

FACTORES CLAVES QUE TRANSFORMAN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO



Sistematización de la experiencia del Proyecto AprendDes



PERÚ

Ministerio de Educación



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMERICA

PERU

AprendDes

FACTORES CLAVES QUE TRANSFORMAN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

Sistematización de
la experiencia del
Proyecto AprenderDes



PERÚ

Ministerio de
Educación



USAID | **PERU**
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMERICA

AprenderDes

SEDE LIMA T. (51) 1 447 7698

Director:

Jaime Niño

Coordinadora General:

Cecilia Ramírez

Coordinadora de Políticas de

Descentralización Educativa:

Flor Pablo

Coordinador de Planeamiento Regional

y Participación Ciudadana:

Darío Ugarte

Responsable de Planificación Presupuestal

y Financiera:

Daniel Jesús

Responsable de Gestión Educativa:

José Luis Gargurevich

Responsable de Materiales:

Luisa Galloza

Consultor para la asistencia técnica a los

equipos técnicos regionales:

Manuel Santos

Consultora en Pedagogía y Monitoreo:

Irene Gutarra

Asistente de Monitoreo y Evaluación:

Vania Minami

Consultores internacionales:

Óscar Mogollón, Marina Solano

Gerente Financiera:

Jenny Paz

Coordinadora de Administración:

Llannine Fonseca

Asesor de Comunicaciones:

Ismael López

Asistente contable:

Christian Medina

Auxiliar contable:

Zoila Arteaga

Asistente de Dirección:

Merixell Thorndike

Transportes:

Arturo Córdova

Auxiliar operativo:

Yovanna Candia

SEDE SAN MARTÍN T. (51) 42 528824

Subdirector:

Teocrito Pinedo

Coordinadora técnica de campo:

Dolibeth Acosta

Responsable de Participación Comunitaria:

Alberto Ruiz

Especialista en Lógico Matemática:

Mauro Flores

Consultor en Participación Comunitaria y

Redes Educativas:

Tito Portocarrero

Asistente técnica:

Genith Barrera

Asistente contable:

Luis Carrasco

Asistente administrativa:

Lucía García

Transportes:

Carlos Tello

Auxiliar operativo:

Cayo Puyo

Facilitadores:

Alberto Ruiz (Mariscal Cáceres), Aníbal Marín (Rioja), Carlos Reátegui (Lamas, Tocache y Picota), Cicerón Ruiz (Tocache), Elsa Távara (Moyobamba y Rioja), Gladys Ramírez (Tocache, Bellavista y Picota), Hernán Heredia (Mariscal Cáceres y Tocache), José Luis Zeña (Bellavista), Norith Meza (San Martín y Lamas), Pedro Fernández (Bellavista y Huallaga), Ramón Chávez (Tocache) y Silvia Vargas (Rioja y Tocache).

Responsables de Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA):

Alexander Paredes (Picota), Caroly Cárdenas (Huallaga), Gabriela Carhuarica (Tocache), Irma Soto (Tocache), Joanna Rivera (Rioja), Lina Ramírez (Lamas), Lupe Dávila (Bellavista), María Julia Arévalo (San Martín), Maribel Del Águila (Moyobamba) y Tomás Robles (Mariscal Cáceres).

SEDE UCAYALI T. (51) 61 600262

Coordinadora:
Carmen Salazar

Asistente contable y administrativa:
Iris León

Auxiliar operativo:
Carlos Paredes

Facilitadores:
Alfonso Ruiz, Danilo Panduro, Enoc Jaimes, Enos Jaimes, Hilda Durand, Maribel García y Roner Cárdenas (Padre Abad), y Sixto Carrasco (Coronel Portillo).

Responsables de CRA:
Len Flores (Coronel Portillo), Felipe Gonzales y Armando Pérez (Padre Abad).



USAID | PERU
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

Av. La Encalada c. 17 s/n, Surco, Lima 33 T. +511-618 1292 <http://peru.usaid.gov>

Jefa de la Oficina de Educación:
Especialista de la Oficina de Educación:

Cristina A. Olive
Fernando Bolaños

AprenDes es un programa implementado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el Ministerio de Educación del Perú, administrado por la Academia para el Desarrollo de la Educación (AED).

Los puntos de vista expresados en esta publicación no reflejan necesariamente los de USAID.

Esta publicación es posible gracias al financiamiento y asistencia técnica de USAID, convenio de cooperación N.º 527-A administrado por AED.

Lima, 2009

Responsable de la sistematización: Cecilia Ramírez

Consultores: Luis Guerrero, Eje de Formación Docente / Rashia Gómez, Eje de Materiales Educativos / Alfredo Reátegui, Eje de Gestión Escolar / Patricia Andrade, Eje de Políticas de Descentralización Educativa

Comentarios: Irene Gutarra, Luisa Galloza y Flor Pablo

Cuidado de edición: Rocío Moscoso y Rosario Rey de Castro

Diseño de carátula: Luis Caycho

Fotografía: Proyecto AprenDes

Diagramación e impresión: Ediciones Nova Print SAC

Índice

INTRODUCCIÓN GENERAL	11
PRIMERA PARTE: EJE DE FORMACIÓN DOCENTE	15
SECCIÓN 1: CONSTRUYENDO LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	17
1.1 El componente de formación docente	17
1.2 Los principios básicos de la formación docente	19
1.3 Las estrategias de formación docente propuestas por el proyecto	22
SECCIÓN 2: LA SISTEMATIZACIÓN DEL COMPONENTE DE FORMACIÓN DOCENTE	31
2.1 El eje de la sistematización	31
2.2 La situación inicial respecto al eje de sistematización	32
SECCIÓN 3: EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	46
3.1 La formación docente	46
3.2 La formación de los facilitadores	82
3.3 La formación de los maestros autores	97
3.4 Los especialistas de las UGEL	109
SECCIÓN 4: APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA EXPERIENCIA	115
4.1 Situación actual	115
4.2 Lecciones aprendidas	127

SEGUNDA PARTE: EJE DE MATERIALES EDUCATIVOS	145
SECCIÓN 1: CONSTRUYENDO LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	147
1.1 El componente de materiales educativos	147
1.2 Los principios pedagógicos que sustentan la propuesta de materiales educativos	148
1.3 Los materiales educativos propuestos por el proyecto	152
SECCIÓN 2: LA SISTEMATIZACIÓN DEL COMPONENTE DE MATERIALES EDUCATIVOS	172
2.1 El eje de la sistematización	172
2.2 La situación inicial respecto al eje de sistematización	172
SECCIÓN 3: EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	188
3.1 La elaboración de materiales educativos	188
3.2 El niño como protagonista de aprendizajes	211
3.3 El maestro como facilitador de aprendizajes	224
3.4 El involucramiento de los otros actores educativos	236
SECCIÓN 4: APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA EXPERIENCIA	239
4.1 Situación actual	239
4.2 Lecciones aprendidas	247
ANEXOS	250
TERCERA PARTE: EJE DE GESTIÓN ESCOLAR	257
SECCIÓN 1: CONSTRUYENDO LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	259
1.1 El componente de participación comunitaria	259
1.2 Los principios que surgieron de la práctica	260
1.3 Las estrategias de intervención	261
1.4 Las etapas de intervención en el componente de participación comunitaria	268

SECCIÓN 2: LA SISTEMATIZACIÓN EN EL COMPONENTE DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA	270
2.1 El eje de la sistematización	270
2.2 La situación inicial respecto al eje de sistematización	271
SECCIÓN 3: EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	279
3.1 Gestión participativa y democrática	281
3.2 Gestión centrada en los aprendizajes	295
3.3 Vinculación con otras escuelas a través de redes de CONEI	315
SECCIÓN 4: APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA EXPERIENCIA	324
4.1 Situación actual	324
4.2 Lecciones aprendidas	327
CUARTA PARTE: EJE DE POLÍTICAS DE DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA	333
SECCIÓN 1: CONSTRUYENDO LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	335
1.1 Una reforma educativa que se inicia en la escuela	335
1.2 De la escuela a la política: el PER como oportunidad	348
1.3 De la política al sistema	359
SECCIÓN 2: APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA EXPERIENCIA	371
2.1 Hipótesis que sustentan la acción	371
2.2 Factores que afectaron el proceso	377
2.3 Lecciones aprendidas	381
2.4 Reflexiones finales	396
BIBLIOGRAFÍA	405
GLOSARIO DE SIGLAS	413

Introducción general

EN EL AÑO 2003, en el marco del Acuerdo de Cooperación entre los gobiernos del Perú y Estados Unidos —a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID/Perú)—, se inicia en la región San Martín el Proyecto ApreDes, «Proyecto de innovaciones en descentralización y escuelas activas», administrado por la Academia para el Desarrollo Educativo (AED), que persigue dos objetivos: mejorar radicalmente la formación integral y los aprendizajes de los niños y las niñas de la primaria rural multigrado, y contribuir al proceso de descentralización que se iniciaba en el país.

ApreDes empezó a implementarse desde el año 2004 en instituciones educativas unidocentes y multigrado de nueve provincias de la región San Martín, y a partir del 2006 se extendió a la región Ucayali. Posteriormente, brindaría asistencia técnica también a otras regiones como Amazonas, Lambayeque, Junín y Ayacucho.

El proyecto se sustenta pedagógicamente en el enfoque constructivista de *escuelas activas*. Este enfoque transforma las escuelas tradicionales de lugares donde los maestros limitan su papel al dictado de clases y los estudiantes aprenden a partir de la memorización y el copiado de la pizarra, a escuelas en las que los estudiantes, organizados en pequeños grupos, desarrollan sus capacidades en centros de aprendizaje, investigando y analizando problemas comunitarios e involucrándose en proyectos de servicio comunitario, además de tomar parte activa en la gestión institucional. Se caracteriza por otorgar a los niños y las niñas el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, por fortalecer el orgullo profesional de los docentes y por incorporar a la comunidad y a los padres de familia tanto en las actividades educativas como en la gestión de la escuela.

La *propuesta pedagógica* busca impulsar el desarrollo de capacidades y actitudes para la autonomía en el aprendizaje y la convivencia democrática,

fortaleciendo, a su vez, el aprendizaje cooperativo de las niñas y los niños de los diferentes grados del aula. Esto se logra a partir de la utilización permanente de diferentes materiales educativos como las guías de interaprendizaje, los sectores de recursos, la biblioteca del aula, entre otros. Cabe resaltar el papel promotor y facilitador que asume el docente para generar una respuesta activa de sus estudiantes.

A su vez, la propuesta pedagógica propone una *gestión participativa y democrática*, impulsada desde la conformación y el fortalecimiento de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI), la organización de los estudiantes en los Municipios Escolares (ME), y el desarrollo de estrategias de participación que refuerzan los aprendizajes e involucran a los actores claves de la escuela y la comunidad en la vida escolar.

La gestión participativa surge como una necesidad de dar soporte institucional a las estrategias desarrolladas para mejorar los aprendizajes de los niños y las niñas, dando, de esta manera, sentido y orientación a una gestión centrada en la mejora de los aprendizajes.

Por otro lado, el *proceso de descentralización educativa* se inicia desde la escuela, que desarrolla su autonomía y demanda a los otros niveles de gestión educativa que asuman un rol que contribuya a avanzar con la propuesta. Frente a estas demandas, se hace evidente la necesidad de reestructurar las instancias locales y regionales. El proyecto apoya a la región en procesos de planificación educativa y acceso a recursos financieros, acompañando a los equipos técnicos del Gobierno Regional, la Dirección Regional de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Locales (UGEL).

La experiencia desarrollada, precisamente por apostar por la mejora de los aprendizajes en áreas rurales, logra afianzar un vínculo entre escuela y comunidad, buscando fortalecer a la institución educativa como centro del sistema con el propósito de obtener mejores logros en los aprendizajes. Para hacerlo, busca impactar en las políticas como soporte y sostenibilidad de los procesos, estrategias y propuestas dirigidos a las escuelas.

El presente libro recoge la sistematización de esta experiencia y la ordena en cuatro partes, según el eje sistematizado: formación docente, materiales educativos, gestión escolar y políticas de descentralización educativa.

En la parte dedicada a la *formación docente* se desarrollan las características de este proceso, dirigido a promover nuevas prácticas pedagógicas y un cambio de actitud en los maestros. Se trata, básicamente, de que el docente de las escuelas unidocentes y multigrado transite desde la concepción tradicional de su trabajo —dictar clases en un marco de enseñanza-aprendizaje repetitivo y

memorístico, basado en una relación autoritaria con un grupo pasivo de alumnos— a reconocer que los niños y las niñas son los protagonistas de su propio aprendizaje y que a él le corresponde cumplir el importante papel de orientar, monitorear y promover este proceso.

En esta parte se desarrollan los principios básicos de la formación docente, así como una serie de estrategias propuestas por el proyecto, tales como los talleres de capacitación, el acompañamiento de los facilitadores —docentes formados para apoyar a sus colegas—, el trabajo de los maestros autores —que sistematizaron por escrito sus propias experiencias— y la participación en los círculos de interaprendizaje de docentes, por citar solo las más importantes. El texto muestra el desarrollo de la experiencia desde sus inicios y va describiendo los cambios en los docentes, con sus avances y sus retrocesos, sus aciertos y sus errores. La sistematización termina con una reflexión sobre la sostenibilidad de la propuesta.

