análisis al interior de las redes educativas se vinculan las acciones con las necesidades y demandas, la diversidad sociocultural y geográfica del contexto. Así, las redes son vistas como una organización que orienta la acción educativa, impulsa las iniciativas y desarrolla las capacidades profesionales, los aspectos afectivos y valorativos de sus actores.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

Cofinanciamiento	Monto (en US\$)	Porcentaje de aporte
AECI	16 838,73	69,3
Proyecto binacional (UNIGECC)	31 833,33	
CEPESER	20 100,00	
Población beneficiaria	21 800,00	
Total	243 612,06	100,0

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

El proyecto fue financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) y cofinanciado por el Proyecto Binacional de Ordenamiento, Manejo y Desarrollo de la Cuenca Catamayo-Chira.

ALIADOS DEL PROYECTO

- Instancias del Ministerio de Educación (DREP y UGEL Ayabaca).
- Proyecto Binacional de Ordenamiento, Manejo y Desarrollo de la Cuenca Binacional Catamayo-Chira.
- Asociación Chira y el Instituto Superior Tecnológico Centro de Formación Profesional Binacional.
- Gobiernos locales de Paimas, Montero, Síccches y Ayabaca.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI ES EL CASO)

- Elsa Fung Sánchez, Presidenta
E-mail: cepeserpiura@speedy.com.pe
- Baudilio Valladolid Catpo, Coordinador del proyecto
E-mail: yachaycuna@hotmail.com
tunupabvc@yahoo.es
Teléfono institucional: 327990

ANEXO E

FICHA 5

Centro Rural Bilingüe Internado

HUATACOCHA, IEEPM N.º 24355

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Centro Rural Bilingüe Internado. Huataccocha, IEEPM N.º 24355

BREVE DESCRIPCIÓN

La IEEPM N.º 24355 de Huataccocha fue creada por resolución ministerial 0298 en el año 1971. Frente al crecimiento de la población infantil, la comunidad de Huataccocha, que integraba las hoy comunidades independientes de Huaytayocc y San Martín de Pallca, gestó la creación de la Escuela Unitaria Mixta N.º 24355, construyendo el primer ambiente o aula de material rústico con recursos propios y sin asistencia técnica, la que resultó un aula antipedagógica, construida en su integridad de muros de piedra, con techo a dos aguas de ichu. Hoy cuenta con 33 años de creación y en su historia registra el paso de distintos profesionales por sus aulas. En la actualidad laboran tres profesores en condición de nombrados: José Manuel Lima Surco, Cecilia Pariona Rosas y Lenyn Édgar Mamani Apaza, este último Director encargado.

Con el transcurrir de los años hemos visto con profunda preocupación que en los 33 años de servicio la IE no compensó las expectativas de los estudiantes y la comunidad, puesto que no existen personajes representativos que hayan tenido sus primeros aprendizajes en esta institución. Por ello, puede llegarse a pensar que el sistema educativo o la política educativa nacional en las zonas rurales altoandinas no está siendo orientada de acuerdo con la diversidad rural.

El constante desgaste físico que sufren los niños y niñas al realizar viajes diarios de entre dos y seis horas de ida y vuelta (escuela-hogar) disminuyen su

capacidad de atención y retención. La extrema pobreza en la que viven los habitantes de esta zona, puesto que la única actividad a la que se dedican es la crianza de camélidos sudamericanos (alpacas y llamas), hace que la mayoría de los niños y niñas sufran de desnutrición infantil aguda y crónica. Finalmente, los constantes cambios climatológicos de la zona —lluvias, heladas y nevadas, truenos, rayos, crecida de los riachuelos, entre otros— hacen que constantemente falten a la IE, en algunos casos por varias semanas.

Los constantes viajes que los padres realizan con el propósito de obtener lo necesario para poder recolectar sus productos (papa, maíz, frutas, etcétera) a las localidades de Ceñuaran y Huancabamba y otras en la provincia de Andahuaylas (viaje de diez días); a la localidad de Chalcos, Belén, en la provincia de Sucre, departamento de Ayacucho (de doce a quince días); a las localidades de Caravelí, Atico, Yauca (entre veinte y veinticinco días), en los que usan como único medio de transporte sus llamas, también generan inasistencia, pues en muchos casos los niños mayores los acompañan. En otros casos, en esos días se quedan en sus hogares a asumir algunas funciones como la crianza de auquénidos y el cuidado de sus hermanos menores, situaciones que pueden repetirse hasta cuatro veces en un año.

Los hogares alejados, la deserción escolar, los límites de edad, la alta repetición, la desnutrición infantil, la progresiva pérdida de su lengua materna, el poco contacto con la civilización, el incumplimiento de las horas pedagógicas, las faltas y permisos excesivos de los docentes y el poco apoyo de los padres en la tarea educativa (tareas y trabajos) por el desconocimiento y su grado de analfabetismo, dan como único resultado el bajo nivel del rendimiento académico.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Del 8 de junio de 2005 al 31 de diciembre de 2010.

LUGAR DONDE OPERA

Región Ayacucho, provincia de Lucanas, distrito de Chipao, comunidad de Huataccocha. UGEL Lucanas, Puquio (aproximadamente a 4 600 msnm).

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

En 2005, 55 niños y niñas; en 2006, 53 niños y niñas de seis comunidades.

OBJETIVOS PRINCIPALES

Objetivo general: Brindar atención integral a niñas y niños de educación básica regular (educación primaria) del anexo de Huataccocha y áreas de su

influencia, para permitirles un desarrollo educativo de calidad acorde con los avances de la ciencia y la tecnología, generando oportunidades para que todos puedan aprender.

Objetivos específicos

- Brindar alimentación y alojamiento diario a las niñas y niños acordes a sus necesidades.
- Garantizar su permanencia.
- Garantizar 1 350 horas efectivas mínimas o superar las horas lectivas de clase.
- Velar por su identidad personal.
- Valorar la identidad personal respetando su diversidad cultural.
- Velar por la salud física y mental de los internos.
- Desarrollar una labor de formación personal de las niñas y niños orientada al aprendizaje de normas, valores y la formación de hábitos.
- Desarrollar actividades complementarias a su formación (culturales, artísticas, deportivas y recreativas) que contribuyan a su formación personal y social, dándole, además, buen uso al tiempo libre.
- Promover en el alumno actitudes que lo lleven a ser un agente difusor y de cambio en su hogar, contribuyendo a mejorar las condiciones de vida de su grupo familiar.

METAS

- Convertirse en un proyecto piloto nacional e integrar las comunidades de su influencia Ayacucho (Lucanas-Parinacochas-Sucre) y Apurímac.
- Contar con infraestructura adecuada para este contexto educativo.
- Forjar niños actitudinal y académicamente competentes.
- Erradicar el analfabetismo.
- Revertir la extrema pobreza de la comunidad.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- Procesos de aprendizaje-enseñanza en lengua materna y segunda lengua.
- Niños internados.
- Proceso de socialización.
- Práctica y cultivo de valores.
- Contacto directo con su biodiversidad.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- Inclusión oportuna de niños y niñas en el sistema educativo.
- Cumplimiento de horas por sobre la recomendación del MED.
- Niños comunicativos (sociales).
- Permanencia de los docentes.
- Erradicación de la deserción y el abandono.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADO

- Infraestructura y equipamiento: 1 700 000 nuevos soles.
- Servicio de alimentación y salud: 30 000 nuevos soles anuales.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Autofinanciado (padres de familia, docentes) hasta el momento. La UGEL paga al personal docente.

ALIADOS DEL PROYECTO

UGEL Lucanas, Puquio.

Comunidad campesina de Huataccocha.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI ES EL CASO)

- Lenyn Édgar Mamani Apaza
Director encargado del CRBI
Teléfono: (066) 452427/(066) 9724810
E-mail: lenyav_01e@hotmail.com/lenyav_01@yahoo.es
- Saturnino A. Escajadillo Rojas
Director AGP UGEL Lucanas, Puquio
Teléfonos: (066) 452018/452174/412119
- Juan César Quispe Tenorio
Director UGEL Lucanas, Puquio
Teléfono: (066) 452223
E-mail: Cesar_quispe_1@hotmail.com

ANEXO E

FICHA 6

Salud integral en la escuela para la comunidad rural

Fase 1 y Fase 2

EDUCA

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Salud Integral en la Escuela para la Comunidad Rural: Fase I y Fase II.

BREVE DESCRIPCIÓN

El proyecto tuvo como propósito contribuir en la resolución de los principales problemas que afectan la salud y el ambiente, teniendo como principios básicos la prevención de las enfermedades a las que están expuestos los niños, las niñas, los adolescentes y las adolescentes que estudian en las IIIE ubicadas en las zonas rurales de los distritos de Huancavelica, Yauli y Acoria, pertenecientes a la provincia de Huancavelica y al departamento del mismo nombre, así como la promoción del ambiente en el que viven y desarrollan sus actividades cotidianamente.

El proyecto comprendió la aplicación de un diagnóstico inicial y uno final para contar con información de entrada y evaluar el impacto de las acciones del proyecto en la comunidad educativa y local.

Otra línea de intervención fue la formación de los escolares y las escolares en buenos hábitos de aseo personal e higiene, que contempló, además, el uso y mantenimiento adecuados de un sistema de eliminación de excretas, el uso racional del agua y su consumo en condiciones óptimas, así como la instalación de fitotoldos, la siembra, cosecha y consumo de hortalizas para mejorar la dieta alimenticia.