El eje de *materiales educativos*, objeto de la segunda parte de este trabajo, comprende específicamente las acciones relacionadas con el diseño, la elaboración y el uso de los materiales didácticos con los que se promovió el aprendizaje de los niños y las niñas en el marco del proyecto. Este análisis se centra en los dos materiales más importantes: las guías de aprendizaje que orientan el proceso de las y los alumnos, y los proyectos de primer grado elaborados por los maestros autores. Se presentan, además, los principios pedagógicos en los que se sostiene la propuesta de materiales educativos, que son el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje entendido como proceso constructivo, la integralidad de los aprendizajes y la participación del docente en la elaboración de los aprendizajes.

La tercera parte del libro aborda el eje de *gestión escolar* —es decir, la responsabilidad en la conducción de la institución educativa y la toma de decisiones efectivas—, que a partir de la aplicación de la propuesta deja de recaer exclusivamente en el director y pasa a basarse en la intervención comunitaria de todos los actores. Así, su foco está puesto en la participación y las prácticas democráticas de los estudiantes, los docentes, los padres y las madres de familia y la comunidad entera, siempre en torno del objetivo último de la escuela: mejorar la calidad de los aprendizajes.

Entre las estrategias de este componente destacan las acciones de sensibilización dirigidas hacia la comunidad educativa, para convencerla de la importancia de que todos sus miembros intervengan en la gestión y el fortalecimiento de las instancias de participación, que son básicamente dos: los CONEI —que involucran a los representantes de los diferentes estamentos de la escuela y

de la comunidad con el fin de fortalecer la concertación, la participación y la vigilancia de la mejora de la calidad educativa— y los Municipios Escolares, integrados por los estudiantes.

En la última parte, referida al eje de *políticas de descentralización educativa*, se describen las iniciativas de movilización, incidencia y posicionamiento de la educación como prioridad en la agenda pública nacional y regional. El trabajo del proyecto, que apuesta por la mejora del aprendizaje escolar en las áreas rurales, logra afianzar el vínculo entre escuela y comunidad. Para ello, busca impactar en las políticas como soporte y sostenibilidad de los procesos, las estrategias y las propuestas en torno a las escuelas. Esta búsqueda por articularse con las políticas encuentra una excelente oportunidad en el proceso de descentralización que, como se ha señalado, estaba comenzándose en el momento en que se inició el proyecto. Así, AprenDes acompañó el proceso de formulación del Proyecto Educativo Regional (PER) de San Martín brindando asistencia técnica, movilizándolo a la ciudadanía e incidiendo en las autoridades para que den prioridad a la calidad educativa y le destinen recursos que, tradicionalmente, se dirigieron solo a obras de infraestructura. Se trató, como se señala en el documento, de un tránsito de la escuela a la política y de esta al sistema, que no estuvo exento ni de dificultades ni de oportunidades.

Cada una de las partes que componen el texto concluye con una reflexión sobre la experiencia y un señalamiento de las lecciones aprendidas. Por otro lado, no se puede dejar de mencionar que uno de los elementos que enriquecen esta sistematización es el uso de los testimonios, que fueron recogidos a través de exhaustivas entrevistas en profundidad. Así, no solamente se trata de un ejercicio teórico de análisis y reflexión crítica sobre el trabajo realizado y sus perspectivas, sino de un retrato basado en las miradas de sus diferentes actores: niñas y niños, docentes, facilitadores, padres y madres de familia, autoridades educativas y los propios miembros del proyecto AprenDes. El conjunto de estas voces —que hablan con orgullo de sus logros, pero que también expresan sus dudas y temores— configura una imagen bastante vívida de una experiencia indudablemente rica, pero también sumamente compleja y, por tanto, difícil de ser traducida en palabras.

PRIMERA PARTE

Eje de Formación Docente



SECCIÓN 1

Construyendo la propuesta de intervención

EL ENFOQUE DE LA FORMACIÓN DOCENTE que aborda este documento no describe el proceso histórico de la propuesta AprenDes, sino más bien representa una conceptualización, producto justamente de un proceso de reflexión sobre la práctica. Acumula, por lo tanto, la experiencia de varios años en la región San Martín. El proyecto inicia sus actividades partiendo de un enfoque general que atraviesa todas las variables que aquí se presentan, pero la amplitud y la precisión en las definiciones que hoy se tienen y que aquí se exponen constituyen, sin duda, un enriquecimiento y una ganancia del proceso.

1.1 El componente de formación docente

El proyecto concibe la formación docente como un proceso permanente dirigido a promover gradualmente nuevas prácticas pedagógicas y cambios de actitud en los maestros, sobre la base de la reflexión continua acerca de su propia práctica y de las estrategias más pertinentes para educar con calidad a los niños y las niñas de escuelas unidocentes y multigrado. La reflexión crítica sobre la propia experiencia se fortalece en los espacios de interaprendizaje, que son pieza clave en la estrategia de formación del proyecto y en los que los maestros tienen la oportunidad de transformarse en interlocutores del debate sobre la calidad en la escuela rural, para así aprender de sus pares en forma permanente.

Además, se busca que esta reflexión sobre la experiencia se amplíe hacia la comprensión de las condiciones y características socioeconómicas, políticas y culturales del ámbito en el que trabajan los docentes, con la intención de propiciar un diálogo entre el contexto social, la propuesta educativa y las prácticas pedagógicas de la escuela rural. El proyecto espera que los estudiantes refuercen su arraigo

y valoración de la vida rural, fortalezcan la identidad de sus comunidades, se comprometan con el mejoramiento de la actividad productiva del campo y de la calidad de vida de sus pobladores. La escuela necesita contribuir a ese propósito, o de lo contrario va a terminar induciendo a la migración de los mejores recursos humanos, con lo cual las localidades quedarían en el atraso.

Lo esencial de la propuesta pedagógica del proyecto reside en la transformación de los estilos y la forma de interacción de los alumnos y el maestro en el aula, a fin de posibilitar que niños y niñas desarrollen su capacidad ya no de repetir sino de conocer, comunicarse, convivir, cambiar su entorno y participar en las escuelas, en la familia y en la vida comunal. Transformar estas relaciones supone un cambio de enfoque: que el maestro respete a los alumnos como protagonistas de su aprendizaje, y que se asuma como orientador y promotor de estos aprendizajes.

El alumno como actor principal. Se asume a los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, y el acto de aprender como un proceso de construcción individual que transcurre en interacción con los pares y demás miembros de la comunidad. Por eso se fomenta el trabajo cooperativo y la responsabilidad de los propios niños y niñas en el desarrollo de las actividades: se busca que aprendan sobre la base de la indagación, apoyados en las guías, orientados por el maestro, motivados por la colaboración con sus compañeros y respaldados en la organización del aula por grados, grupos de estudio y sectores de recursos, de acuerdo con las áreas de conocimientos. Esta centralidad del estudiante en el proceso le permite, a su vez, desarrollar su autoestima, su autonomía, su sentido de pertenencia y su solidaridad, así como su capacidad para trabajar en equipo y asumir papeles de liderazgo en el aula, en el Municipio Escolar e incluso en la gestión de la escuela.

El maestro facilitador del aprendizaje. Se trabaja por un cambio de papel del maestro, que pase de dictar clase y conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje repetitivo y memorístico, basado en una relación muchas veces autoritaria con un grupo pasivo de niños, a desempeñar un papel promotor y orientador del trabajo activo de sus alumnos. Esto implica, principalmente, lograr que el maestro sea consciente de su responsabilidad frente al niño y sus aprendizajes. Conseguir que coloque al niño y sus aprendizajes como preocupación y finalidad primordial implica un cambio total de actitud, con efectos directos en la forma de relacionarse con los alumnos, sus colegas y la comunidad. Este rol facilitador posibilita relaciones más democráticas con los alumnos, un clima de colaboración con los padres, involucrar a la comunidad y centrar la gestión escolar en el aprendizaje del niño.

1.2 Los principios básicos de la formación docente

En conjunto, todas las estrategias de formación docente están basadas en cuatro principios básicos: la autoconciencia —desarrollo de capacidades del docente para la reflexión sobre su propia práctica, y reconocimiento de sus fortalezas y desafíos—; el aprender haciendo —se aprende practicando en situaciones concretas y cotidianas—; el interaprendizaje —necesidad de contar con un grupo de referencia, una red de soporte para animarse y sostenerse en el proceso de cambio; aprendizaje cooperativo entre pares—; y la motivación por el logro —la autoestima personal y profesional se alimenta de las experiencias de éxito en el aprendizaje de los niños—.

❖ ***Autoconciencia: desarrollo de capacidades del docente para la reflexión sobre su propia práctica, y el reconocimiento de sus fortalezas y desafíos***

Un principio básico de los talleres es favorecer el intercambio, la reflexión y la búsqueda de alternativas entre docentes, por medio del estudio de casos en grupo. Se los invita a que analicen situaciones encontradas en el aula tomando como base su propia experiencia, con la intención de que su práctica pedagógica se retroalimente y enriquezca. Se busca, así mismo, que el profesor reflexione sobre esa práctica, y que identifique las estrategias más pertinentes para educar con calidad a los niños y las niñas de las escuelas unidocentes y multigrado.

Este proceso de reflexión parte de una dimensión personal y se fortalece en espacios de interaprendizaje como los propiciados en talleres, círculos de interaprendizaje (CIA) y pasantías, en los que los maestros se transforman en interlocutores válidos de otros docentes en el debate sobre la calidad de la educación en la escuela rural. Así, ellos se forman a través de un proceso de reflexión sobre prácticas reales, que les permite continuar aprendiendo en forma permanente, tanto en el aula como en su propio entorno y con sus colegas.

Del mismo modo, el acompañamiento pedagógico que el facilitador le brinda al docente se orienta hacia el desarrollo de las capacidades de este último mediante el diálogo y la reflexión sobre su propia práctica. Supone un trabajo sistemático y continuo de seguimiento de la medida en que se están cumpliendo las metas propuestas, así como de integración de las nuevas estrategias y conocimientos a la labor en el aula. El facilitador realiza su tarea a partir de un reconocimiento de las expectativas, temores y dificultades de cada docente

para cambiar su práctica y sus actitudes. Propicia luego un diálogo sobre estas expectativas y temores, enfocando aspectos específicos y teniendo en cuenta que el proceso de aprendizaje pasará por diferentes etapas.

❖ ***Aprender haciendo: se aprende practicando en situaciones concretas y cotidianas***

La capacitación ofrecida en los talleres está diseñada para reproducir los procesos que el maestro promoverá y conducirá en el aula. La base de estos talleres son los módulos de capacitación elaborados con la misma estructura que las guías de aprendizaje de los niños, en los que se distinguen los cuatro momentos secuenciales de una sesión de aprendizaje: aprendizajes previos, conocimientos básicos, actividades de práctica y actividades de aplicación. Esto les permite a los docentes aprender poniendo en práctica la enseñanza activa, integrando la teoría con la práctica.

Siguiendo este principio, el proyecto también ha desarrollado la estrategia de maestros autores, que brinda a los docentes la oportunidad de producir ellos mismos proyectos pedagógicos y actividades de aprendizaje que parten de su propia práctica y de la crítica argumentada a las prácticas de sus colegas, pero que se validan junto con ellos. Así, con la asistencia y la complementación del equipo técnico, los maestros se han convertido en escritores de sus propias experiencias, elaborando paso a paso los proyectos integrados de primer grado.

En el ejercicio de elaborar por sí mismos los proyectos, los docentes han aprendido a utilizar creativamente el lenguaje, han adquirido un dominio más profundo de las capacidades que se busca desarrollar en cada grado y han logrado un manejo pedagógico adecuado del concepto de integración centrado en el desarrollo de los niños.

❖ ***Interaprendizaje entre pares: necesidad de contar con un grupo de referencia y una red de soporte para animarse y sostenerse en el proceso de cambio***

Un componente fundamental de la estrategia de formación docente ha sido la capacitación entre pares. El interaprendizaje posibilita la construcción colectiva de distintas maneras de afrontar las actividades pedagógicas; la incorporación de otras experiencias, conocimientos y recursos a la práctica de los maestros; y la comprensión de los procesos y los resultados del aprendizaje de sus alumnos. Cuando los maestros sienten que su formación y la de sus colegas avanzan como

fruto de la participación colectiva, afloran reacciones positivas que benefician a los alumnos y a las comunidades.

En los CIA se construye gradualmente una comunidad académica con hondo sentido humano y solidario, con lenguaje, valores y metas comunes, que permiten a los maestros asumir una permanente actitud de reflexión e indagación sobre sus propios saberes y actividades en las escuelas. Así se articula su reflexión sobre la experiencia en un proceso de práctica-teoría-práctica. Los CIA de escuelas unidocentes y multigrado permiten superar el aislamiento de los maestros, construir comunidades de aprendizaje y flexibilizar el tratamiento de temas no planteados inicialmente en los talleres.