Adicionalmente, el proyecto incorporó también una línea de formación personal de las niñas, los niños y adolescentes, que impulse el desarrollo de habilidades sociales como la afirmación de su autoestima, la identidad de género, la autonomía, la comunicación, la toma de decisiones, etcétera.

El proyecto estimuló la formación docente y, con ella, el tratamiento del currículo, considerando como contenido transversal aspectos relativos a la salud integral, la conciencia ambiental y la calidad de vida.

Se impulsó la organización escolar en la temática de la salud con la participación de estudiantes y docentes a través de los vigías y coordinadores de la salud y el ambiente respectivamente. Asimismo, se hizo necesaria la formación y organización de los docentes en Redes Educativas para aunar esfuerzos e impactar positivamente en la población local y mejorar las condiciones de salubridad y ambientales de la población beneficiaria comprendida en el proyecto. También los padres de familia desempeñan un rol importante; de ahí la necesidad de ir sensibilizándolos y formándolos progresivamente en las escuelas de padres.

Esta iniciativa de promoción del desarrollo impulsada desde la sociedad civil requirió la conjunción de esfuerzos y la calificación de profesionales y técnicos de los órganos intermedios de los sectores Educación y Salud de Huancavelica.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

1 de marzo de 2003 al 28 de febrero de 2006.

LUGAR DONDE OPERA

Distritos de Huancavelica, Yauli y Acoria de la provincia de Huancavelica, departamento de Huancavelica.

NÚMERO DE BENEFICIARIOS

- 4 842 niños, niñas y adolescentes.
- 1 900 padres y madres de familia.
- 156 directivos y docentes.
- 38 IIEE.

OBJETIVOS PRINCIPALES

Objetivo general: Contribuir a que los niños, las niñas, los adolescentes y las adolescentes de Huancavelica cuenten con condiciones de vida, capacidades y actitudes que favorezcan su salud integral y que modelen y aporten colectivamente al desarrollo local.

Objetivo específico: Que los niños, niñas y adolescentes de escuelas rurales de los distritos de Huancavelica, Yauli y Acoria mejoren sus condiciones de salud y eleven sus expectativas en armonía con el desarrollo de su comunidad.

METAS

- 2 942 estudiantes de veinte instituciones educativas de los distritos de Yauli, Acoria y Huancavelica usan adecuadamente los módulos sanitarios.
- 4 842 niñas, niños y adolescentes de IIEE han ampliado en 60 por ciento sus conocimientos sobre EDA, IRA, TBC y parasitismo y sobre situaciones de riesgo y abuso sexual.
- 50 por ciento de estudiantes de las escuelas secundarias han incrementado en 20 por ciento sus habilidades sociales para la prevención de situaciones de riesgo de su salud y conservación de su hábitat.
- Cuatro Redes de Escuelas Rurales organizadas.
- 25 profesionales de la salud, educación y de la ONG Ancillas con capacidades para gestionar proyectos y actividades de promoción del cuidado de la salud y el ambiente.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- a. Diagnóstico de entrada y medición de efectos.
- b. Programa de capacitación docente.
- c. Programa de capacitación a profesionales y técnicos de la salud.
- d. Organización de escuela de madres y padres.
- e. Construcción y capacitación en el uso y mantenimiento de módulos sanitarios y fitotoldos.
- f. Organización de campañas escolares y comunales de promoción del cuidado de la salud y ambiente.
- g. Organización de encuentros de intercambio de experiencias.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- Profesionales y técnicos de salud y educación con mayor comunicación y fluidez en el trabajo coordinado.
- Los sectores Salud y Educación abordan el tema de la salud desde un trabajo concertado.
- La población consume agua segura y ha desarrollado hábitos de lavado de manos y de higiene personal.
- Incremento de IIEE que cuentan con tachos para arrojar la basura; rincón de aseo con cepillos de dientes, jabón y toallas; materiales de limpieza, bidones con agua clorada.

- El sector Salud adopta estrategias pedagógicas y un enfoque de promoción de la salud en su intervención en las escuelas.
- La población califica la demanda de atención de la salud.
- La propuesta de escuelas saludables resultó viable al optimizar los recursos.
- Personal de salud calificado en el uso de estrategias metodológicas para trabajar el tema de la salud en las escuelas.
- Actividades de promoción de la salud y cuidado del ambiente son asumidas por la población y los sectores Salud y Educación.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

433 000 euros

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

- Generalitat Valenciana.
- Instituto EDUCA.
- Centro de Investigación Anccaras.
- Comunidad local.

ALIADOS DEL PROYECTO

- Gobierno Regional de Huancavelica.
- Dirección Regional de Educación de Huancavelica.
- Unidad de Gestión Educativa Local de Huancavelica.
- Dirección Regional de Salud de Huancavelica.
- Centro de Investigación Anccaras.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI FUERA EL CASO)

- Carmen Rosa Marín Loli
Teléfono: 461-1208
Fax: 463-4636
E-mail: postmast@educa.org.pe
Pagina web: <www.educa.org.pe>
- Óscar Okada Herrera
Teléfono celular: 9351-4099
E-mail: oscoka@hotmail.com

ANEXO E

FICHA 7

Programa de educación rural

Fe y Alegría del Perú

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Programa de Educación Rural de Fe y Alegría del Perú.

BREVE DESCRIPCIÓN

Fe y Alegría del Perú, en convenio con las Direcciones Regionales de Educación de Cusco, Loreto, Piura y Ancash, implementa y gestiona un modelo de red educativa que busca mejorar la calidad de las instituciones educativas rurales.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Las cuatro redes se iniciaron en los siguientes años:

- Fe y Alegría 44, Cusco: 1996.
- Fe y Alegría 47, Loreto: 1997.
- Fe y Alegría 48, Piura: 1997.
- Fe y Alegría 54, Áncash: 2000.

LUGAR DONDE OPERA

- Fe y Alegría 44, Cusco: Cuencas del Vilcanota y el Mapacho. Provincia de Quispicanchi, distritos de Urcos, Andahuayllas, Carhuayo, Ccatca, Marcapata, Ocongate, Quiquijana.
- Fe y Alegría 47, Loreto: Eje de influencia de la carretera Iquitos-Nauta, provincia de Maynas, distrito de San Juan Bautista.

- Fe y Alegría 48, Piura: Sector de Malingas-Valle de San Lorenzo, provincia de Piura, distrito de Tambogrande.
- Fe y Alegría 54, Ancash: Cuenca del río Nepeña, provincia de Huaylas, distrito de Pamparomás, provincia de Santa, distrito de Moro.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Nivel	Alumnos y alumnas	Profesores y profesoras
Educación inicial	702	27
Educación primaria	8 103	263
Educación secundaria	742	55
CEO	250	6
Total	9 797	351

OBJETIVOS PRINCIPALES

- Brindar una educación de calidad a la población de zonas rurales.
- Formación integral de hombres y mujeres, con pleno conocimiento de sus deberes y derechos, conscientes de sus capacidades, abiertos a la trascendencia y comprometidos con la transformación de su realidad.

METAS

Gestión institucional

- Validar un modelo de gestión de red educativa.
- Asegurar la matrícula oportuna y permanencia de los alumnos y alumnas.
- Mejorar las condiciones físicas y ambientales para el trabajo educativo.
- Lograr un mayor compromiso de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos.

Gestión pedagógica

- Vigencia de un currículo diversificado y contextualizado a la realidad local, que promueva la práctica de los valores, el trabajo productivo, el cuidado del medio ambiente y el compromiso con la transformación.
- Docentes comprometidos con el proyecto educativo y con habilidades para un trabajo eficiente.
- Alumnos y alumnas que alcanzan niveles de aprendizaje esperados.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- Mejora del desempeño de los maestros por medio de talleres de capacitación, grupos de interaprendizaje, monitoreo y asesoría del trabajo en aula.
- Formulación y validación de una propuesta educativa a través del PEI de la red, el currículo diversificado, la elaboración y producción de material educativo. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.
- Mejora de las condiciones físicas y ambientales de las IIEE por medio de la construcción y rehabilitación de aulas, vivienda para los profesores, servicios higiénicos, equipamiento y materiales educativos.
- Formación de padres y madres de familia en las escuelas de padres y asesoría a las directivas de APAMAFA.
- Implementación y desarrollo del Sistema Agroecológico Escolar en todas las IIEE, articulado a la propuesta curricular.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- Proyecto educativo de red implementándose.
- Inicio oportuno de las labores escolares y contrato de profesores en la medida de las posibilidades.
- Mayor número de horas de clase en relación con el promedio de las escuelas rurales.
- Incorporación y retención de la matrícula de las niñas.
- Mejora sustancial de la infraestructura y el equipamiento escolar.
- Profesores planifican sus actividades pedagógicas y las desarrollan con mejor criterio.
- Mejora en los aprendizajes de lecto-escritura y matemáticas.
- Diversidad de aprendizajes técnico-productivos.
- Mayor conocimiento y compromiso de los padres y madres de familia con la educación de sus hijos.
- Propuesta de red reconocida en las localidades.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

Estimado: US\$ 1 716 250 anuales

US\$ 1 316 250 (MED)

US\$ 400 000 (Fe y Alegría del Perú)

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

MED: 77 por ciento.

Fe y Alegría del Perú (Responsabilidad social nacional y extranjera): 23 por ciento.