Lo mismo sucede con las pasantías de maestros, en las cuales la reflexión sobre la propia práctica pedagógica se produce a partir de su contraste con las experiencias de sus pares. El intercambio de las experiencias vividas posibilita evidenciar los procesos que han llevado a unos maestros y a otros a obtener determinados resultados. Por lo mismo, las pasantías pueden fortalecer las opciones pedagógicas de los docentes, en la medida en que les permitan reafirmar la validez de lo que han venido haciendo o propiciar su autocrítica sobre la base de los nuevos conocimientos y puntos de referencia. Así, cuando logran aprender unos de otros de manera efectiva, los docentes confirman que el aprendizaje es un hecho social; y aquellos que se atreven a innovar y obtienen resultados positivos, logran reconocimiento.

El Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) también constituye un espacio de encuentro en el que los maestros se reúnen para intercambiar información y experiencias, así como para planificar acciones pedagógicas y de gestión. Cada CRA cuenta con un docente responsable que recibe capacitación en todas las acciones del proyecto, así como en el manejo de los recursos tecnológicos para apoyar los aprendizajes. Esto le permite brindar asesoramiento y acompañamiento a otros maestros, tanto en el CRA como en sus visitas a las aulas.

❖ ***Motivación por el logro: la autoestima personal y profesional se alimenta de las experiencias de éxito en el aprendizaje de los niños***

Un principio clave de la propuesta consiste en el reconocimiento del maestro en sus múltiples dimensiones: como persona, como profesional de la educación y como ciudadano. Desde este reconocimiento se intenta lograr su motivación y contribuir a que eleve su autoestima tanto personal como profesional. Para ello, se busca hacer visible su labor formadora en la comunidad, rompiendo su aislamiento y construyendo relaciones locales más estimulantes y exigentes

en torno a la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas.

En este terreno, los docentes han encontrado una de sus mayores fuentes de estímulo. La formación ofrecida les ha posibilitado ser cada vez más capaces de aplicar estrategias pedagógicas que vinculen a los estudiantes para colaborar en la ejecución de actividades comunes. Esto genera un ambiente muy favorable para la enseñanza y el aprendizaje: se crea un aula interactiva, en la que cada uno aprende de la relación con el otro. Los éxitos en la formación de los estudiantes que se obtienen con este tipo de estrategias terminan reforzando el compromiso del docente y su orgullo profesional.

En el caso de la estrategia de acompañamiento, la personalización de la asistencia ofrecida es un principio fundamental. El facilitador aplica estrategias de intervención diferenciadas según las condiciones de cada docente, asegurando que el acompañamiento no sea una simple asesoría técnica sino que se establezcan vínculos personales con los profesores, de modo que ellos sientan que sus esfuerzos por mejorar también abarcan el plano afectivo. Para responder a las necesidades específicas de cada maestro, el proyecto utilizó en los primeros años una «ficha de monitoreo» que servía para hacerles un seguimiento personal. Luego se dio paso a un monitoreo más sistemático, con una guía de observación y una ficha de indicadores más afinados, además del anecdotario que siempre se empleó. Ir mejorando la información sobre el proceso de cada maestro permite ofrecer la retroalimentación que cada uno necesita.

Las pasantías también han tenido la virtud de promover tanto la solidaridad y apertura de los maestros «visitados» como el interés y la receptividad de los maestros «visitantes». Los progresos observados en el desempeño de las escuelas visitadas, en las prácticas de los docentes y en el rendimiento de los niños han resultado muy estimulantes. En todos los casos, ha sido notorio el fortalecimiento de la autoestima de los docentes y la recuperación de su profesionalidad.

1.3 Las estrategias de formación docente propuestas por el proyecto

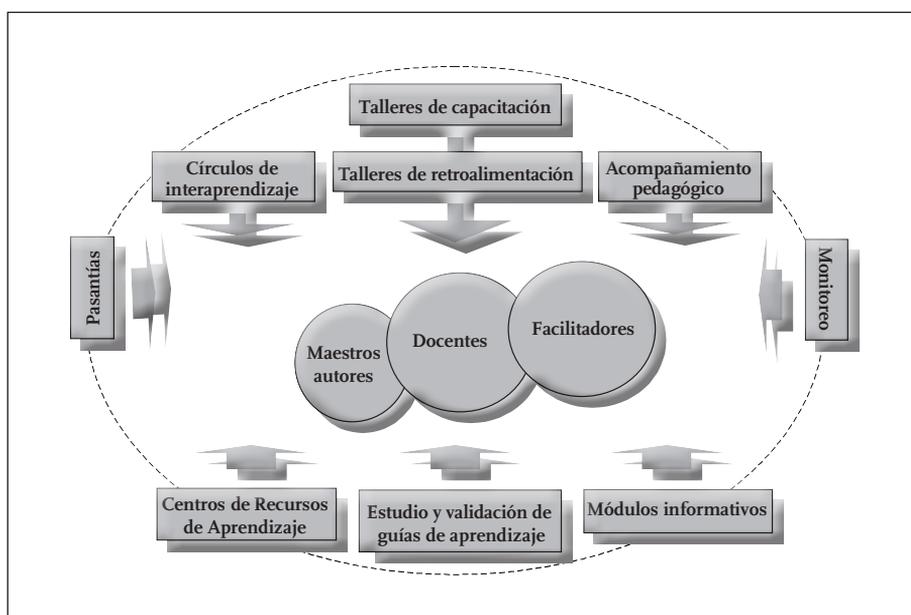
La estrategia formativa del proyecto contempla diversas acciones que se combinan al interior de cada programación anual para desarrollar las capacidades de desempeño seleccionadas como principales. Estas acciones son las siguientes:

- Talleres de capacitación: regionales o zonales y provinciales
- Acompañamiento pedagógico y maestros facilitadores
- Monitoreo y sistematización
- Círculos de interaprendizaje
- Pasantías
- Maestros autores
- Estudio y validación de las guías de aprendizaje

A estas acciones se les puede sumar tanto el aporte de los CRA al desarrollo de capacidades específicas de los maestros y a las dinámicas de interaprendizaje docente, como el de otros materiales especialmente producidos para contribuir al proceso de formación, por ejemplo los módulos de capacitación.

Otro aspecto central es la formación de los facilitadores, que si bien son maestros que provienen de escuelas multigrado con experiencias exitosas, también requieren de un proceso de formación permanente. Ellos conducen todas las acciones de formación durante los años de implementación del proyecto.

Gráfico 1
ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE DE APRENDES



1.3.1 Talleres de capacitación

Cada taller está alineado con el tipo de procesos pedagógicos activos que el docente debe desarrollar en su aula, y por eso se apoya en un módulo de capacitación diseñado con la misma estructura que las guías de autoaprendizaje de los niños. En general, con los talleres se propone propiciar que los maestros desarrollen capacidades para el manejo de estrategias interactivas a partir de una reflexión crítica sobre su propia práctica. Para ello, resulta muy útil el estudio de casos, la búsqueda de alternativas a situaciones comunes en el aula, la retroalimentación, el trabajo en grupos y el intercambio de conocimientos.

- a) *Talleres regionales o zonales.* Son talleres semestrales en los que participan docentes y directores de las escuelas del proyecto ubicadas en todas las provincias o zonas de la región. Constituyen, sobre todo, una oportunidad para el intercambio de las mejores prácticas y la deducción de las principales lecciones de la experiencia respecto a los aprendizajes de los niños. El taller de inicio del año escolar aborda preferentemente el uso de las metodologías activas y las guías de aprendizaje, así como la gestión y la organización de la escuela, los estudiantes y la comunidad. El segundo taller, realizado a mediados de año, prioriza el uso de la biblioteca escolar, la organización de los sectores, y aspectos específicos del trabajo con las guías en los diferentes grados y áreas.

- b) *Talleres provinciales.* Hasta el 2006, cada año se realizaron cuatro talleres con docentes y directores de cada provincia; eran dos por cada semestre, y se celebraban en fecha posterior a los talleres regionales. Los dos últimos años la frecuencia disminuyó a un taller de retroalimentación semestral. Estos talleres buscaban abordar con profundidad los temas relacionados con los módulos previamente trabajados en los talleres regionales o zonales. Se trataba de reforzar aspectos pedagógicos de particular interés para cada provincia y atender las necesidades identificadas por los facilitadores, sobre todo en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Desde el 2006, se fueron reforzando también las capacidades de gestión de los docentes. Por otro lado, los talleres de CONEI también contribuyeron a desarrollar las capacidades y las actitudes del docente, no solo con relación a la gestión de la escuela sino también a la gestión de los aprendizajes, lo que incluía, por ejemplo, la posibilidad de que los padres de familia participen en el aula.

1.3.2 Acompañamiento pedagógico y maestros facilitadores

Los docentes seleccionados para cumplir la tarea de acompañar a sus colegas, llamados «facilitadores», conforman una red de apoyo a los maestros y a las escuelas del proyecto. Su labor es aportar a los maestros de estas escuelas nuevos conocimientos o estrategias de enseñanza, siempre con la intención de desarrollar las capacidades del docente antes que de sustituirlo en el esfuerzo o inducirlo a seguir determinadas pautas por acatamiento antes que por convicción. En general, la formación del facilitador en el marco del proyecto es una estrategia necesaria para la formación del docente.

- a) *Procedimientos.* El punto de inicio del trabajo del facilitador es el reconocimiento de las expectativas, temores y dificultades de cada docente respecto a las demandas de cambio que confronta. El facilitador debe tener en cuenta estos factores y también la etapa de aprendizaje en la que se encuentra cada docente, y trabajar con cada uno planteándose metas relacionadas con aspectos específicos de su práctica, aplicando estrategias diferenciadas. Por la complejidad de los procesos de cambio personal, este tipo de acompañamiento exige trascender la función de asistencia técnica propiamente dicha y establecer con los docentes un vínculo de confianza que los haga sentirse acogidos y estimulados. Por otra parte, los facilitadores visitan cada escuela una o dos veces al mes y, además de acompañar en los aspectos pedagógicos, colaboran en dimensiones importantes de la gestión escolar, la organización y la participación de la comunidad educativa.
- b) *Funciones.* El facilitador apoya al docente en diversas acciones pedagógicas de esencial importancia:
- La retroalimentación del docente a los estudiantes sobre el contenido de las áreas y la mediación que necesita realizar para propiciar los aprendizajes.
 - La identificación y formulación de metas específicas de mejoramiento del trabajo pedagógico en el aula.
 - La búsqueda de alternativas a dificultades específicas en el desarrollo profesional de los docentes o en los aprendizajes de los alumnos.
 - La canalización de demandas más complejas, dirigidas tanto a los especialistas de área como al equipo técnico del proyecto.
 - La organización de espacios, materiales y recursos en el aula.
 - El impulso y la orientación del trabajo de los estudiantes en pequeños grupos.

- La organización y realización de talleres y círculos de interaprendizaje.
- La gestión de la escuela, como parte del CONEI.

1.3.3 Monitoreo y sistematización

La recolección sistemática de información respecto al desempeño, las dificultades y los progresos de cada docente constituye una estrategia del proyecto cuya metodología se ha ido afinando progresivamente. La importancia de este seguimiento constante radica en un plan de acompañamiento basado en un registro cada vez más preciso de las necesidades de los maestros. Inicialmente, se utilizó una ficha de monitoreo poco estructurada para el seguimiento personal de cada docente y una hoja de vida de la escuela para registrar los cambios y los acuerdos con la comunidad educativa.

Actualmente, se cuenta con una matriz de indicadores de monitoreo sobre el desempeño del docente en el aula y de gestión de la escuela que se traduce en una serie de instrumentos, como guías de observación, entrevistas con los principales actores —docentes, padres y estudiantes— y fichas de registro de información. Estos instrumentos se han ido perfeccionando; se han afinado los criterios de observación, los procedimientos de registro, los procedimientos de retroalimentación al facilitador y a la escuela, así como los procesos para acordar mejoras en las instituciones educativas. Así, con el apoyo del facilitador, los docentes identifican los aspectos positivos y negativos en su propio desempeño, priorizando luego algunos aspectos en los que se enfatizará el acompañamiento.

Esta labor ha requerido crear un clima de transparencia en las relaciones con los docentes, a fin de que la información recogida pueda ser sistematizada, evaluada y utilizada en la capacitación sin generar aprensiones de ningún tipo. También ha sido necesario involucrar gradualmente a los especialistas de las UGEL en visitas conjuntas y en los talleres, buscando que compartan el sentido de esta forma de asistir al docente y la importancia de poner el énfasis en las prácticas pedagógicas.

1.3.4 Círculos de interaprendizaje

Los CIA buscan sobre todo superar el aislamiento del docente de la escuela rural. Se trata de construir comunidades profesionales de interaprendizaje que

les permitan a los maestros ir construyendo colectivamente nuevos modos de asumir su tarea.

Inicialmente, en los CIA solían estar presentes los facilitadores, para ayudar a los docentes a establecer una dinámica de trabajo óptima para abarcar los contenidos de la agenda. A medida que transcurrió el tiempo, estos círculos alcanzaron mayor autonomía y ya no requieren de la presencia del facilitador.