ALIADOS DEL PROYECTO

- Profesores.
- Padres y madres de familia.
- Dirección de la UGEL y de la Región de Educación.
- ONG locales.
- Iglesia Católica local.
- Gobiernos locales.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI ES EL CASO)

- Juan Cuquerella s.j., Director Nacional de Fe y Alegría
- Óscar Badillo Espinoza, Coordinador de Programas Rurales
- José María García S.J., Director de Fe y Alegría N.º 44, Cusco
- Ana Minguet, Directora de Fe y Alegría N.º 47, Loreto
- Ynonne Nosal, Directora de Fe y Alegría N.º 48, Piura
- Celia Gonzales, Directora de Fe y Alegría N.º 54, Áncash

Correo electrónico: fyaperu@terra.com.pe

Teléfono: 471-3428

Página web: <www.feyalegria.org>

ANEXO E

FICHA 8

Programa de formación de maestros bilingües de la amazonía peruana

FORMABIAP

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana.

BREVE DESCRIPCIÓN

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) es una institución educativa que nace con el fin de responder a las reales necesidades educativas de los niños y niñas indígenas de la Amazonía y formar nuevas generaciones que asuman el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos, y la defensa y manejo sostenible de su territorio bajo los principios de autonomía y autodeterminación.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

El FORMABIAP inició sus actividades en 1988 con base en el convenio de cooperación suscrito entre el Ministerio de Educación a través de la Dirección Regional de Educación Loreto, el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, que fue aprobado por resolución ministerial 364-88-ED y ratificado mediante la resolución ministerial 389-2000-ED. El FORMABIAP es un programa que forma parte de la estructura del Instituto Superior Pedagógico Loreto y es coejecutado con la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana.

LUGAR DONDE OPERA

El FORMABIAP tiene como ámbito de acción los pueblos indígenas de la Amazonía peruana y como sede la ciudad de Iquitos.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Entre los años 1988 y 2004, en la formación de docentes en especialidad de Educación Primaria Intercultural Bilingüe se atendió a 400 jóvenes pertenecientes a los pueblos achuar, awajun, asháninka, bóoraá, kandozi, shawi, kukama-kukamiria, wampis, uitoto, shipibo, chapara, shiwilu, tikuna y kichwa.¹ En esta modalidad, 133 han concluido sus estudios de formación docente, 78 de los cuales han sustentado y aprobado su trabajo de tesis. Con los egresados restantes se continúa desarrollando el trabajo de asesoría de tesis con el fin de que, en el más corto tiempo, puedan obtener su título profesional; 148 se encuentran cursando sus estudios.

Desde 1992 el programa también trabaja en la formación de docentes en servicio, en la variante de profesionalización de maestros sin título pedagógico. Sus actividades las ha realizado en las subsedes de Santa María de Nieva, en el Alto Marañón; San Lorenzo, en el Bajo Marañón; y Satipo, en la selva central. Actualmente solo se desarrolla en la subsede de San Lorenzo, gestionada directamente por la Coordinadora Regional de los Pueblos Indígenas (CORPI) con el apoyo académico del FORMABIAP.

Entre los años 1994 y 2004, en esta modalidad se atendió a 539 maestros-alumnos en las sedes de Santa María de Nieva, en el Alto Marañón; San Lorenzo, en el Bajo Marañón; y Satipo, en la selva central. Han culminado sus estudios de profesionalización 153 maestros, y 88 ya cuentan con su título profesional.

La capacitación docente se realiza con el objetivo de introducir en ámbitos geográficos mayores la nueva propuesta curricular diversificada para educación primaria intercultural bilingüe en la Amazonía. Esta ha sido una actividad permanente del programa desde sus primeros años, y a partir de 1996 ha logrado avances significativos, cuando el Ministerio de Educación seleccionó al FORMABIAP como institución responsable del desarrollo del Plan de Capacitación EBI con maestros bilingües de diferentes pueblos indígenas. Esta capacitación se desarrolló a través de talleres presenciales en diferentes sedes y del seguimiento al trabajo de los maestros capacitados en las instituciones educativas en las que laboran. A partir del año 1999 se inició el trabajo de capacitación de madres de familia de los pueblos asháninka y nomatsiguenga como promotoras de educación inicial. Fueron capacitadas 38 promotoras y actualmente se encuentran a cargo de programas no escolarizados del Ministerio de Educación orientados al trabajo con niños y niñas de 0 a 5 años.

OBJETIVOS PRINCIPALES

- a. Promover la participación de organizaciones indígenas, instituciones públicas y privadas regionales, nacionales e internacionales.
- b. Fortalecer el liderazgo indígena, desarrollando capacidades relacionadas con el diseño y puesta en práctica de propuestas de desarrollo social según las aspiraciones de los pueblos indígenas.
- c. Elaborar y llevar a la práctica propuestas de construcción curricular para distintos niveles de educación y campos de formación técnico-profesional, aprovechando de manera crítica los diferentes enfoques pedagógicos, acordes con los principios de la interculturalidad.
- d. Desarrollar investigaciones sobre diversos aspectos de la realidad indígena para potenciar la formación de actores sociales en los pueblos indígenas.

METAS

- Desarrollar propuestas orientadas a la formación de recursos humanos para la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible de los pueblos indígenas.
- Implementar y desarrollar la formación docente en educación inicial, primaria y secundaria intercultural bilingüe, así como una segunda especialización y maestrías en interculturalidad.
- Promover encuentros entre pueblos indígenas con los organismos de desarrollo y de la sociedad civil a escala nacional e internacional que permitan el intercambio de conocimientos, prácticas, valores, experiencias y aportes relacionados con el desarrollo sostenible.
- Asegurar la sostenibilidad del FORMABIAP.
- Desarrollar investigaciones sobre concepciones de liderazgo en los pueblos indígenas amazónicos.
- Diseñar y desarrollar propuestas de capacitación de líderes desde la concepción de los pueblos indígenas amazónicos.
- Fortalecer la participación de los diferentes actores sociales de los pueblos indígenas en la gestión educativa.
- Promover el rescate, valoración y desarrollo de la tecnología indígena.
- Desarrollar la formación continua de docentes en servicio de los diferentes niveles educativos: inicial, primaria y secundaria.
- Continuar con el diseño y elaboración de materiales educativos para la EBI.
- Desarrollar la investigación educativa, lingüística, antropológica, ecológica e histórica en pueblos indígenas.
- Procesar la información sobre pueblos indígenas recogida en el proceso de formación docente.
- Difundir las investigaciones por diferentes medios de comunicación social.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- Formación docente inicial en las especialidades de educación primaria intercultural bilingüe y educación inicial intercultural.
- Formación docente continua: Profesionalización y capacitación.
- Elaboración de materiales educativos para la formación docente y la educación básica en los niveles inicial y primario.
- Desarrollo de investigaciones sobre la realidad sociocultural, histórica, educativa, ecológica y lingüística de los pueblos indígenas.
- Participación en eventos para el posicionamiento de la EBI y los pueblos indígenas.
- Desarrollo de capacidades de gestión y liderazgo de los actores sociales en talleres de reflexión comunitaria.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

Situación	Varones	Mujeres	Total
Titulados Formación-Primaria	66	12	78
Titulados Profesionalización	68	20	88
Egresados Formación	140	22	162
Egresados Profesionalización	142	42	184
Actualmente estudian Formación en Primaria	45	18	63
Actualmente estudian Formación en Inicial	-	38	38
Actualmente estudian Profesionalización	90	15	105
Capacitación docente	Cada año participan en promedio 850 maestros y maestras indígenas.		
Niños atendidos en las escuelas	10 000 aproximadamente.		

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

Para desarrollar todas las actividades el FORMABIAP requiere de un presupuesto anual promedio de 480 000 dólares americanos.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Desde su funcionamiento, el programa ha recibido colaboración y apoyo de:

- La cooperación internacional.
- El Ministerio de Educación, parcialmente con los sueldos del personal docente y administrativo, así como las acciones de capacitación docente en EBI.
- Gobiernos locales como los municipios provinciales y distritales de las zonas de procedencia de nuestros estudiantes.

ALIADOS DEL PROYECTO

- Las organizaciones indígenas en sus diferentes niveles: comunidad, federaciones, organizaciones regionales y AIDESEP.
- La cooperación internacional.
- El MED y sus diferentes instancias.
- Instituciones educativas y de investigación que trabajan en EBI y los pueblos indígenas.
- Los gobiernos locales.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI FUERA EL CASO)

- Néver Tuesta Cerrón: Coordinador FORMABIAP-AIDESEP.
- Oseas Ríos Noriega: Coordinador FORMABIAP-ISPP Loreto.

Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP): Av. San Eugenio 981, Urbanización Santa Catalina, La Victoria, Lima 13
Teléfono: (0051 01) 471-7118 / Fax: (0051 01) 472-4605
E-mail: aidesep@chavin.rcp.net.pe

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)
Calle Abtao 1715, Iquitos
Teléfono: (0051) 9426-4062 / Fax: (0051) 9426-3594
E-mail: Formabiap@terra.com.pe

ANEXO E

FICHA 9

Programa de educación básica PROEDUCA

Deutsche Gesellschaft für Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Programa de Educación Básica (PROEDUCA)
Deutsche Gesellschaft für Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

BREVE DESCRIPCIÓN

El Programa PROEDUCA tiene como eje central de trabajo el mejoramiento del desempeño docente. Para ello, trabaja en tres grandes áreas temáticas: la formación docente (inicial y en servicio), la gestión educativa de las instituciones de formación docente (inicial y en servicio) y la gestión de políticas educativas, tanto regionales como nacionales, asociadas al tema docente.

Para todas estas áreas, el programa considera como temas transversales la interculturalidad, la participación y la equidad de género.

Las acciones se llevan a cabo a partir de asesoría técnica a las contrapartes y de la realización de estudios e investigaciones.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Primera fase: Noviembre 2002-diciembre 2004.

Segunda fase: Enero 2005-diciembre 2006.

Tercera fase: Enero 2007-diciembre 2009.

LUGAR DONDE OPERA

A nivel central: Lima (Ministerio de Educación)

A nivel regional: Huancavelica, Madre de Dios, Piura y Lambayeque.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

A nivel central: 1 Dirección Nacional

A nivel regional: 4 gobiernos regionales (Gerencia de Desarrollo Social)

4 Institutos Superiores Pedagógicos Públicos

4 Consejos Participativos Regionales (COPARE)

3 Direcciones Regionales de Educación

OBJETIVOS PRINCIPALES

Objetivo del programa

Que los docentes en servicio desempeñen profesionalmente su labor educativa en escuelas primarias de cuatro regiones del Perú.

Objetivo del Proyecto de Tratamiento de Lenguas

Que los formadores del ISP público de Huancavelica usen las lenguas quechua y castellano en la formación docente de acuerdo con la política institucional.

METAS

No aplica en el modelo de planificación de GTZ.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Diagnóstico sociolingüístico a formadores y estudiantes sobre el uso oral y escrito del quechua y del castellano dentro y fuera de la institución educativa.

Determinación consensuada de cuatro líneas de acción para el tratamiento de lenguas:

- Perfiles: del ingresante, del egresado y del formador.
- Enseñanza de quechua como L2 a estudiantes.
- Tratamiento de los contenidos curriculares (mayores avances en trabajo de sílabos y desempeño en aula).
- Promoción de espacios de uso del quechua fuera del aula a escala institucional.
- Formación de los grupos de interaprendizaje (GIA) para dinamizar las acciones priorizadas en el tratamiento de lenguas de manera interna como parte de la dinámica institucional y como estrategia de fortalecimiento de las capacidades del formador.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

Los proyectos están en ejecución.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

1 800 000 euros (fase actual).

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Deutsche Gesellschaft für Zusammenarbeit (GTZ) GmbH

ALIADOS DEL PROYECTO

Mesa de Agencias Bilaterales de Cooperación en Educación

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI ES EL CASO)

- Ricardo Cuenca
Coordinador de Programa
Teléfonos: 440-5060/440-5066
E-mail: rcuenca@proeduca-gtz.org.pe
Página web: <www.proeduca-gtz.org.pe>

ANEXO E

FICHA 10

Programa de capacitación docente en educación intercultural bilingüe

ISPP Túpac Amaru de Tinta, Cusco

NOMBRE DEL PROGRAMA

Programa de Capacitación Docente en Educación Intercultural Bilingüe.

BREVE DESCRIPCIÓN

El ISPP Túpac Amaru de Tinta ha firmado un convenio interinstitucional con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación en el marco del Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR) para desarrollar un Programa de Capacitación en Educación Intercultural Bilingüe Intercultural, dirigido a docentes de educación inicial y primaria y a promotores comunitarios de los programas no escolarizados de educación inicial.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Se trabaja desde 2004. Este año se inició con el Programa de Capacitación en el mes de junio y se concluirá en diciembre.

LUGAR DONDE OPERA

El ámbito de la UGEL de Canas, que abarca los distritos de Yanaoca, Pampamarca, Túpac Amaru y Qquehue, de la provincia de Canas, departamento del Cusco.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Profesores de educación inicial	35
Profesores de educación primaria	212
Promotores comunitarios	36
Especialistas UGEL-DREC	4

OBJETIVOS PRINCIPALES

Al final de la capacitación se espera que los docentes logren:

- Utilizar argumentos sólidos para el desarrollo de la EBI valiéndose de las bases teóricas y legales.
- Planificar y elaborar su programación curricular tomando en cuenta las estrategias y criterios de diversificación curricular, considerando el contexto sociocultural de la comunidad donde labora.
- Emplear diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje para estimular los procesos de aprendizaje de los alumnos en las diversas áreas curriculares, prioritariamente en Comunicación Integral (lengua materna y segunda lengua) y Lógico-Matemática.
- Emplear criterios y estrategias de organización y trabajo en el aula: organización de los niños y niñas, ambientación del aula, procesos de interrelación.
- Comunicarse con fluidez en la lengua originaria y en castellano, tanto en el nivel oral como en el escrito, y emplearlos en el proceso educativo de sus alumnos.
- Identificarse como miembro de su pueblo y promover actitudes de diálogo y respeto entre los diversos actores, así como incorporar criterios y estrategias para trabajar la interculturalidad en el aula.
- Aplicar criterios y estrategias pertinentes de evaluación del aprendizaje del educando en EBI.
- Conocer los elementos de la investigación educativa y orientar su práctica pedagógica en los lineamientos de la investigación-acción.
- Promover la participación de los padres de familia, la comunidad organizada y otras instituciones en el proceso educativo de sus alumnos.

METAS

Docentes capacitados	
Profesores de educación inicial	35
Profesores de educación primaria	212
Promotores comunitarios	36
Especialistas UGEL-DREC	4

Equipo capacitador	
Coordinador Académico	1
Capacitadores de educación inicial	4
Capacitadores de educación primaria	14
Investigador	1

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Estrategias de capacitación	Número de horas	Periodo de ejecución	Especificaciones
Talleres	48 horas (6 días)	Junio a diciembre	I taller: 2 días (junio) II taller: 3 días (agosto) III taller (diciembre)
Monitoreo y asesoramiento en aula	36 horas por cada docente en capacitación	Junio a noviembre	A nivel de aula 6 visitas de 6 horas por cada docente (1 x mes)
GIA	36 horas por Red	Junio a noviembre	1 reunión mensual (6 horas) de GIA en cada Red Educativa
Trabajo con padres de familia y comunidad	112 horas (distribuidas en 28 semanas)	15 de mayo al 15 diciembre	4 horas por semana

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

Aspecto	Indicadores
	Tercer nivel
Marco conceptual de la EBI	Conoce y comprende la problemática, conceptos y principios de la política de lenguas y culturas.
Tratamiento y uso de lenguas: Castellano como L2	Se comunica en forma oral y escrita en la lengua castellana. Conoce y utiliza estrategias para la enseñanza-aprendizaje del castellano como L2 en el plano oral y escrito.
Tratamiento y uso de lenguas:Lengua originaria	Se comunica en forma oral y escrita en la lengua originaria. Conoce y utiliza estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura en la L1.
Planificación, programación y diversificación curricular	Conoce y utiliza criterios y estrategias de diversificación curricular en la planificación y programación curricular de centro educativo y aula.
Matemática	Conoce los enfoques interculturales de la Matemática y los aplica en su práctica pedagógica.
Organización del aula	Conoce y utiliza diversos criterios para la organización del aula y los niños. Crea un clima de diálogo y respeto.
Evaluación	Diseña e implementa con creatividad y reflexión un sistema de evaluación pertinente y efectivo que complementa la aplicación de la propuesta curricular EBI.
Gestión	Moviliza y cohesiona a los sujetos de la educación para la participación activa en el desarrollo de la ERI.
Interculturalidad	Demuestra actitudes que favorecen el desarrollo educativo de su pueblo. Conoce y utiliza estrategias para el desarrollo de la interculturalidad en el aula.
Investigación y promoción de la innovación	Maneja conceptos y procedimientos de investigaciones básicas y en acción que le permiten obtener información como insumo para el adecuado desarrollo de la EBI.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS.

	Nuevos soles
Coordinador Académico	12 000
Capacitadores	
- De la misma institución	58 800
- Externos	168 000
- Viáticos para monitoreo	28 800
Viáticos y pasajes de docentes	25 470
Viáticos y pasajes de especialistas de UGEL	360
Monitoreo-viáticos y pasajes de especialistas	5 520
Materiales didácticos para docentes y especialistas	14 350
Evaluación y certificación de docentes y especialistas	861
Investigaciones e innovaciones	8 400
Reunión informativa con autoridades comunales, PPFF	8 490
Gastos operativos y de funcionamiento	14 000
Total	345 051

ALIADOS DEL PROYECTO

El principal aliado del Programa de Capacitación es la plana jerárquica y docente del ISPP Túpac Amaru de Tinta.

Otro aliado valioso es la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la DINEIBIR.

Además de ello, se cuenta con el aporte preciado de los miembros de la UGEL Canas.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI FUERA EL CASO)

- Justo Oxa Díaz
Teléfonos: 84-9685690/84-830262
E-mail: justooxadiaz@yahoo.com

ANEXO E**FICHA 11**

Fortalecimiento de las capacidades locales en monitoreo de la inclusión escolar rural de Amazonas

NER AMAZONAS

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Fortalecimiento de las Capacidades Locales en Monitoreo de la Inclusión Escolar Rural de Amazonas.

BREVE DESCRIPCIÓN

El proyecto ha buscado articular alianzas entre el Estado y la sociedad civil en la construcción de políticas de largo plazo para el cambio cualitativo de la educación.

Se ha considerado relevante la organización del Núcleo Educativo Regional de Amazonas (NER-A) y de los actores de la sociedad civil comprometidos con el tema de la ruralidad, para profundizar en el conocimiento de la educación rural de Amazonas y desde allí fortalecer las capacidades locales para hacer el seguimiento a los proyectos y programas que desde el Estado y la sociedad civil se movilicen en estos contextos en el marco de la descentralización.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Febrero-diciembre de 2005.