- a) *Procedimientos.* Los docentes de las escuelas, junto con el facilitador, acuerdan los días y horarios de reunión y el contenido de la agenda; así mismo, deciden quién será el maestro que asumirá la conducción del CIA. Los temas que se abordan responden a las necesidades de aplicación de la metodología en las aulas, a la programación curricular, al fortalecimiento de los contenidos que se estimen necesarios, entre otros. También se realizan clases demostrativas. Los facilitadores de AprendeDes brindan apoyo técnico, y el centro de recursos se utiliza como uno de los espacios para las reuniones. Se propone, además, que funcionen círculos en cada una de las provincias donde se implementa el proyecto, como estrategia para afirmar el compromiso con la zona y reforzar el sentido de pertenencia del docente.
- b) *Funciones.* Como se mencionó previamente, los CIA son espacios de encuentro que buscan articular la teoría y la práctica desde la reflexión sobre la propia experiencia. Cumplen seis funciones principales:
- Fomentar entre los docentes del proyecto una reflexión permanente sobre sus propios saberes y quehacer pedagógico en la escuela multigrado.
 - Incorporar a la labor de aula que realiza el docente los aportes de otras experiencias, conocimientos y recursos diversos.
 - Motivar a los maestros a que cooperen mutuamente para incrementar su comprensión sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de sus estudiantes.
 - Facilitar la búsqueda de soluciones a dificultades comunes en las escuelas.
 - Ofrecer un espacio para que los docentes acuerden metas compartidas de progreso en los aprendizajes y en la gestión escolar.
 - Afirmar el compromiso de los maestros con su provincia y su sentido de pertenencia a esta.

1.3.5 Pasantías

Son visitas guiadas en las que un grupo de maestros, alumnos y padres de familia van a conocer una escuela que presenta mayores avances en la aplicación de la propuesta pedagógica y de gestión. El principal objetivo de las pasantías consiste en propiciar la reflexión y la transformación de la práctica pedagógica a partir de su contraste con otras experiencias similares en las que se evidencien los procesos que han llevado a obtener ciertos resultados; así mismo, se busca fortalecer las opciones pedagógicas del proyecto, posibilitando que a la luz del conocimiento que surge del análisis de la nueva experiencia, los docentes reafirmen o autocritiquen la suya.

a) *Procedimientos.* Las pasantías se planifican sobre la base de la identificación previa de las buenas prácticas existentes en las escuelas. Una vez que se cuenta con esa información, se eligen las escuelas, y ambos grupos de maestros, anfitriones y visitantes, concertan los objetivos específicos de la pasantía. Luego de la visita, la experiencia se evalúa también conjuntamente.

b) *Principios.* La pasantía tiene cinco principios básicos:

- El aprendizaje es un hecho social: uno aprende del otro.
- Los maestros que se atreven a innovar y obtienen resultados positivos deben ser reconocidos.
- Es preciso contar tanto con la solidaridad y apertura de los «visitados» como con el interés y la receptividad de los «visitantes».
- Se busca fortalecer la autoestima docente y recuperar la profesionalidad de la docencia.
- El sentido principal es generar nuevas políticas educativas basadas en el conocimiento de las buenas prácticas.

1.3.6 Maestros autores

Como parte del trabajo, se formó un grupo de docentes escritores de sus propias experiencias. En esta tarea, ellos contaron con la asistencia del equipo técnico, encargado de organizar los productos y ofrecerles a los maestros elementos técnicos adicionales que pudieran mejorar su trabajo.

El objetivo fue propiciar que el docente de la escuela multigrado recupere su papel de maestro investigador interviniendo directamente en la planificación y el desarrollo de proyectos pedagógicos y de actividades de aprendizaje, a partir de su propia práctica y de la crítica argumentada de las prácticas y escritos de sus colegas.

Los maestros autores han ido elaborando gradualmente tanto los proyectos integrados de primer grado como las actividades de práctica y aplicación de las guías integradas de segundo y tercer grado, validándolos con sus colegas en las escuelas. El proceso de formación de estos maestros ha sido progresivo: primero aprenden a hacer un uso creativo del lenguaje, y luego profundizan su conocimiento sobre las capacidades esperadas en cada grado y adquieren un manejo adecuado del concepto de integración de las áreas, centrado en el desarrollo integral de niños y niñas.

1.3.7 Estudio y validación de las guías de aprendizaje

Todos los docentes de las escuelas del proyecto estudian las guías de autoaprendizaje de los niños, individualmente y en los CIA, a fin de apropiarse de sus contenidos y metodología, de adaptarlos a las necesidades de sus alumnos y de prever tanto el tiempo como los materiales necesarios para las actividades de cada grado. Naturalmente, todo esto le exige al docente, al mismo tiempo, analizar el currículo y programar las clases para cada grado, apropiándose del sentido y el propósito de todo lo que se plantea en las guías y del tipo de proceso pedagógico que supone ponerlas en práctica.

- a) *Procedimientos.* Los docentes analizan las guías y hacen las adaptaciones que consideren necesarias, conservando en todo momento el carácter activo, interactivo y participativo que estas tienen, y que constituye la base para que los niños se sientan autónomos y protagonistas en el desarrollo de las actividades. Estas adaptaciones, que incluyen la incorporación de los saberes y tradiciones locales, se recogen e incorporan cada año en las nuevas ediciones de las guías, con el apoyo de especialistas de cada área curricular.
- b) *Contenidos.* Las guías presentan el currículo de cada grado según lo estipulado por el Ministerio de Educación (MINEDU). El estudio de las guías le exige al docente apropiarse de la lógica y el sentido de los cuatro momentos pedagógicos principales de estos materiales:

- Partir de los conocimientos previos de los niños, de aquello que saben, comprenden y recuerdan, como condición necesaria para la elaboración de los nuevos conocimientos y experiencias que se les va a proponer. El docente debe aprender a evidenciar estos saberes y a relacionarlos con los contenidos e intención de la clase.
 - Aportar conocimientos básicos a través de actividades didácticamente estructuradas, a fin de que por medio de la observación, la manipulación, la reflexión, la discusión y la interacción tanto con otros textos de la biblioteca como con los compañeros y el profesor, se brinde a los niños la posibilidad de elaborar nuevos aprendizajes o construir nuevos conocimientos, estableciendo un vínculo con sus vivencias y saberes previos.
 - Realizar actividades en las que los niños y las niñas consoliden, por medio del ejercicio, los aprendizajes adquiridos. Estas exigen al docente poner atención a los procesos de cada uno, así como tener criterios y capacidad de observación.
 - Actividades de aplicación, que permiten comprobar si los estudiantes pueden llevar a la práctica, en situaciones concretas de su familia o comunidad, lo que han aprendido en pasos anteriores. Muchas de estas actividades consisten en desarrollar sencillos proyectos que permiten que los niños aporten en la solución de problemas y se logren productos que den cuenta de los diversos aprendizajes.
- c) *Evaluación.* Otro de los aspectos esenciales para estudiar en las guías es todo lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes. La propia estructura de la guía posibilita que el maestro se asegure de que cada niño o niña está realizando todas las actividades y logrando los aprendizajes esperados. Los cuatro momentos permiten llevar a cabo una evaluación formativa y permanente de cada niño y retroalimentarlo tanto en forma individual como colectiva. Al evaluar permanentemente el proceso, se orienta a los alumnos a que sugieran cambios en algunas actividades, se estimula el diálogo para que expongan diferentes puntos de vista y se aprovechan los errores para crear situaciones que los lleven a reflexionar sobre la validez de sus planteamientos.

SECCIÓN 2

La sistematización del componente de formación docente

2.1 El eje de la sistematización

La propuesta parte de la constatación de las graves y crónicas deficiencias en la formación docente en el país. La gran mayoría de maestros, incluidos los que trabajan en las escuelas rurales, han sido formados para transmitir información y fomentar aprendizajes homogéneos en los estudiantes, desde un esquema de enseñanza-aprendizaje basado en relaciones jerarquizadas, frecuentemente dogmáticas y autoritarias. Ellos son formados como maestros sobre la base de este enfoque de la enseñanza y el aprendizaje, y es este enfoque el que tienden a reproducir en su práctica posterior.

Con esta premisa, formar a los maestros de las áreas rurales exige trabajar para una transformación de su papel en las escuelas unidocentes y multigrado. Este cambio, sin embargo, va a requerir no solo fundamentos claros, sino también mucha motivación y acompañamiento, pues avanzar hacia nuevas prácticas pedagógicas en el aula implica romper una tradición de muy larga data, así como abandonar hábitos en los que la mayoría de maestros han encontrado comodidad por la sencillez y el facilismo de sus rutinas. Muchos de estos hábitos responden a concepciones no solo pedagógicas sino incluso culturales respecto al papel de la educación y de la escuela en la vida social, así como al papel del adulto, la familia y el propio niño en su proceso de desarrollo.

El proyecto concibe que toda mejora en los aprendizajes de los niños y las niñas requiere lograr este tránsito de los docentes hacia un nuevo papel, incrementar su dominio respecto a contenidos básicos del currículo y mejorar sus relaciones con la comunidad educativa. Esto exige un proceso largo y sostenido de formación del docente.

En esta perspectiva, el eje de la sistematización se ha definido como el proceso permanente de desarrollo de capacidades personales y técnicas en los facilitadores y docentes para el mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes y de la gestión participativa en las escuelas.

2.2 La situación inicial respecto al eje de sistematización

El programa inició sus actividades en el 2004, en una realidad particular de la educación básica del Perú: la ofertada a las zonas rurales. La escuela rural, según varias evaluaciones nacionales,¹ muestra indicadores que desfavorecen largamente a la población infantil que vive y estudia en estas zonas respecto de la que se desenvuelve en las zonas urbanas. Por ejemplo, en el 2004, 72,5% de la población rural estaba bajo la línea de pobreza;² en el mismo año, 53% de los niños menores de cinco años residentes en la zona rural sufrían de anemia y 39% de desnutrición crónica;³ los servicios básicos y la infraestructura de la mayoría de sus viviendas y escuelas no les brindaban una calidad de vida digna. De la misma manera, presentaban los logros de aprendizaje más bajos del sistema, la extraedad y la deserción más alta, la conclusión de la Educación Básica Regular (EBR) más tardía, entre otras situaciones que expresaban de manera nítida la brecha de inequidad.

Otros estudios realizados en escuelas rurales, más cualitativos, como los de Eliana Ramírez (2003), Carmen Montero (2005) y Patricia Ames (2000), demuestran que en las aulas se promueve poco la reflexión y la metacognición, que existen bajas expectativas de los docentes hacia sus alumnos por su condición campesina, que los textos ofrecen contenidos descontextualizados, y que la formación docente se orienta a la atención de aulas monogrado, cuando se tiene que hacer frente a una realidad más compleja y diversa, en la que 70,8% de las escuelas públicas son rurales y en su gran mayoría son escuelas unidocentes y multigrado. Más aún, Eliana Ramírez (2003) aporta otra característica significativa:

1 Fuentes: ENAHO 2004, ENCO 2006, MINEDU 2004, UNICEF 2004.

2 ENAHO 2001-IV, 2002-IV, 2003 y 2004.

3 ENDES continua 2004-2005.

Gran cantidad de niños y jóvenes trabajan en actividades agrícolas, pecuarias, artesanales o domésticas. En la sierra y selva el trabajo de los niños permite a los adultos transmitirles prácticas culturales y sentido de colaboración y pertenencia. Sin embargo, la mayor parte de los niños que trabajan son pobres (71%) (ENV 1997). Este trabajo es rutinario, de muy baja productividad y escasa rentabilidad. Además influye en la inasistencia a clases y en el bajo rendimiento escolar.

Los resultados de la línea de base del proyecto Aprender aplicada a las escuelas rurales unidocentes y multigrado que atiende en la región San Martín corroboraron muchas de las características nacionales descritas anteriormente (GRADE 2004). Así mismo, proporcionaron al proyecto un punto de partida real sobre los aspectos que influirían directa o indirectamente en los efectos que se esperaba obtener, lo cual permitiría dimensionar el avance que se esperaba obtener en períodos distintos.

Así, en la línea de base encontramos que, en general, los lugares donde se ubican los centros educativos son comunidades pobres; que entre 83% y 90% de los niños de tercer grado realizan trabajos domésticos o familiares y entre 23% y 31% de este mismo grupo trabajan fuera de casa, es decir, perciben remuneración. Cerca de 50% de las madres tiene primaria completa y cerca de 60% de los padres están en la misma condición. En San Martín, de una muestra de docentes de escuelas que no son atendidas por el proyecto solo 6% tiene expectativas positivas cuando señalan que sus alumnos cursarán estudios superiores. Además, 67% de los docentes desean ser reasignados, es decir, solicitan que los trasladen a otra escuela.

2.2.1 Los aprendizajes escolares⁴

En este contexto, el proyecto consideró que el principal criterio de medida de su éxito, tanto en el trabajo con docentes como en el conjunto de ámbitos de su intervención, sería el progreso en los aprendizajes de los niños. Es decir, todos los esfuerzos desplegados para mejorar la formación de los docentes tendrían que verse reflejados, de un modo u otro, en una mejora visible de los rendimientos escolares.

4 La información reseñada en esta parte se basa en Aprender 2005b y 2005c.

Así, en el año 2004, apenas iniciándose el proyecto y con el apoyo técnico del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), se aplicaron pruebas de rendimiento a una muestra representativa de 75 escuelas rurales de la región San Martín. A través de los resultados, se pudo conocer el nivel de los aprendizajes exhibidos por los estudiantes de primer, tercer y sexto grado de primaria en el área curricular de Comunicación Integral, y de tercer y sexto grado de primaria en el área Lógico Matemática.

Las preguntas se basaron estrictamente en las demandas del currículo nacional para cada grado, pero se incluyeron preguntas de grados previos para averiguar en qué estadio del proceso de aprendizaje se encontraban los niños en cada caso. Los propósitos principales de las pruebas fueron dos: establecer si los estudiantes estaban o no aprendiendo en el aula lo que deberían aprender para su grado según el currículo; y saber en qué nivel de dominio se encontraban.

Es importante destacar que para establecer el dominio requerido en las áreas y grados evaluados, el proyecto aplicó una serie de procedimientos técnicos en concertación con docentes de instituciones públicas y privadas de Lima y San Martín, con técnicos del MINEDU de la sede central y de órganos intermedios, así como con productores de materiales educativos de primaria. Este paso previo era indispensable para contar con referentes claros de logro, establecidos sobre la base de consensos, que pudieran constituirse en estándares de evaluación. De este modo, fue posible calcular el porcentaje de estudiantes con desempeños en un nivel suficiente para cada área evaluada, así como también identificar el porcentaje de estudiantes que no lograban ese nivel de dominio, y describir las características de los desempeños en cada caso.

❖ *Los aprendizajes en el área de Comunicación Integral*

En el ámbito de la comprensión lectora, las pruebas de entrada aplicadas por el proyecto para el área de Comunicación Integral se propusieron medir, sobre todo, cuatro capacidades: i) lectura de palabras y oraciones; ii) obtención de información explícita del texto; iii) formulación de inferencias a partir de lo leído; y iv) reflexión en torno al texto.

Los resultados obtenidos en la aplicación de esta prueba fueron extremadamente deficientes. En la tabla 1 se muestra la ubicación de los estudiantes de acuerdo con el tipo de escuela: unidocente, multigrado de dos docentes o multigrado de tres o cuatro docentes.

Tabla 1
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO UBICADOS
EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO

	Comunicación Integral	Tipo de escuela		
		Unidocente	Multigrado 2	Multigrado 3 y 4
Primer grado	Debajo del básico	62%	78%	67%
	Básico 2	6%	4%	3%
	Básico 1	25%	14%	27%
	Suficiente	6%	3%	0%
	Avanzado	1%	1%	3%

El reporte de GRADE (ApreNDes 2005b: 22) sobre los resultados en Comunicación Integral señala textualmente:

Note el bajo porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel suficiente (6%, 3% y 0%). La gran mayoría de estudiantes (62%, 78% y 67%) se ubica por debajo del nivel básico, lo cual quiere decir que no demuestran saber leer ni escribir.

Tabla 2
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE TERCER GRADO UBICADOS
EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO

	Comunicación Integral	Tipo de escuela		
		Unidocente	Multigrado 2	Multigrado 3 y 4
Primer grado	Debajo del básico	46,8%	50,3%	38,6%
	Básico 2	8,9%	9,6%	13,5%
	Básico 1	22,8%	23,7%	30,9%
	Suficiente	21,5%	16,4%	16,1%
	Avanzado	0,0%	0,0%	1,0%

Citamos nuevamente el informe de GRADE:

Note el bajo porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel suficiente (21,5%, 16,4% y 16,1%). Aproximadamente un tercio de los estudiantes evaluados (niveles básico 1 y básico 2) resuelve tareas muy sencillas para el grado o propias del ciclo anterior. La gran mayoría de estudiantes (46,8%, 50,3% y 38,6%) se ubica por debajo del nivel básico, lo cual quiere decir que no logra realizar ni siquiera las tareas que corresponden al primer ciclo de primaria (ApreNDes 2005b: 40).

Tabla 3
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO UBICADOS
EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO

	Comunicación Integral	Tipo de escuela		
		Unidocente	Multigrado 2	Multigrado 3 y 4
Primer grado	Debajo del básico	9,4%	8,7%	5,6%
	Básico 2	45,3%	25,2%	28,8%
	Básico 1	45,3%	64,6%	64,7%
	Suficiente	0,0%	1,6%	0,5%
	Avanzado	0,0%	0,0%	0,5%

El informe de GRADE señala:

Note que el porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel suficiente es mínimo (0,0%, 1,6%, 0,5%). La gran mayoría de estudiantes (45,3%, 64,6%, 64,7%) se ubica en el nivel básico 1, lo cual quiere decir que resuelve tareas elementales para el sexto grado o del grado anterior. Aproximadamente un tercio de los estudiantes evaluados (nivel básico 2) resuelve solamente tareas propias de los dos primeros ciclos de la primaria (Aprende 2005b: 56).

El informe de GRADE sobre Comunicación Integral compara el nivel de desempeño exhibido por los niños al término de cada grado con el que deberían poder demostrar, como se puede observar en las dos tablas que se presentan a continuación (4 y 5).

Tabla 4
LO QUE HACEN

Nivel	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
BÁSICO 2	Los estudiantes en este grupo no demuestran tener un manejo de las capacidades que les permita resolver por lo menos las tareas del nivel Básico 1.	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona palabras y oraciones con el dibujo que le corresponde. - Obtiene información que aparece de manera explícita y literal en el texto, cuando la información aparece en la primera o segunda línea del texto o está a la vista. 	Obtiene información que aparece de manera explícita y literal en el texto, sobre todo cuando la información se encuentra a la vista.
BÁSICO 1	Relaciona palabras y oraciones con el dibujo que le corresponde	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información explícita, sobre todo literal, cuando se encuentra a la vista. 	Obtiene información explícita que se parafrasea del texto, sobre todo cuando la información se encuentra a la vista.

Tabla 5
LO QUE DEBERÍAN HACER

Nivel	Primer grado	Tercer grado	Sexto grado
SUFICIENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información explícita, sobre todo literal, cuando la información se encuentra a la vista. - Realiza inferencias simples a partir de una lectura local y de información explícita. - Evalúa críticamente el contenido del texto, cuando este brinda los argumentos de manera obvia y explícita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información explícita, sobre todo literal, cuando no se encuentra a la vista. - Realiza inferencias simples a partir de una lectura local y global y de información explícita. - Evalúa críticamente el contenido del texto, cuando este brinda los argumentos de manera obvia y explícita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información explícita, literal o parafraseada, cuando no se encuentra a la vista. - Realiza inferencias a partir de una lectura local y global y de información explícita e implícita. - Evalúa críticamente el contenido del texto, cuando este brinda los argumentos de manera no tan obvia y explícita y donde es necesario apelar a conocimiento enciclopédico.

❖ *Los aprendizajes en el área Lógico Matemática*

En el ámbito de las competencias «manejo de algoritmos» y «solución de problemas», las pruebas de entrada aplicadas por el proyecto para el área Lógico Matemática se propusieron medir un total de 12 capacidades.

En el tema de *manejo de algoritmos*, los alumnos de tercer grado deben: i) identificar y organizar objetos en series, de acuerdo con uno o dos atributos, e indicar el criterio de clasificación utilizado; ii) aplicar los principios de la numeración de posición al leer y escribir números naturales menores que 10.000; y iii) resolver operaciones de adición y sustracción con números naturales menores que 10.000.

Para esta misma competencia, los alumnos de sexto grado deben: i) identificar, comparar, interpretar, graficar y recodificar información referida al conjunto de los números racionales positivos, de acuerdo con los principios del sistema posicional de numeración decimal; ii) calcular el resultado de operaciones básicas en el conjunto de los números racionales positivos.

En cuanto a su capacidad para *solucionar problemas*, los alumnos de tercer grado deben: i) identificar y ubicar posiciones de objetos —direcciones, niveles y distancias— con relación a otros puntos de referencia; ii) clasificar objetos

de acuerdo con uno, dos o tres atributos, e indicar el criterio de clasificación; iii) resolver situaciones problemáticas que demanden la utilización de sucesiones y de la noción de orden, empleando números naturales menores que 1.000; y iv) resolver problemas relacionados con las actividades que desarrollan en su entorno, que demanden la utilización de la adición y/o sustracción con números de hasta tres dígitos.

Para esta misma competencia, los alumnos de sexto grado deben: i) identificar, comparar, interpretar y representar gráficamente información estadística; ii) resolver, en el conjunto de los números racionales positivos, problemas referidos a los números y la numeración; y iii) resolver, en el conjunto de los números racionales positivos, problemas que demandan el uso de las operaciones básicas.

El informe de GRADE (2005)⁵ sobre las capacidades lógico matemáticas de los niños señala:

Podemos comprobar que la mayor parte de la población evaluada de tercer grado (según tipo de escuela: 44,3%; 59,0%; 59,8%) se encuentra en el nivel básico 2, es decir, resuelven tareas de los dos primeros grados de primaria y un grupo de ellos (según tipo de escuela: 19,0%; 7,5%; 9,4%) realiza tareas muy elementales de manejo de algoritmos para el tercer grado. Es indispensable, por tanto, consolidar lo adquirido desde primer grado reforzando la observación y reflexión que conduzca al estudiante a mejorar los procesos de recodificación y a interpretarlos adecuadamente.

Es mínima la población evaluada que se encuentra en el nivel suficiente porque resuelve las tareas apropiadas para el tercer grado en el manejo de algoritmos (según tipo de escuela: 1,3%; 0,6% 0,3%) (AprenDes 2005c: 56).

El mismo informe señala, refiriéndose al manejo de algoritmos de sexto grado de educación:

A partir de la observación de los resultados podemos decir que la mayoría de la población estudiantil evaluada de sexto grado (según tipo de escuela: 71,7%; 82,4%; 85,7%) se encuentra en el nivel básico 2 debido a que resuelven tareas de los dos ciclos anteriores de primaria y el grupo que se ubica en el nivel básico 1 es el que resuelve tareas del quinto grado o aquellas muy elementales de sexto grado. Por ello es indispensable consolidar lo adquirido desde primer grado reforzando los procesos de observación y reflexión que conduzcan al estudiante a generalizar procesos de recodificación y a interpretarlos adecuadamente, a fin de que sea capaz de realizar las transferencias de lo trabajado y que pueda alcanzar lo esperado para sexto grado.

5 En los porcentajes que aparecen en el informe respecto al tipo de escuela, el primero corresponde a las escuelas unidocentes; el segundo, a las multigrado 2; y el tercero, a las multigrado 3 y 4.

Esta evaluación pone en evidencia que los estudiantes de sexto de primaria de las escuelas rurales de San Martín no tienen un dominio de lo que se requiere en el manejo de algoritmos al final de la primaria (nivel suficiente) (AprendeDes 2005c: 57).

En lo que se refiere a la competencia de resolución de problemas en tercer grado, el mismo informe de GRADE señala:

El rol que cumple el manejo de algoritmos en la competencia de resolución de problemas es central debido a que la elección de una operación indica la interpretación que ha realizado el estudiante y, la ejecución de dicho algoritmo, la respuesta que formulará al problema. Así el manejo de algoritmos está en el centro de los problemas aritméticos, que son los típicos de la educación primaria. Los resultados muestran que la mayoría de la población evaluada de tercer grado (según el tipo de escuela: 79,8%, 89,0%; 88,1%) no demuestra poder resolver ni las tareas más elementales de la prueba (nivel debajo del básico). Sólo tenemos evidencia del porcentaje de estudiantes de tercer grado (según tipo de escuela: 20,3%; 11,0%; 12,0%) que se ubica en el nivel básico 2 porque resuelve problemas propios de los dos primeros grados de primaria (AprendeDes 2005c: 58).

Respecto a la resolución de problemas en los estudiantes de sexto grado, el informe consigna:

Podemos afirmar que los estudiantes de las escuelas rurales de San Martín de sexto de primaria no demuestran poder resolver problemas adecuados para el grado (nivel suficiente). Un alto porcentaje (según tipo de escuela: 35; 9%; 53,6%; 54,2%) resuelve tareas propias de los dos primeros ciclos de primaria (nivel básico 2) y un grupo de estudiantes (según tipo de escuela: 47,1%; 20,8%; 21,5%) resuelve tareas de quinto grado o muy elementales del sexto grado (nivel básico 1).

Es indispensable consolidar lo adquirido en los primeros grados reforzando los procesos de interpretación de las operaciones básicas, es decir permitiendo que los estudiantes puedan identificar las operaciones en problemas o situaciones que involucren distintas estructuras, contextos y palabras. Así el estudiante podrá entender el significado de una operación y no sólo relacionarla con algunas palabras o símbolos presentes en el texto o imagen de un problema. Asimismo es indispensable que el estudiante comprenda y analice un texto o una imagen para que pueda seleccionar los datos relevantes en la solución de un problema, y los pueda organizar para mostrar la solución del mismo. Ello sólo es posible promoviendo situaciones de descripción y caracterización de objetos matemáticos y no matemáticos en las que se ejercite la determinación de un criterio de clasificación y la organización creativa de los objetos. Esto podrá hacerse con material concreto o con contenidos abstractos propios del curso (AprendeDes 2005c: 59).