LUGAR DONDE OPERA

Provincias de Utcubamba, Chachapoyas, Bagua y Luya, en el departamento de Amazonas.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

- 2 145 IIEE del ámbito rural de Amazonas.
- 13 990 escolares, 266 docentes y 661 centros y programas del nivel inicial.
- 54 370 escolares, 2 127 docentes y 976 centros y programas del nivel primario.
- 14 444 escolares, 715 docentes y 127 centros y programas del nivel secundario.

OBJETIVOS PRINCIPALES

Objetivo general: Fortalecer capacidades de participación del NER Amazonas en el monitoreo de propuestas de educación rural del sistema básico escolar.

Objetivos específicos:

- Promover capacidades del NER para participar en los procesos descentralizados de educación rural del sistema básico escolar (organización).
- Debatir y profundizar los contenidos relacionados con las propuestas de inclusión rural del sistema básico escolar (formación).
- Generar una propuesta de monitoreo de iniciativas educativas de inclusión rural del sistema básico escolar (investigación).
- Influir sobre las autoridades de la región Amazonas y la comunidad educativa para mejorar la demanda de las condiciones de equidad en la educación rural (comunicación).

METAS

- 2 145 IIEE del ámbito rural.
- 13 990 escolares, 266 docentes y 661 centros y programas del nivel inicial.
- 54 370 escolares, 2 127 docentes y 976 centros y programas del nivel primario.
- 14 444 escolares, 715 docentes y 127 centros y programas del nivel primario.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Organización

- Taller de negociación democrática para la conformación del NER Amazonas.
- Taller de monitoreo y evaluación del proyecto.
- Jornadas de intercambio de experiencias sobre educación rural.
- Asesoría técnica a las actividades del NER Amazonas.

Formación

- Taller de gestión de monitoreo.
- Mesas educativas provinciales en Utcubamba, Bagua, Chachapoyas y Luya para la reflexión sobre enfoques de ruralidad, propuestas de inclusión y mecanismos de monitoreo.
- Jornadas y conversatorios de validación de indicadores de inclusión rural del sistema básico escolar.

Investigación

- Diseño y elaboración del estudio “Balance y monitoreo de las experiencias de inclusión escolar rural de Amazonas”.
- Presentación pública de las propuestas de monitoreo del NER Amazonas.

Comunicación

- Elaboración del plan de trabajo del equipo de comunicaciones del NER Amazonas.
- Diseño, elaboración y producción de cinco boletines *Alerta Educativa Amazonense*.
- Diseño, elaboración y producción de veinte programas radiales con temas educativos denominado *Puertas Abiertas a la Educación*.
- Difusión de actividades en la página web de Foro Educativo.
- Difusión de artículos educativos sobre educación rural en medios de comunicación local.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- Fortalecimiento de capacidades de las instituciones de la sociedad civil integrantes del NER Amazonas como organizaciones multidisciplinarias con espacios autónomos que impulsan y tienen incidencia en políticas educativas de nivel local y regional, logrado gracias al permanente acompañamiento del Foro Educativo.
- Información y sensibilización de las autoridades, magisterio y alumnos respecto de la necesidad de atender los problemas más críticos de la educación local y regional de Amazonas.
- Incidencia en la sociedad, a través del programa educativo radial *Puertas Abiertas a la Educación* y el boletín *Alerta Educativa Amazonense*, comunicando a través de estos medios lo que logró colocarse, en materia educativa, en la agenda social y política, generando una corriente de opinión a favor de la educación rural de Amazonas.

- Organización de las mesas educativas provinciales, iniciativa que generó espacios de debate sobre la problemática educativa rural, sistemas de vigilancia social de la educación y monitoreo de la educación rural.
- Incidencia en el Gobierno Regional de Amazonas, a través de la Propuesta de Política de Educación Rural y el Sistema de Monitoreo de la Educación Rural, que ha sido incorporada íntegramente en el documento del PER Amazonas.
- Construcción de un colectivo de personalidades e instituciones fortalecidas que generan un marco conceptual a partir de sus experiencias en jornadas, reuniones, mesas, encuentros y talleres sobre la educación regional en Amazonas.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

40 000 nuevos soles.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI).

ALIADOS DEL PROYECTO

- Gerencia Regional de Desarrollo Social del Gobierno Regional de Amazonas.
- Instituto Superior Pedagógico Público Toribio Rodríguez de Mendoza, Chachapoyas.
- Asociación Educativa Cenepa Perú, Bagua Grande, Utcubamba.
- Radio Reina de la Selva, Chachapoyas.
- Radio Horizonte, Chachapoyas.
- Radio La Voz, Bagua Grande, Utcubamba.
- Radio Selvandina, Bagua Grande, Utcubamba.
- Equipo impulsor del PER Amazonas.
- Otros.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI FUERA EL CASO)

- Jorge Luis Sandoval Lozano
Andrés Avelino Cáceres 345, Bagua Grande, Utcubamba, Amazonas.
Telefax: (041)474015. Celular: (041) 9705109
E-mail: Jorgeluis_sandovallozano@yahoo.es
Cenepa@starmedia.com

ANEXO E**FICHA 12**

Proyecto de mejoramiento de la educación básica de Piura

PROMEB Piura

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB-Piura).

BREVE DESCRIPCIÓN

El PROMEB tiene como objetivo lograr que los alumnos de las áreas rurales del departamento de Piura puedan completar la educación primaria en edad normativa con las competencias básicas requeridas. El desarrollo de este proyecto se enmarca en el Acuerdo Bilateral de los Gobiernos del Perú y Canadá.

La orientación central del proyecto es convertir las escuelas rurales en un microsistema educativo cuya dinámica se orienta fundamentalmente a la obtención de logros de aprendizaje de los niños y niñas de una manera participativa con los diferentes agentes sociales de la comunidad.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Inicio: 2003

Término: 2007

Extensión: 2008-2009

LUGAR DONDE OPERA

Región Piura; provincias: Sullana (distrito de Lancones), Morropón (distritos San Juan de Bigote y Salitral), Huancabamba (distrito de Lalaquiz).

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Tipo de beneficiarios	
Docentes	185
Comunidades	67
IIEE	88
Niños y niñas menores de 2 años	150
Niños y niñas en edad escolar de inicial y primaria	3 887

OBJETIVO PRINCIPAL

Lograr que los alumnos de las áreas rurales seleccionadas de Piura puedan completar la educación primaria en edad normativa, con las competencias básicas requeridas.

METAS

Efectos esperados

- Aumento de la proporción de estudiantes que completan el nivel inicial y primario con las competencias básicas dentro de la edad normativa.
- Eficiencia pedagógica de los agentes educativos claves en el desempeño de su rol: docentes, directores, especialistas del sector Educación y agentes de la comunidad.
- Sistemas de gestión educativa mejorados en las IIEE, los Consejos Educativos Institucionales y las redes educativas, optimizando el rol asumido por: directores, agentes de la comunidad que conforman las instancias participativas, el personal de los órganos distritales del sector Educación y de la Dirección Regional de Educación.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Desarrollo de cuatro programas:

- a. *Programa de Educación Temprana:* Consiste en desarrollar capacidades en la familia para una mejor atención al niño en lo referente a su salud, nutrición, educación (lenguaje, psicomotricidad, desarrollo social y afectivo).
- b. *Programa de Gestión Pedagógica:* Orientado a dotar a los docentes de las herramientas pedagógicas necesarias para mejorar su práctica en el aula, implementando secuencias didácticas y participando en espacios de reflexión. Para la comprensión de textos y producción escrita se desarrolla el enfoque comunicativo y textual.

- c. *Programa de Gestión Institucional:* Se orienta a desarrollar el liderazgo de los directores en la gestión escolar y la actuación concertadora y de vigilancia de las instancias participativas.
- d. *Programa de Fortalecimiento de Capacidades:* Se desarrolla con la modalidad de un diplomado en educación rural cuyo enfoque se centra en la investigación-acción. Participan la Universidad York de Canadá, la Universidad Autónoma de Baja California de México, la Universidad Nacional de la Plata de Argentina y la UDEP de Piura.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- a. Mejoramiento de la calidad, acceso, eficiencia y equidad de la educación inicial y primaria.
- b. Mejores condiciones de acceso a la educación secundaria y un buen rendimiento de los alumnos que terminan la educación primaria.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

5 000 000 de dólares canadienses.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI).

ALIADOS DEL PROYECTO

- Gobierno Local.
- Gobierno Regional.
- DRE-Piura.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI FUERA EL CASO)

- José García Córdova
Director Zonal
E-mail: jgarcia@promeb-piura.org.pe

ANEXO E

FICHA 13

Consolidación de la EIB como alternativa educativa: un derecho de las poblaciones indígenas a una educación que potencie su capacidad de participación ciudadana

Pukllasunchis

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Consolidación de la EIB como Alternativa Educativa: Un Derecho de las Poblaciones Indígenas a una Educación que Potencie su Capacidad de Participación Ciudadana.

BREVE DESCRIPCIÓN

El propósito principal del proyecto es crear condiciones, estructuras y mecanismos que contribuyan a la consolidación de la EIB en las zonas de intervención (Yaurisque y Huanoquite), considerando el carácter político y social que suponen las propuestas de este tipo de educación.

Para esto, el programa se desarrolla fundamentalmente por medio de la capacitación de docentes en servicio en los temas relativos a la EIB.

En términos generales, nos propusimos generar contextos favorables bajo la imagen de un modelo de educación que trabaja derechos; que se inserta en el calendario productivo comunal e incorpora prácticas de la comunidad en su estructura de funcionamiento y curricular; que escucha, que promueve la discusión y canaliza la opinión de padres y comunidad respecto de temas que tienen que ver con su vida y situación de derechos; y que sirve de referente para consolidar los esfuerzos iniciados en otros procesos de capacitación.