2.2.2 Perfil del docente en las escuelas unidocentes y multigrado

Revertir este nivel tan precario de aprendizaje en las escuelas del proyecto, básicamente multigrado, requeriría contar con el concurso de maestros que tuvieran características y competencias especiales. Sin embargo, la realidad es que todos los docentes han sido formados para atender aulas monogrado y con rasgos típicamente urbanos, como si este fuese el modelo universal representativo de todo el sistema. San Martín no ha sido una excepción.

[Respecto al cumplimiento del currículo] lo común era seguir las orientaciones. Los órganos intermedios nos decían a los docentes de escuelas rurales: «Lo único que ustedes deben hacer es que sus niños aprendan las cuatro operaciones básicas y a leer y a escribir». Pero cómo era la concepción de leer y escribir en esos tiempos: no era comprender lo que leemos, cuando hablamos de leer... ahí solo era el tema de la decodificación. «Ustedes preocupense por eso, que los niños lean y escriban bien y las cuatro operaciones básicas. Por el resto no se preocupen». Entonces, todos los maestros, todo el tiempo era el trabajo del llenado de las cuatro operaciones básicas, todos los días [...] Y bueno, desarrollar las otras áreas, pero así el contenido que mejor le parecía al maestro. Pero siempre ha habido el tema de no trabajar lo que pide la currícula [sic] o lograr todos los objetivos que se trabajaba en esos tiempos. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

Respecto a la metodología de trabajo utilizada en consideración a la diversidad del aula, los docentes enseñaban un mismo contenido para todos y se limitaban a incrementar el grado de complejidad de acuerdo con los grados.

La mayor dificultad era que todos los niños no tenían el mismo nivel de aprendizaje. Entonces, había ciertos niños que tenían dificultades, tanto en la lectura, tanto en la escritura. Para el maestro era difícil dirigir a un grupo de niños de tercer grado donde de diez solo puedas tener dos de ellos bien, solo dos de ellos que escriben. Entonces, ahí se presentan dificultades porque tiene que reforzar a los demás niños para poder nivelarlos. ¿Y qué hace con los otros dos? En vez de avanzar, lo que haces es bajarlos. (Docente)

En contraste con los buenos rendimientos actuales de los niños en el área de Comunicación Integral en virtud del cambio de enfoque pedagógico, los docentes señalan cuál era la situación en el pasado.

Se empezaba con las consonantes, con las vocales, y si te daba tiempo, seguías. Tenías que hacer una evaluación escrita para saber si el niño responde o no; ahora no, se evalúa cada paso de la guía. (Docente)

Así mismo, todos los docentes mencionan como otra característica significativa de la enseñanza el protagonismo absoluto del docente, con predominio del dictado, el copiado y la repetición.

Hacíamos muchísimas cosas, pero en realidad hacíamos cosas que no le daban un lugar muy central al niño. (Docente)

Antes, el profesor era blablablá y luego [pedía a los niños que] escriban. (Docente)

A ello se añade que la evaluación estaba circunscrita a pruebas que medían la cantidad de conocimientos retenidos.

El niño aprendía solamente de teoría. (Docente)

Hacíamos todo, pero no sabíamos de indicadores ni qué aprendían los niños. (Docente)

Igualmente, coinciden en que si bien los docentes trataban de contar con materiales y en muchos casos el Estado los distribuía a las escuelas, en la práctica su uso dependía de los profesores. En varios casos, estos materiales no se utilizaban o no se usaban adecuadamente.

Los materiales estaban de adorno. Con el proyecto, ahora se hace uso de ellos para desarrollar aprendizajes. (Docente)

Por otro lado, la relación con los padres de familia estaba reducida a las faenas, que son trabajos orientados a mejorar la infraestructura, así como a tareas de limpieza, pintado o construcción de ambientes. En San Martín, como ocurre con la escuela rural en el resto de regiones del país, los padres eran ajenos a la gestión de la escuela y no tenían mayor injerencia en los procesos que vivían sus hijos al interior del aula. Su participación se limitaba a sustituir con trabajo voluntario y sus propios recursos la responsabilidad del Estado en el mantenimiento y provisión de la escuela comunal. La relación del docente con los padres tampoco era la misma que la que hoy se observa. La gestión escolar y la gestión de los aprendizajes eran funciones absolutamente reservadas al criterio y la decisión de los docentes.

Ahora hay un trato de igual a igual; antes del proyecto, los docentes nos queríamos superponer. (Docente)

Ellos [los alumnos] trabajan solos y resuelven solos; ya no es como antes, que estaban «profesora, ven acá; profesora, no sabemos qué hacer». (Docente)

Ahora soy una orientadora, una guía de nuestros niños. Ya no como antes, que éramos tajantes. (Docente)

Desde primer grado participan, opinan, se comprometen, son más compañeros; [en cambio] antes los niños eran cohibidos. (Padre de familia)

En general, a partir de lo manifestado por los actores participantes del proyecto, entre las características de los docentes de las escuelas rurales de la región al inicio de la intervención —características que representaron todo un reto para la propuesta de formación del proyecto— se podrían destacar las siguientes:⁶

- Faltaban a clase con relativa frecuencia y demostraban en general poca responsabilidad respecto al cumplimiento de su papel.
- Demostraban poca motivación por su trabajo y desinterés por sus estudiantes, en especial por los que parecían tener mayores dificultades o desgano por aprender.
- Era notoria su actitud pasiva y demandante tanto frente a los problemas como a las alternativas que se les podía proponer.
- No demostraban suficiente seguridad y autoestima, sino una cierta resignación respecto a las escasas oportunidades que les ofrecía su ambiente de trabajo.
- No tenían mayor conciencia sobre los logros que debían alcanzar los niños; la adquisición del lenguaje escrito era percibida apenas como un proceso formal.
- Su expectativa respecto a las capacidades que podían adquirir los niños a través del proceso educativo eran tan bajas como las depositadas en el aporte de los padres de familia.
- La relación docente-alumno estaba caracterizada por el autoritarismo. El profesor era quien tomaba las decisiones sobre todos los aspectos, y no se sentía obligado a dar explicaciones a nadie.

6 Entrevistas hechas entre el 2005 y el 2008 a diversos actores.

- Las capacidades de planificación y ejecución pedagógica de los docentes eran muy débiles, así como también las de seguimiento del proceso de aprendizaje de los niños.
- La enseñanza era entendida como un ejercicio en el cual los alumnos repetían las afirmaciones del profesor como si se tratara de un dogma, sin interesarse en comprenderlas. Tampoco había margen para que ellos participaran durante la clase.
- Los profesores ocupaban la mayor parte de la jornada escolar en copiar en la pizarra y hacer copiar a los alumnos, así como en hablar. Mantenían a sus estudiantes en actitud de escucha pasiva.
- Los docentes se abstendían de hacer comentarios a sus alumnos sobre los aciertos y errores de su participación y de sus actividades de aprendizaje.
- Los trabajos de los estudiantes no solían ser corregidos por el profesor, que tampoco realizaba una mayor supervisión de su trabajo durante la clase.
- En las clases, los docentes demandaban a los alumnos que realizaran sobre todo actividades individuales; muy pocas veces se utilizaba el trabajo grupal.
- La labor pedagógica consistía básicamente en un trabajo personal, con escasa o nula interacción con agentes externos que tuvieran el potencial y la disposición para cooperar en los aprendizajes de los niños.
- La presencia de un supervisor causaba incomodidad y desconfianza en el docente, y afectaba su desenvolvimiento.

2.2.3 Formación dirigida a los docentes en servicio

Si bien la mayoría de los docentes de la región San Martín laboraban en escuelas unidocentes y multigrado de zonas rurales, la oferta de capacitación proveniente del MINEDU a la región a través de Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), implementada por entes ejecutores seleccionados, estaba básicamente dirigida a docentes de escuelas polidocentes completas, ubicadas por lo general en las zonas urbanas. Por lo tanto, muchos de los docentes beneficiados con esta capacitación en servicio provenían de la zona urbana, y solo se ampliaba esta oportunidad a reducidos grupos de docentes de escuelas unidocentes y multigrado. En consecuencia, los contenidos abordados se orientaban a atender aulas monogrado, cuando la realidad y la lógica subrayaban la necesidad de considerar también a las escuelas multigrado.

No obstante, los pocos docentes de escuela rural que pudieron participar manifestaron que las capacitaciones les fueron útiles, porque les permitieron

conocer nuevos enfoques, como la metodología de enseñanza activa y el constructivismo, algunos contenidos curriculares, la lectoescritura y la evaluación.

Lo hacía posible la misma necesidad de los maestros, que a veces buscamos una orientación, algo que pueda ayudar en tu trabajo. La necesidad viene de los maestros, de repente la falta de preparación y de empeño, porque bastante se habla de [que en] la zona rural [los maestros] no trabajan. (Docente)

Aun así, tal como ellos mismos reconocen, la capacitación recibida les resultó insuficiente. Se realizaban solo dos talleres al año, de una semana de duración cada uno.

Claro que no es suficiente. Llamamos a más capacitaciones del Ministerio, pero no es suficiente que las programen cada dos años. (Docente)

La última [capacitación recibida] fue de UCAD, del Ministerio, más o menos cada dos años. Antes de UCAD fue el PLANCAD, fue por tres años. (Docente)

Los docentes recibían también acompañamiento en sus aulas, pero de manera muy limitada, por lo que no lograban disipar sus dudas. Algunos docentes aseveran incluso que por la falta de continuidad y seguimiento en la formación en servicio, varios colegas prosiguieron con sus prácticas tradicionales anteriores. Todo este proceso duraba aproximadamente ocho meses y no continuaba al año siguiente.

Más se preocupaban ellos [los capacitadores] en ver cómo presentas y elaboras tu cuaderno. Y casi no llegaban a las escuelas, habrán llegado una o dos veces, y nos pedían nuestra carpeta. Así hacían seguimiento. (Docente)

No nos acompañaban en el trabajo, hacen la capacitación y chau, se acabó. Nos visitan una o dos veces, pero solo para revisar la carpeta. (Docente)

Por otro lado, las UGEL y la DRE convocaban una o dos veces al año a todos los docentes de la región para que participaran en capacitaciones que ellos organizaban, algunas veces en convenio con universidades o municipios; el docente cubría sus gastos de traslado y sus viáticos.

En estas capacitaciones, que con frecuencia duraban un día y se desarrollaban en modalidades tipo conferencia y talleres, se trataban temas más específicos como elaboración de materiales, Comunicación Integral, unidades didácticas, entre otros. La presencia de los docentes de escuelas unidocentes y multigrado

en estos eventos no estaba completamente asegurada, ni estaban debidamente atendidas las particularidades de la escuela rural ni de su contexto.

Podría decirse que, en términos generales, los docentes de la región no mostraban altas expectativas en las capacitaciones que recibían ni en su potencialidad para generar cambios o mejoras significativas en su práctica.

| Como [aporte a la] organización de repente de mis carpetas, podría decirse que sí [servían las capacitaciones]. Pero de ahí, para el trabajo del aula, no. (Docente)

SECCIÓN 3

El desarrollo de la experiencia

3.1 La formación docente⁷

3.1.1 Las capacidades docentes

En el marco del proyecto ApreNDes, la formación de los docentes se orientó hacia el desarrollo de un conjunto de capacidades personales, sociales y profesionales, las cuales son desarrolladas en la tabla 6.

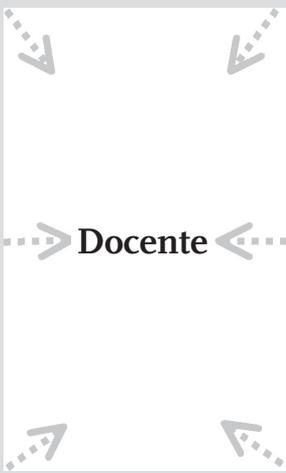
En el 2007, el proyecto, capitalizando la experiencia de cuatro años y avanzando en la definición de un sistema de monitoreo, logró definir con mayor amplitud y precisión las características del desempeño esperado en los maestros, no solo en el ámbito del aula sino también de la escuela y la comunidad. Definió, así mismo, los desempeños esperados de los demás actores, referente necesario para el trabajo del profesor, pues son los docentes los que deben prepararse para hacer posible tales cambios y comportamientos. Estos desempeños, marco explícito y orientador de las estrategias de formación docente en adelante, son los siguientes:

❖ **Componente 1. Aprendizaje de los estudiantes**

- 1.1 Trabajo grupal cooperativo
- 1.2 Desarrollo de actitudes y valores
- 1.3 Uso de materiales

⁷ Para el desarrollo de este apartado se ha tomado como referencia Pablo 2008a, así como informes trimestrales de gestión del proyecto, encuestas de opinión, informes de talleres de docentes, informes de consultoría, informes de sistematización, entre otros documentos. Sobre esta base se ha podido reconstruir en qué consiste o cómo se fue configurando cada una las estrategias de formación docente del proyecto.

Tabla 6
CAPACIDADES QUE SE ESPERAN LOGRAR EN LOS DOCENTES

	Identidad	
	Se acepta como profesional de la educación y valora su importancia en ella.	
Estrategias pedagógicas		Papel formador
Usa estrategias que promuevan en los niños y las niñas el desarrollo de capacidades metacognitivas.	Comparte experiencias, logros, dificultades, inquietudes e intereses profesionales.	Responde creativamente y toma decisiones en forma oportuna ante las diversas situaciones o problemas que se presenten en su tarea pedagógica.
Utiliza en su tarea pedagógica los procesos lógicos del aprendizaje de la metodología activa.	Uso de materiales	Actúa asertivamente en el aula y la escuela, estableciendo relaciones empáticas de respeto y cooperación con sus colegas, los niños y los padres de familia.
	Estudia y aplica las guías de aprendizaje, desde el papel de orientador del proceso de construcción del aprendizaje de los niños.	
Maneja las actividades multigrado respetando el enfoque metodológico e integrando las áreas curriculares.	Elabora materiales educativos pertinentes usando recursos de la zona.	
Optimiza el tiempo efectivo en actividades de aprendizaje con los niños y las niñas.	Usa eficientemente los equipos y materiales proveídos por el MINEDU y el proyecto en las actividades de aprendizaje.	
Planificación de clases		Evaluación de logros
Incorpora contenidos actualizados en la planificación de las actividades de aprendizaje.	 <p>Docente</p>	Evalúa el proceso de aprendizaje utilizando las competencias, capacidades, indicadores de logro e instrumentos que permitan valorar sus avances y dificultades.
Comunidad		Escuela
Utiliza el entorno natural y social de la escuela como recurso educativo.		Usa el aula y la escuela como espacio de convivencia y aprendizaje.
Utiliza el espacio de la comunidad, afirmando el sentido de pertenencia e identidad en los niños y las niñas.		Ejerce liderazgo democrático en su institución educativa, sustentado en los contenidos transversales del proyecto.
		Promueve la organización y funcionamiento del CONEI.
El logro de estas capacidades orienta el conjunto de las estrategias formativas dirigidas a maestros y facilitadores en el desarrollo del proyecto Aprender.		Elabora, ejecuta y evalúa colectivamente el Plan Anual de Trabajo.

Fuente: Pablo 2008a.

- ❖ **Componente 2. Desempeño docente**
 - 2.1 Planificación
 - 2.2 Desarrollo de las sesiones de evaluación de los aprendizajes
 - 2.3 Reporte y apoyo al aprendizaje de los estudiantes

- ❖ **Componente 3. Clima del aula**
 - 3.1 Relación positiva entre estudiantes y entre ellos y el docente
 - 3.2 Clima favorable para el aprendizaje

- ❖ **Componente 4. Organización del aula**
 - 4.1 Organización y distribución de sectores
 - 4.2 Organización de la biblioteca
 - 4.3 Orden y limpieza del aula

- ❖ **Componente 5. Clima y organización de la escuela**
 - 5.1 Relación positiva entre los diferentes miembros de la comunidad educativa
 - 5.2 Involucramiento de los docentes y director con la comunidad
 - 5.3 Liderazgo del director

- ❖ **Componente 6. Participación de los padres de familia**
 - 6.1 Participación de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes
 - 6.2 Utilización de la biblioteca de la escuela

- ❖ **Componente 7. Municipio Escolar**
 - 7.1 Participación del Municipio Escolar en el CONEI
 - 7.2 Ejecución del plan del Municipio Escolar

- ❖ **Componente 8. CONEI**
 - 8.1 Planificación, monitoreo y evaluación
 - 8.2 Instrumentos de gestión del CONEI
 - 8.3 Ejecución del plan del CONEI

3.1.2 Estrategias y metodologías

Para promover el desarrollo de las capacidades enunciadas, el proyecto Aprende puso en práctica diversas estrategias formativas que se aplicaron durante toda una programación anual (tabla 7).

Tabla 7
ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROYECTO APRENDES

Estrategias	2004	2005	2006	2007	2008
Talleres de capacitación	x	x	x	x	x
Talleres de retroalimentación	x	x	x	x	x
Acompañamiento en aula	x	x	x	x	x
Círculos de Interaprendizaje	x	x	x	x	x
Pasantías		x	x	x	x

Fuente: ApreNDes.

Seguidamente, se presenta una caracterización de las estrategias y de sus metodologías, así como su línea de evolución a lo largo de los casi cinco años del proyecto. El abordaje comprende el desarrollo de una definición operativa, la presentación de los principios que sustentan cada estrategia y los objetivos que esta persigue, así como la presentación de notas sobre la experiencia desarrollada en cada caso.

a) Talleres de capacitación. Desde su inicio, el programa de trabajo de los talleres se propuso desarrollar las competencias o prácticas que se espera que adquieran los maestros para aplicar las metodologías activas. Las fuentes que han inspirado permanentemente su diseño han sido el enfoque del proyecto, los reportes de monitoreo de las escuelas pioneras y hermanas, y los resultados de las evaluaciones realizadas por el proyecto. La planificación también ha comprendido la adecuación de los módulos que se estudiarían en los talleres. Su organización ha previsto siempre toda la labor de convocatoria, la estadía de los docentes —alimentación y hospedaje—, la sede del taller y las condiciones básicas para su desarrollo, como mobiliario, equipamiento y materiales.

El enfoque de los talleres. El trabajo de capacitación en talleres buscó alinearse desde el inicio con los procesos que el maestro debía aplicar en el aula. Así, cada taller se realizó apoyándose en un módulo de capacitación elaborado con la misma estructura que las guías de aprendizaje de los niños, la cual toma en cuenta los cuatro momentos en la secuencia de una sesión de aprendizaje: aprendizajes previos, conocimientos básicos, actividades de práctica y actividades de aplicación. Es decir, se ponía en práctica el mismo proceso activo

que los docentes experimentarían posteriormente con sus alumnos, lo que les permitía aprender, practicar y aplicar los conocimientos, integrando la teoría con la práctica, en la escuela y en la comunidad.

La premisa era que cuando los maestros son capaces de aplicar la variedad de estrategias interactivas, crean un medio muy favorable para la enseñanza y el aprendizaje. Surge así el «aula interactiva», en la que cada estudiante aprende mejor en un contexto de colaboración con el otro, lo que refuerza el compromiso del docente y su orgullo profesional. Otro principio de estos talleres consistió en favorecer el intercambio, la reflexión y la búsqueda de alternativas entre docentes, por medio del estudio de casos en grupo. Se trataba, entonces, de crear espacios de encuentro entre pares para atender situaciones del aula y aportar soluciones a partir de la experiencia, retroalimentando y enriqueciendo la práctica pedagógica de los maestros.

Los objetivos específicos. Los objetivos perseguidos en estos talleres abarcaron varios planos: i) identificar los papeles que cumplen los diferentes actores

CONTENIDOS DE LA CAPACITACIÓN BRINDADA A LOS MAESTROS DE LAS ESCUELAS APRENDES

1. Enfoque de áreas de aprendizaje
2. Planificación de los aprendizajes
 - Proceso secuencial del aprendizaje
 - Proyectos de aprendizaje
 - Actividades de práctica y de aplicación de segundo y tercer grado
 - Cartilla de planeamiento
3. Estrategias y/o didácticas de:
 - Lectoescritura
 - Comunicación Integral
 - Lógico Matemática
4. Formas de organización y participación
 - ME
 - CONEI
5. Instrumentos de gestión
 - Proyecto Educativo Institucional
 - Plan Anual de Trabajo
6. Recursos pedagógicos
 - Sectores de aprendizaje
 - Bibliotecas escolares
7. Enfoque del aprendizaje del niño y la niña
8. Contenidos transversales: valores
9. Evaluación del aprendizaje: enfoque, procedimientos, indicadores e instrumentos

de la comunidad educativa en el proceso de lograr una educación de calidad con gestión participativa en la escuela activa; ii) comprender la importancia de los componentes de la propuesta de metodología activa para un aprendizaje autónomo de los niños y del propio docente; iii) comprender la importancia de las estrategias de los proyectos de primer grado para el desarrollo integral del niño; iv) identificar los planteamientos del enfoque de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática; v) desarrollar estrategias para atender la diversidad en el avance de la lectura y la escritura; y vi) identificar estrategias para orientar a los niños y las niñas en el desarrollo de las guías de aprendizaje de Comunicación Integral y Lógico Matemática.

La estrategia de implementación. Al principio, en el 2004, los talleres se desarrollaban regionalmente o por zonas. Luego esto fue cambiando, de modo que tanto los talleres de capacitación como los de retroalimentación, que se verán más adelante, empezaron a realizarse en las provincias. Esta forma de organizar los talleres permitió:

- Descentralizar la organización de los talleres y contar con el soporte técnico y organizativo de las UGEL.
- Reducir los costos de desplazamiento de los maestros.
- Fortalecer los nexos entre docentes y directores de escuelas cercanas, constituyendo redes de apoyo.
- Construir entre los maestros una visión de lo local y buscar posibilidades de participación de las escuelas y de las redes en ese ámbito.

El primer taller de cada año aprovechaba las vacaciones escolares y constituía una preparación para el año escolar. Durante sus seis días de duración, se trabajaban por lo general, entre otros temas, el uso de las metodologías activas; la estructura y los contenidos de las guías de autoaprendizaje; la organización de la institución educativa, de los niños y las niñas, y de la comunidad; y la gestión escolar. El segundo taller, también de seis días, se llevaba a cabo a mediados del año. En este se reforzaban temas como el uso de la biblioteca escolar y la organización de los sectores, y aspectos del trabajo con guías en los diferentes grados y áreas.

Lo que hacemos, por ejemplo, es que nos vamos en marzo una semana, donde vienen todos los especialistas, todos los facilitadores generales, del grupo técnico, todos, y nos llaman a una capacitación de una semana. Y venimos después con el almacén en la cabeza, con el material, con ideas, con muchísimas cosas. Luego tenemos otra vez en agosto. (Docente)

El desarrollo del programa. Desde un inicio, en el desarrollo de los módulos se consideró la recuperación de los saberes previos sobre el tema o contenido de la unidad correspondiente. En esta sección, los docentes tienen la oportunidad de resolver, en parejas o en grupos, situaciones en las que deben poner en juego su experiencia y conocimientos sobre el tema. Luego, en el momento de la construcción de conocimientos, los docentes pueden conocer, mediante lecturas u otros estímulos, ideas o informaciones que les permitan una aproximación novedosa al contenido del módulo.

Los recursos pueden ser una lectura, una separata, un video, una presentación electrónica. Como la aproximación es activa, los maestros desarrollan tareas grupales que les permitan apropiarse de los nuevos conocimientos. Adicionalmente, podrán poner en práctica los conocimientos adquiridos y, finalmente, aplicarlos a las condiciones de sus escuelas y comunidades.

En todo este recorrido, los docentes cuentan con el apoyo de los facilitadores, asesores del proyecto y especialistas de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática, estos últimos en forma permanente desde el 2006. En suma, se trata de promover la reflexión y el análisis de los contenidos trabajados en el taller, así como de propiciar un clima de confianza y de construcción colectiva de conocimientos, que articule la teoría con la práctica.

Por la escasez de tiempo, no siempre fue fácil lograr estos equilibrios.

Muchas veces era aceleradito. Por falta de tiempo, a veces las cosas se han tomado a la ligera. Es una semana, cinco a siete días. Al principio se empezaba bien a tocar los temas; el último y penúltimo día, empezábamos a correr. (Docente)

Sin embargo, se reconocía el beneficio y la utilidad de los talleres.

Lo bueno es que bastante consideran la opinión del maestro, no es una cosa que el que está al frente lo dice todo. Las opiniones se consideran. (Docente)

Hay participación de los maestros, hay exposiciones de los especialistas, en todo sentido. (Docente)

Como en todas las estrategias de formación docente, al finalizar los talleres los docentes expresaban sus compromisos de cambio en las escuelas y aulas, los cuales serían monitoreados durante las visitas de asistencia técnica. También podían expresar sus percepciones acerca de la utilidad o no de los talleres realizados, tomando en consideración las necesidades y demandas del trabajo en la escuela.

b) Talleres de retroalimentación. Desde el 2004 hasta el 2006, se realizaron dos talleres anuales de refuerzo, de tres días cada uno. En estos se profundizaron asuntos referentes a los módulos trabajados en los talleres de capacitación, así como otros aspectos pedagógicos de interés para cada provincia o identificados como necesarios por los facilitadores, siempre enfatizando los contenidos de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática.

Los objetivos de estos talleres se centraron en el reforzamiento del manejo de los proyectos de primer grado y las guías de aprendizaje de Lógico Matemática y Comunicación Integral de segundo a sexto grado; en la reflexión y el fortalecimiento de las estrategias de la metodología activa: funcionamiento de grupos de trabajo, trabajo cooperativo, monitoreo del aprendizaje, uso de material manipulable, entre otros; en el desarrollo de actividades que promuevan la participación de los actores educativos en el aprendizaje de los niños; en el análisis de los resultados del acompañamiento y monitoreo a las escuelas y a los docentes en particular; y en la difusión de experiencias exitosas. Estos objetivos y la guía de los talleres fueron siempre ajustados a las necesidades de cada provincia.