Iniciamos nuestras actividades de capacitación en la zona rural en 1999, con un grupo de docentes voluntarios. Posteriormente, en 2002, firmamos un convenio con la UGEL de Paruro y las redes educativas por tres años, con el fin de involucrar en el programa a 50 maestros de la Red Educativa Rural de

Yaurisque, que atienden a un total aproximado de 1 200 niñas y niños quechuahablantes de comunidades andinas. Luego, en 2004, por iniciativa de la misma UGEL de Paruro, iniciamos el trabajo con otros 60 maestros de la Red de Huanoquite, que atiende a un número similar de niños y niñas.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Cada programa de capacitación ha tenido una duración promedio de tres años. A la fecha hemos capacitado a tres grupos de docentes.

El inicio de nuestras actividades de capacitación formal en zona rural data de 1999.

LUGAR DONDE OPERA

Actualmente en la provincia de Paruro, departamento de Cusco.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

- *En cuanto a los docentes participantes*

64 docentes de Yaurisque (28 varones y 36 mujeres, incluyendo en esta cifra 9 animadores de programas no escolarizados) y 55 docentes de la Red de Huanoquite (30 varones y 25 mujeres).

Esto hace un total de 119 docentes de inicial, primaria y secundaria.

- *En cuanto a los niños, niñas y jóvenes*

En el caso de Yaurisque se beneficia a 1 486 niños (809 varones y 677 mujeres).

En el caso de Huanoquite, a 1 633 niños (1 144 varones y 489 mujeres).

Esto hace un total de 3 119 niños y niñas (1 953 varones y 1 166 mujeres). En cuanto a beneficiarios indirectos, podemos decir que con el programa se benefician 1 695 familias campesinas de veintitrés comunidades ubicadas en los ámbitos de la red de Yaurisque y Huanoquite; docentes de otras redes educativas (Accha, Santiago) que han participado en eventos de capacitación e, igualmente, jóvenes del Instituto Superior Pedagógico de Paruro, a quienes se ha preparado con el fin de que realicen sus prácticas en las escuelas que intervienen en el proyecto.

OBJETIVOS PRINCIPALES

- a. Que los docentes visualicen el potencial de los modelos de EIB para responder al contexto sociocultural y lingüístico de las poblaciones rurales quechua en las que trabajan.
- b. Que las escuelas fortalezcan la propia identidad a partir del reconocimiento de la sabiduría local.

- c. Que la comunidad y la escuela encuentren espacios de interrelación para tomar decisiones conjuntas relacionadas con el proceso educativo y el ejercicio de derechos.

METAS (RESULTADOS)

- La UGEL y los representantes de red, como órganos intermedios directamente relacionados con los centros educativos, junto con el equipo de EIB de la Asociación, diseñan y ejecutan acciones tendientes a la inclusión de la comunidad en la implementación de este tipo de educación en la Red de Huanoquite y garantizan, a través de diversas estrategias, la continuidad del programa en la Red de Yaurisque.
- Los padres y madres de familia y la comunidad en general, sensibilizados respecto de la importancia y necesidad de un enfoque EIB para la formación de sus hijos, encuentran en los mecanismos de participación promovidos desde las escuelas un espacio de opinión y expresión de sus expectativas sobre la educación y de sus visiones de desarrollo de la comunidad.
- Los docentes de las escuelas aplican, sostienen y defienden los modelos de EIB como una alternativa pertinente no solo por su capacidad de potenciar el aprendizaje de los niños y las niñas, sino también por su capacidad para ejercitarse en el derecho de participación de los padres y madres y también de la comunidad en la educación y el desarrollo de su comunidad.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- a. Coordinación y elaboración de planes para el desarrollo de todas las actividades del programa junto con la UGEL.
- b. Formación y capacitación permanente a docentes involucrados en el programa (eventos, pasantías, intercambios).
- c. Orientación, seguimiento y monitoreo permanente a los docentes.
- d. Elaboración de materiales impresos y videos para niños y niñas y para apoyar el proceso de formación de los docentes.
- e. Generación de espacios de opinión (a través de los medios de comunicación) y participación de las comunidades en el proceso educativo y en la gestión institucional (PEI).
- f. Desarrollo de investigaciones diversas que apoyen las actividades de capacitación.
- g. Coordinación con otras instituciones para aunar esfuerzos e incidir, con propuestas colectivas, en políticas, planes y programas regionales.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- La formación de un equipo de coordinación interinstitucional conformado por el equipo EIB de Pukllasunchis, miembros de la UGEL de Paruro y representantes de la Red de Yaurisque, dispuestos y comprometidos en la tarea de desarrollar programas conjuntos, con el fin de consolidar la implementación de la EIB en la zona de intervención.
- El desarrollo de investigaciones que nos permiten conocer mejor la realidad que enfrentamos en el nivel de maestros, prácticas e interacciones familiares, situación de las niñas en el contexto educativo, entre otros aspectos.
- La reunión de un grupo de docentes líderes comprometidos y en capacidad de implementar estrategias EIB que constituyan un referente para otras iniciativas (ejemplo: Centro Piloto Rural EIB de Molle Molle).
- La movilización de grupos de padres que manifiestan su acuerdo o desacuerdo con la EIB y participan en actividades de capacitación a docentes, para informarse y, con ello, ejercer acciones de vigilancia.
- El desarrollo de una relación cooperativa con otras instituciones para el intercambio de materiales, información y estrategias que contribuyan al desarrollo de la EIB en la región y para el desarrollo de planes conjuntos de incidencia política.
- La implementación de una biblioteca rotativa destinada a beneficiar a IIIE de zonas rurales, permitiendo el préstamo de libros por períodos determinados, según su uso.
- El reconocimiento y credibilidad institucional para el desarrollo de programas EIB en la región (participación en la elaboración del PER, en procesos de consulta de propuestas del Ministerio, entre otros).
- Y en lo que concierne a los niños y las niñas, encontramos que se ha elevado el nivel de participación en clase, la confianza para la comunicación en quechua y castellano, así como el nivel de rendimiento en lo que se refiere a la producción escrita en quechua.

MONTO DE INVERSIÓN ESTIMADO

El presupuesto estimado es de 160 000 dólares anuales.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

El financiamiento se comparte entre Genève Tiers Monde (Suiza) y NOVIB (Holanda).

ALIADOS DEL PROYECTO

- Órganos intermedios (UGEL-Paruro y Coordinaciones de Red de Yauris-que y Huanoquite).
- Comité EIB (conformado por instituciones locales que trabajan en el tema, instituciones que trabajan con poblaciones quechucas, dirigentes o representantes de grupos y comunidades, profesionales de las UGEL o de la Dirección Regional).
- Instituto Superior Pedagógico de Paruro.

ANEXO E

FICHA 14

Alfabetización Infantil y formación pedagógica en Canchis

Tarea

NOMBRE DEL PROYECTO O PROGRAMA EN SU INSTITUCIÓN

Alfabetización Infantil y Formación Pedagógica en Canchis.

BREVE DESCRIPCIÓN

El proyecto busca propiciar el logro de tres competencias básicas en niños y niñas que estudian en escuelas primarias de la provincia de Canchis, departamento del Cusco: comprender y expresar mensajes orales, leer comprensivamente y producir textos en lengua quechua y castellana. Estas tres competencias están entre los aprendizajes más demandados por la sociedad regional al sistema educativo público y en especial a la educación primaria, debido a que este es el más alto nivel educativo que alcanza la mayoría de la población del departamento. La demanda por que la escuela primaria garantice estos aprendizajes se explica también porque la mayoría de la población departamental tiene el quechua como lengua materna y requiere del castellano para mejorar sus posibilidades de ser incluido e integrado plenamente a la sociedad, la economía y la ciudadanía.

El proyecto ha pretendido contribuir a mejorar los aprendizajes mencionados a través de tres estrategias: (i) el perfeccionamiento de las capacidades pedagógicas de profesores en ejercicio para lograr las competencias previstas en los niños y las niñas; (ii) la concertación de acciones entre la escuela, las familias y la comunidad en un esfuerzo por mejorar la educación de las madres y padres para que puedan brindar el apoyo necesario en el hogar a sus hijos; y, (iii) la actuación de agentes educativos con responsabilidad en la

política educativa local, con la finalidad de que brinden un contexto adecuado para el logro de los aprendizajes previstos.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

El proyecto se ha iniciado en enero de 2002 y la primera fase ha terminado en diciembre de 2005. En total ha durado cuatro años.

LUGAR DONDE OPERA

Distrito de Marangani, provincia de Canchis, departamento del Cusco.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

- *Beneficiarios directos*
 - 1 200 niñas y niños de IIEE bilingües primarias rurales.
 - 40 docentes, 5 de educación inicial y 35 de educación primaria.
 - 800 padres y madres de familia.
 - 20 IIEE públicas rurales, polidocentes, multigrado, unidocentes.
 - 20 comunidades campesinas.
 - Un Instituto Superior Pedagógico Público.
- *Beneficiarios indirectos*
 - Equipo de formadores del ISP Túpac Amaru de Tinta (40).
 - Estudiantes del Instituto Pedagógico Túpac Amaru de Tinta (440).
 - Directores y directoras de centros educativos de la provincia (150).
 - Docentes de escuelas y centros de formación docente de la provincia de Canchis (450).
 - Autoridades educativas y políticas de la provincia de Canchis (10).

OBJETIVOS PRINCIPALES Y 7. METAS (RESULTADOS)

- Que los niños y niñas de escuelas EIB primarias seleccionadas de la provincia de Canchis mejoren su expresión oral y su capacidad para la lectura comprensiva y la escritura en quechua y castellano.
- Que los profesores de educación primaria de las escuelas seleccionadas mejoren su competencia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y escritura, con un enfoque de EIB.
- Desarrollar e implementar material educativo publicado para niños y niñas en el área de Comunicación Integral y en una perspectiva de EIB, utilizados en las escuelas participantes del proyecto.
- Desarrollar e implementar material educativo para docentes de escuelas del proyecto, en el área de Comunicación Integral, publicado y utilizado por los participantes del proyecto.

- Promover una estrategia de convocatoria y concertación desarrollada con otros actores educativos a escala local que fortalezcan las acciones y resultados del proyecto.

PRINCIPALES ACTIVIDADES EFECTUADAS

- Evaluación de aprendizajes en Comunicación Integral de niños y niñas participantes en el proyecto, en quechua y castellano. Evaluación de inicio (línea de base), intermedia y final.
- Desarrollo de un programa de formación docente en EIB que contemple diversas estrategias desde talleres, asesoría en aula, microtalleres, pasantías, etcétera.
- Desarrollo de una estrategia de formación de docentes en ejercicio denominada “Maestro más maestro, mayor aprendizaje”, que obtuvo resultados en los aprendizajes de niños y niñas, en el logro de capacidades por los maestros y en la valoración de la escuela rural por la comunidad.
- Desarrollo de habilidades de investigación en los maestros y producción de conocimiento sobre cultura local andina.
- Producción de material en lengua materna: Texto de lectura para niños en quechua, texto para maestros producido por ellos mismos sobre relatos locales, versión historieta en quechua del cuento peruano *Paco Yunque*.
- Publicación de resultados de investigación: Cinco investigaciones relacionadas con el saber andino realizadas por maestros del programa de formación; cuatro investigaciones realizadas por formadores del Instituto Túpac Amaru de Tinta; una publicación acerca de las percepciones de las familias sobre la escuela rural en general y la EIB en especial, *Escuela, Familia y Comunidad: Una necesaria articulación*, desarrollada por Ernestina Sotomayor.
- Publicaciones sobre “Políticas regionales andinas para el desarrollo de la escuela rural”, por José Rivero; texto *Una escuela para el mundo andino*, que contiene el informe de datos sobre la escuela rural en Cusco, y un documento de propuestas de políticas.
- Talleres con padres de familia en todas las escuelas del proyecto, orientados a fortalecer su participación en ellas y llevarla hacia una de carácter más pedagógico, así como también hacia la satisfacción de sus demandas como grupo humano.
- Campañas radiales a favor de la EIB en las principales radios de la localidad, en quechua y castellano.
- El funcionamiento de un modelo que incrementa el acceso y permanencia de niñas y niños en zonas rurales de altura denominado Casa-Escuela.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

- Los niños y niñas de las escuelas del proyecto han sido alfabetizados en su lengua materna. Existe una mayor valoración de la cultura y la lengua y se han mejorado los resultados de aprendizaje en Comunicación Integral.
- Los docentes han asumido una opción pedagógica por una EIB. Un grupo de ellos forma una asociación cuyo compromiso se expresa en su práctica cotidiana y otros espacios públicos. Son capaces de dar cuenta de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes y de la articulación de su trabajo a la vida comunal.
- Se ha producido conocimiento sobre cultura andina a partir de las investigaciones realizadas por los docentes. El proceso ha permitido un mejor manejo de los procesos de investigación y un mayor acercamiento a la realidad de las comunidades, generando la sensibilidad necesaria para fortalecer la identidad del maestro EIB.
- Ha empezado a colocarse el tema de la EIB en la agenda pública, a través de las principales radios de difusión local y de las reuniones de trabajo con las autoridades distritales.
- Se ha avanzado en el afán de llevar la participación “utilitaria” de los padres de familia hacia una participación de carácter más pedagógico. Padres y madres han participado en procesos de aprendizajes de sus hijos en la escuela a partir de sus conocimientos locales, entendiendo la importancia de su presencia y el rol que les corresponde asumir en este proceso.
- Funcionamiento de un modelo, la Casa-Escuela, que mejora las condiciones del proceso educativo, facilita el acceso y permanencia de los niños en ella y mejora los resultados del aprendizaje. Este modelo está articulado a la participación de los padres de familia y la comunidad dentro de la propuesta de la EIB.

MONTO DE INVERSIÓN ESTIMADO

El presupuesto estimado es de 60 000 dólares anuales.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

HEI Verden de Noruega y Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI).

ALIADOS DEL PROYECTO

- Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta.
- Comité para el Desarrollo de la EIB (conformado por instituciones locales que trabajan en el tema, instituciones que trabajan con poblaciones que-

chuas, dirigentes o representantes de grupos y comunidades, profesionales de las UGEL o de la Dirección Regional), que forma parte de la Red Educativa Regional.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI FUERA EL CASO)

- Ernestina Sotomayor
Teléfono (51 1) 424-0997
Telefax (51 1) 332-7404
postmast@tarea.org.pe

Valorando la herencia indígena y la diversidad cultural a través de la educación por el arte: un nuevo currículo y material didáctico para la Educación por el Arte en el Perú

Warmayllu

NOMBRE DEL PROYECTO

Valorando la Herencia Indígena y la Diversidad Cultural a través de la Educación por el Arte: Un Nuevo Currículo y Material Didáctico para la Educación por el Arte en el Perú.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Para responder a las deficiencias en el área de Educación por el Arte y atendiendo a la demanda de una educación intercultural, Warmayllu promueve el proyecto “Valorando la Herencia Indígena y la Diversidad Cultural a través de la Educación por el Arte: Un Nuevo Currículo y Material Didáctico para la Educación por el Arte en el Perú”, que cuenta con el apoyo de la Fundación Ford y cuyo objetivo es: “Mejorar el currículo de Educación por el Arte para que sea culturalmente más diverso, a través del desarrollo de una propuesta práctica y viable basado en un enfoque intercultural”.

Para lograr este objetivo partimos de una investigación sobre las manifestaciones artístico-culturales locales en los diferentes departamentos del Perú (Cajamarca, Lima, Apurímac San Martín, Ucayali, Puno, Cusco y Ica). Esta investigación seguirá varios procesos, como por ejemplo, una investigación bibliográfica y de campo involucrando a una gran variedad de artistas locales, estudiantes y docentes en educación y arte, así como un programa educativo con escuelas en las que los niños y las niñas, guiados por los docentes, realicen proyectos de aprendizaje, investigando acerca de las manifestaciones artístico-culturales de su localidad. A partir de la información recogida

de forma participativa y de las experiencias pedagógicas en las aulas, Warma-yllu elabora una propuesta de Educación por el Arte que incluye un currículo mejorado, metodologías y un paquete de material didáctico. Esta propuesta será negociada con diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales para ser adoptada y difundida ampliamente en las escuelas primarias del Perú.

FECHA DE INICIO Y DURACIÓN

Enero 2006-diciembre 2007.

LUGARES DONDE OPERA

- Programa de escuelas primarias: Cajamarca, Andahuaylas y Lima.
- Investigación de campo y Red Educación, Arte e Interculturalidad: Cajamarca, Andahuaylas, Lima, Tarapoto, Cusco, Pucallpa.

NÚMERO Y TIPO DE BENEFICIARIOS

Programa escuelas		Red Educación, Arte e Interculturalidad		Investigación de campo	
Tipo de beneficiario		N.º	Tipo de beneficiario		N.º
Niños y niñas	3 220		Instituciones	68	Estudiantes y docentes de educación y arte 120
Docentes	108		Individuos Miembros virtuales y presenciales	200	Artistas locales 50

OBJETIVOS PRINCIPALES

- a. Desarrollar y validar una propuesta intercultural de Educación por el Arte para la escuela primaria, que incluya un currículo del área Educación por el Arte mejorado, metodologías y material didáctico.
- b. Promover y ampliar la influencia de la Red Educación, Arte e Interculturalidad en las políticas educativas acerca del arte y fortalecer su rol como entidad de consulta sobre el tema de la educación por el arte y la interculturalidad, creando un vínculo entre escuelas y comunidades locales de artistas y artesanos.

- c. Promover y negociar la propuesta con instituciones públicas como el Ministerio de Educación, gobiernos regionales, municipalidades, universidades, institutos pedagógicos, escuelas de arte, así como instituciones privadas y ONG, la cooperación internacional y empresas.

METAS

- a. *Curriculum*: Una propuesta de Educación por el Arte intercultural validada para la educación primaria en el Perú, que consiste en el mejoramiento del currículo actual de Educación por el Arte (objetivos, fundamentación, capacidades por desarrollar por cada ciclo) y metodologías que acompañan al currículo.
- b. *Material didáctico*: Un paquete de material didáctico para docentes de escuelas rurales y urbanas marginales.
- c. *Red*: La Red Educación, Arte e Interculturalidad es activa en siete ciudades (regiones) del Perú: Cajamarca, Lima, Andahuaylas (Apurímac), Tarapoto (San Martín), Cusco, Pucallpa (Ucayali) y Chiclayo (Lambayeque), ejerciendo liderazgo como una entidad de consulta sobre la Educación por el Arte y la Educación Intercultural.
- d. *Scaling up*: La propuesta de Educación por el Arte es adoptada y apoyada por instituciones públicas como el Ministerio de Educación, gobiernos regionales, municipalidades, universidades, institutos pedagógicos, escuelas de arte, así como instituciones privadas y ONG, la cooperación internacional y empresas.

PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS

- a. Componente currículo

Programa con escuelas de nivel primario

- Capacitación docente con la finalidad de preparar a los maestros para que investiguen y guíen procesos de investigación en los diferentes grados de nivel primario, sobre el arte local y el patrimonio histórico cultural, así como la programación y diversificación curricular.
- Seguimientos quincenales a las escuelas involucradas por el equipo de Warmayllu, para fortalecer las capacidades de investigación en los docentes y los niños y niñas y para asegurar la integración de artistas locales y padres de familia en el proceso de investigación.
- Sistematización y análisis por Warmayllu de las experiencias pedagógicas y capacidades desarrolladas en la práctica docente en cuanto a proyectos de investigación del arte local, así como sistematización y análisis de los diferentes procesos involucrados y capacidades desarrolladas.

das a través de la práctica de las manifestaciones artístico-culturales propias.

- Elaboración de material didáctico.

Investigación bibliográfica y de campo

- Realización de entrevistas grupales e individuales con artistas locales, estudiantes y docentes de institutos pedagógicos, universidades y escuelas de arte, educadores en Cusco, Pucallpa, San Martín, Lima, Cajamarca y Andahuaylas.
 - Investigación bibliográfica sobre propuestas curriculares de Educación por el Arte a escala internacional, sobre diferentes concepciones y cosmovisiones del arte, métodos, etcétera.
 - Análisis y mejoramiento del currículo existente de Educación por el Arte.
- b) Componente Red Educación, Arte e Interculturalidad (REDEAI)
- Fortalecimiento y ampliación de la REDEAI*
- Convocatoria y organización mensual de reuniones de diálogo, encuentros y mesas de trabajo de la REDEAI en seis lugares (Cajamarca, Andahuaylas, Lima, San Martín, Cusco y Pucallpa).
 - Sistematización de las reuniones de diálogos, mesas, etcétera.
- Difusión de la REDEAI*
- Diseño y elaboración de la página web de la REDEAI.
 - Moderación del grupo de interés virtual de la REDEAI.
 - Programa radial.

PRINCIPALES RESULTADOS DE IMPACTO

a. *A nivel de los docentes*

- La programación de proyectos de aprendizaje/investigación sobre las artes locales, dentro de las unidades.
- El mejoramiento de las capacidades en cuanto a investigación, que les ha permitido manejar información sobre el arte local, diversificar el currículo y desarrollar estrategias orientadas a la integración de áreas.
- Un mayor acercamiento a los miembros de la comunidad y conocimiento de la cultura local; es decir, la integración de padres de familia y artistas locales al proceso de investigación/acción.
- Cambio de actitudes hacia los niños, estableciendo una relación más horizontal y fomentando la participación activa de estos en la investigación, tomando en cuenta sus saberes previos.

b. *A nivel de los niños y niñas*

- Han mejorado sus habilidades investigativas y creativas; se han despertado sus intereses por conocer más de la comunidad, por averiguar, experimentar, registrar y sistematizar la información recogida o los procesos vividos.
- Demuestran más soltura en la escritura, ya que escriben textos significativos y con concordancia.
- Demuestran entusiasmo y protagonismo en su participación en los proyectos de investigación sobre el arte local, enseñando y comunicando con orgullo sus saberes.
- Han mejorado sus habilidades comunicativas, exponiendo sus ideas y proponiendo actividades.
- Han profundizado en los conocimientos de su comunidad, fortaleciendo su identidad.

c) *A nivel de la comunidad*

- Han entrado en un proceso de revaloración de las artes y conocimientos locales.
- Consideran a la escuela como un espacio donde pueden compartir sus conocimientos, así como un centro de referencia para adquirir nuevos.
- Una mayor participación e integración de los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

d) *A nivel de la propuesta de Educación por el Arte*

- La práctica en las escuelas nos ha brindado el panorama sobre la realidad del docente en las diferentes zonas, y esto nos permite tener criterios para formular las propuestas, conociendo a los destinatarios.
- La investigación de campo (entrevistas grupales e individuales) con artistas locales, educadores, estudiantes y docentes de educación y arte ha resultado en un banco de datos bastante representativo y extenso sobre el arte peruano, lo que constituye la base y fundamentación de nuestra propuesta de Educación por el Arte con enfoque intercultural.

MONTO O INVERSIÓN ESTIMADOS

250 000 dólares americanos.

FUENTE DE FINANCIAMIENTO

Fundación Ford.

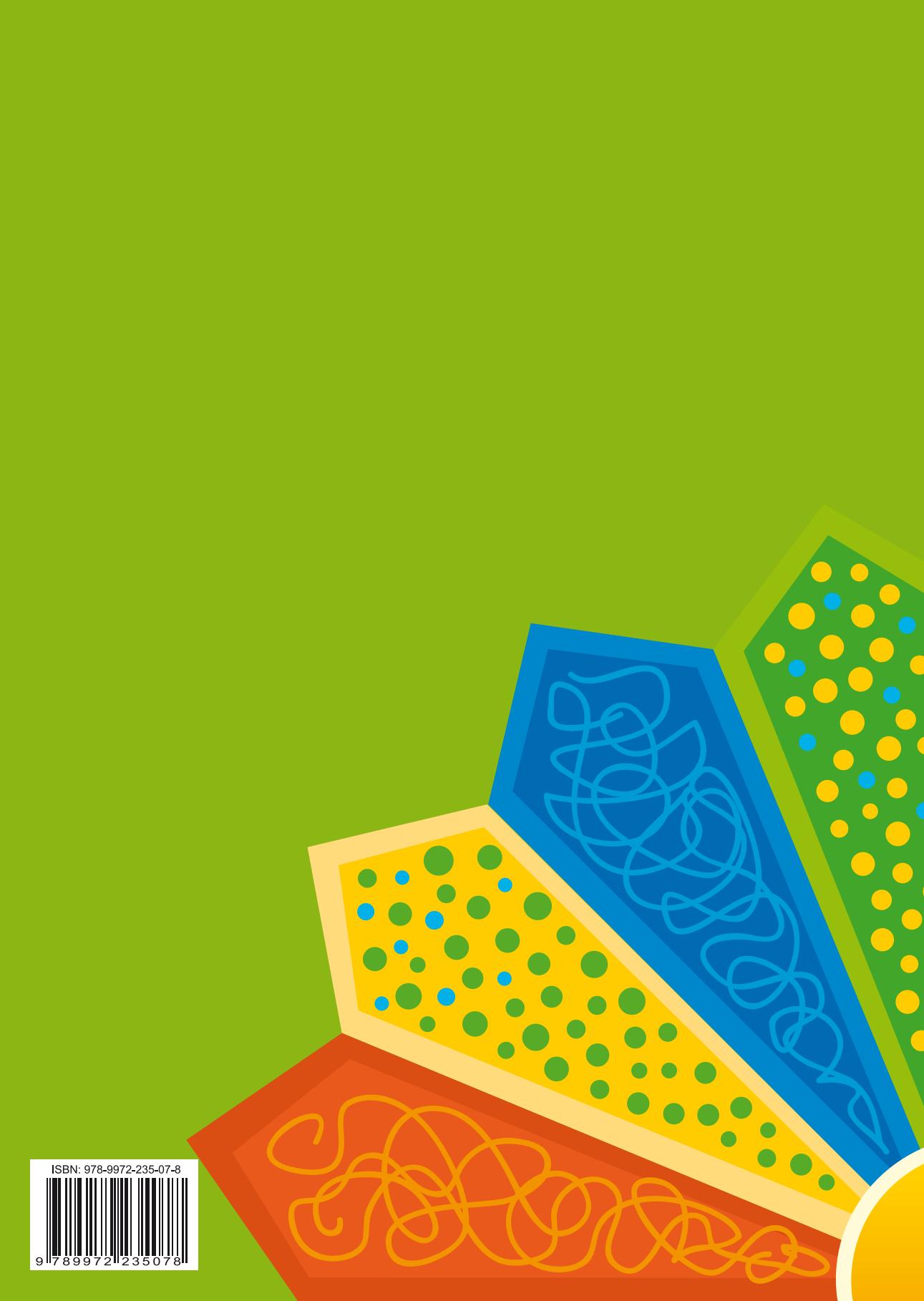
ALIADOS DEL PROYECTO

La Red Educación, Arte e Interculturalidad, la Dirección Bilingüe Intercultural, el Instituto Pedagógico Superior Bilingüe Intercultural de Yarinacocha, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, el Centro Qosqo de Arte Nativo, el Instituto Pedagógico Superior Santa Rosa (Cusco), la Escuela Superior de Bellas Artes “Diego Quispe Tito”, ENSABAP, El Museo de Arte del Centro Cultural de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Academia Regional de Quechua Cajamarca, COPARE Cajamarca, la Escuela Superior de Arte “Mario Arteaga”, el ISPA-Andahuaylas, entre otros.

COORDINADOR DEL PROGRAMA O PERSONA DE CONTACTO (INDICAR TELÉFONO, FAX, E-MAIL Y PÁGINA WEB, SI FUERA EL CASO)

- Mariska van Dalsen
Teléfono (oficina): (076) 367800
Teléfono (casa): (076) 312664
E-mail: warmayllu@yahoo.com o vandalsenmaris@hotmail.com
Página web: <www.warmayllu.org>

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582
MARZO 2007 LIMA - PERÚ



ISBN: 978-9972-235-07-8



9 789972 235078