Los talleres de retroalimentación utilizaron la misma metodología de los otros talleres: se centraron en el estudio de módulos que comprenden los cuatro momentos del aprendizaje de la propuesta de Aprende: recuperación de los saberes previos, construcción de conocimientos, desarrollo de actividades de práctica y desarrollo de actividades de aplicación. En cada momento, los docentes tenían la oportunidad de realizar actividades individuales, entre pares, en pequeños grupos y en colectivos más grandes. En todos los casos que suponían interacción, los trabajos y productos se realizaron en forma cooperativa, las consignas fueron expresadas con claridad y precisión, y los docentes recibieron retroalimentación a sus productos y trabajos.

Estos talleres fueron organizados y conducidos por los facilitadores de cada provincia, y los maestros que contaban con más experiencias apoyaron como monitores de los grupos de trabajo. Estos equipos lograron, unos más que otros, propiciar la participación activa de los docentes durante el desarrollo del taller, y aceptaron de buen grado sus críticas y sugerencias, manteniéndose así un buen clima de trabajo. También se previó solicitar a consultores temáticos de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática que condujeran las sesiones, encargándoles que guiaran el trabajo con los módulos y los contenidos específicos de estas áreas.

Al finalizar los talleres, los participantes expresaban sus compromisos en cuanto a los cambios que implementarían en sus respectivas instituciones

educativas, los cuales serían monitoreados en los siguientes períodos de monitoreo y asistencia técnica. Además, tenían la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido en cada sesión del taller. Los docentes reconocen el aporte de estos talleres.

c) *Acompañamiento pedagógico*. La estrategia central de la propuesta de formación docente es el soporte técnico y afectivo brindado por el facilitador. Esta estrategia responde a una lógica de aprendizaje: se aprende por medio de la práctica continua y en el contexto cotidiano, que ofrece los retos más diversos y reales.

Desde la perspectiva pedagógica, y como ya se ha expuesto ampliamente en la sección 1 de esta sistematización, el acompañamiento está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia, el diálogo y la promoción de la reflexión sobre su práctica. Todas estas tareas demandan tiempo, un trabajo sistemático y continuo de seguimiento de las metas propuestas, e integrar las nuevas estrategias y conocimientos al trabajo docente. Con este fin, el proyecto constituyó una red de facilitadores, quienes han acompañado a las instituciones educativas desde el inicio y les han ofrecido un respaldo propositivo y constructivo.

[...] pero siempre con la intención de acompañar al maestro en el proceso de formación y de mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. En ese mismo proceso, también acompañamos a los padres de familia, a los miembros de los Consejos Educativos Institucionales, siempre tratando de mirar la propuesta en su integralidad, no solamente el docente en el aula y a los niños, para ir viendo en qué medida hay avances en los distintos componentes con la metodología activa. Ese siempre ha sido el ritmo de acompañamiento que ha habido a las escuelas. (Facilitador)

La planificación del acompañamiento. La asistencia técnica a las escuelas se inicia con el proceso de planificación de las visitas. En los primeros años, este proceso tomó como referencia los acuerdos de implementación de los componentes de la escuela activa logrados en los talleres de capacitación. En un inicio, se previeron dos visitas por escuela al mes.

Posteriormente, se empezaron a considerar otras fuentes de información para responder mejor a las necesidades específicas de cada escuela. Una de estas fue la ficha de monitoreo, con la cual el facilitador podía hacer un seguimiento individual a cada escuela que estaba a su cargo. Otra fue la hoja de vida de la institución educativa, en la que se registraban los procesos y los

acuerdos de cambio generados junto con la comunidad educativa en cada visita. A partir de estos elementos, los facilitadores fueron diseñando estrategias para abordar las diversas situaciones que encontraban. En el proceso mismo, los facilitadores fueron acumulando experiencia y fortaleciendo sus capacidades, para ir mejorando la asistencia técnica ofrecida a los docentes y las escuelas.

El acuerdo inicial, tomado en el 2004, de realizar visitas de acompañamiento pedagógico dos veces al mes a cada escuela se fue modificando posteriormente. A partir del 2008 se fortalecieron las visitas a las escuelas demostrativas del proyecto.

Uno de los miembros del equipo técnico del proyecto ofrece una explicación a estos cambios:

En un proceso de ampliación de la propuesta, surge la idea de que los maestros de las escuelas pioneras y, de manera más importante, los de las escuelas demostrativas, podían irradiar sus experiencias a los docentes de las escuelas hermanas o que recién inician su proceso de transformación hacia escuelas activas, o que se encuentran en un nivel menor de apropiación de la propuesta. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Posicionamiento gradual de la función del facilitador. En esta evolución de la propuesta de acompañamiento, también se observó un proceso gradual de posicionamiento del monitoreo y la asistencia técnica, tanto en el ámbito del equipo de facilitadores como de las propias escuelas. Para los facilitadores, constituyó un aprendizaje manejar la propuesta pedagógica del proyecto, sobre todo la didáctica de la lectura y la escritura, así como los diversos materiales e instrumentos de monitoreo que les permiten definir estrategias diferenciadas y aplicarlas a su trabajo de asistencia técnica.

Se ha ido afinando el trabajo de los facilitadores. Los primeros años, se orientaba a organizar a los niños, a trabajar en su organización, a apoyar a los padres para conocer las guías y elaborar materiales... a la aplicación en primer grado de los proyectos y a usar las guías. Estas cuatro cosas se necesitaban mucho. Sin embargo, en un primer momento los facilitadores también estaban en formación. Entonces, los primeros años no han sido tan claros para ellos; ha habido una confusión, por ejemplo, respecto a la propuesta de primer grado para el desarrollo del lenguaje escrito... en los facilitadores y en los maestros, se daba mucho énfasis al desarrollo de una capacidad, que es la conciencia fonológica, y los chicos lo entendieron como método fonético. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Incorporar a los facilitadores como un referente de apoyo fue un proceso lento y paulatino para los docentes, pero también para los directores, estudiantes, padres de familia y autoridades locales. El proyecto —y en consecuencia los facilitadores— tuvieron que enfrentar resistencias en algunas escuelas. En estos casos, ellos se vieron en la necesidad de actuar progresivamente, hasta demostrarles a los maestros y a los demás actores que el cambio es posible y que se hace menos difícil cuando se cuenta con acompañamiento.

Por otro lado, desde los primeros años hasta la actualidad, el énfasis del acompañamiento también fue variando. Al inicio hubo un énfasis pedagógico muy fuerte. Era necesario reforzar las capacidades básicas de los docentes para promover aprendizajes. Cuando estas prácticas se fueron fortaleciendo, recién se pudo abarcar aspectos de gestión que les brindan soporte.

Creo que a lo largo del 2006 se ha tratado de ir precisando esto, pues los primeros años se ha dado más énfasis a la parte pedagógica. La gestión, el fortalecimiento de los CONEI, ya ha empezado en el segundo semestre del 2005 y luego 2006, 2007 y hasta ahora. Las capacidades pedagógicas del docente es lo central, pero uno tiene que percibir que la gestión le da soporte a esto. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

En varias ocasiones, se construyeron y validaron colectivamente formatos de reporte de las actividades realizadas por los facilitadores en las escuelas de cada provincia. Del mismo modo, los facilitadores fueron comprendiendo la importancia de elaborar informes sobre su práctica y sobre el proceso de cambios de la escuela. En esta tarea, fueron muy útiles las hojas de vida, instrumento utilizado desde el primer año para registrar la información sobre los avances de los componentes que se acordó trabajar en los talleres de capacitación y retroalimentación.

Con el perfeccionamiento de los instrumentos de monitoreo del proyecto —después de revisar y afinar los usados anteriormente— se dio paso a un monitoreo más sistemático. La expectativa era que una mejor y más completa información ayudaría al acompañamiento, retroalimentando de manera oportuna al facilitador y a la escuela, y permitiendo mejores acuerdos para resolver las dificultades.

Desde el 2007 se cuenta con una matriz amplia de indicadores de monitoreo respecto al desempeño del docente en el aula y de gestión escolar, que se traduce en una serie de instrumentos, entre los que se encuentran guías de observación, entrevistas con actores principales —docentes, padres y estudiantes— y fichas de registro de información. La información aportada por estos instrumentos permitió clasificar a las escuelas por niveles de logro: previo, inicial, intermedio y avanzado.

Al mismo tiempo, estos instrumentos comenzaron a aportar la información necesaria para que los facilitadores planificaran las visitas de monitoreo y asistencia técnica, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, el desempeño pedagógico de los docentes y los requerimientos de fortalecimiento en la gestión en cada escuela. El plan de visitas incluía aspectos como intensidad, tiempos de atención, contenidos y asesoría técnica. Por ejemplo, a las escuelas que presentaban un nivel previo o inicial se las visitaba dos veces al mes, mientras que a las de mejor desempeño, solo una.

Los planes de monitoreo y acompañamiento abarcaban distintos períodos. En un semestre se podían implementar dos períodos. La información recogida no solo era útil para el acompañamiento, sino también para evaluar la implementación de los componentes de la escuela activa y diseñar los programas de capacitación en el ámbito zonal y provincial, o los talleres de retroalimentación.

La aplicación sistemática de instrumentos de monitoreo permitió no solo afinar la construcción de indicadores, sino que abrió la oportunidad para establecer lecciones sobre la implementación del proyecto. El contar con mayores elementos de juicio para interpretar la situación de las escuelas permitió tomar decisiones de consenso, gracias a las cuales se allanaron dificultades y se fortalecieron las prácticas de los docentes.

La información recogida con estos instrumentos ha guiado también la retroalimentación in situ que el facilitador hace al docente y/o al CONEI; incluso su uso orienta mejor la mirada del facilitador hacia los elementos centrales del desempeño de los actores.

En resumen, la importancia de la información producida por los facilitadores se manifestó: i) en los talleres de retroalimentación, porque estos datos se convirtieron en el insumo principal para el intercambio de experiencias y el interaprendizaje; ii) en el aprendizaje de la implementación de las estrategias del programa, porque esta implementación se entiende como un proceso constructivo que irá mejorando con la experiencia;⁸ iii) en el registro del proceso de cada escuela, porque cada una de estas instituciones aprende a su ritmo y aplica con mayor rapidez unas propuestas que otras; y iv) en las posibilidades de sistematizar la experiencia, porque estos informes son los que hicieron posible reflexionar sobre la implementación de la línea de asistencia técnica y darle valor como experiencia innovadora al proyecto Aprender.

8 Primera reunión de interaprendizaje del equipo Aprender, 2004.

Para algunos miembros del equipo técnico, una fuente de preocupación consistió en haberles adjudicado a los facilitadores la tarea del monitoreo en las escuelas, lo que podía afectar el tiempo que dedicaban a la labor de acompañamiento. Sin embargo, como después se comprobó, el haber desarrollado el monitoreo fue un factor que contribuyó significativamente tanto a la tarea de acompañamiento como a la propia formación de los facilitadores, pues agudizó su mirada respecto a los procesos educativos que se desarrollan en el aula y en la gestión de la escuela.

La retroalimentación a los docentes y demás actores ya no se refería únicamente a los aspectos generales sino que era mucho más específica: abordaba las dificultades concretas que enfrentaba cada grupo de estudiantes, cada escuela, cada comunidad. (Facilitador)

Tipificación de escuelas y diversificación de estrategias. Sin embargo, el monitoreo ha contribuido a que los facilitadores diversifiquen sus estrategias para acompañar a escuelas que están en distintas situaciones o que presentan diferentes niveles de avance. Las estrategias dependen de las características de las escuelas, de las comunidades en las que se encuentran insertas y de los actores que participan en estas. También se tiene en consideración su grado de apropiación de la propuesta y los intereses que manifiestan. Sobre la base de estos criterios se definen las estrategias de intervención, las cuales quedan establecidas en los planes de visita de los facilitadores.

No toda escuela va a tener las mismas estrategias de intervención porque va a depender mucho de las características que tenga la comunidad y los propios actores de esa institución o de esa comunidad. Entonces, las necesidades pueden ser similares, pero por las intervenciones o los niveles de compromiso, las estrategias pueden ir variando. Por esa razón es que, por ejemplo, los facilitadores, en su proceso de planificación, elaboran planes donde se visualizan las diferencias de atención en las diferentes escuelas. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Hemos ido viendo que no todas las escuelas están en la misma situación, aunque hubieran empezado el mismo año. Entonces, empezamos a tomar en cuenta en qué nivel están estas escuelas; inclusive distinguíamos a profesores que les interesa mucho lo pedagógico, pero no se preocupan por lo de gestión. Entonces, teniendo en cuenta las características de cada escuela, las tipificamos de acuerdo con cómo se les va a atender y con qué estrategias. Así como los niños tienen diferentes modos de aprendizaje, las escuelas también tienen diferentes características y potencialidades. Entonces, se distribuía el tiempo según las necesidades de la escuela. También hemos tenido escuelas que han ido cambiando el profesor,

después de los talleres aparecían profesores nuevos. Luego hemos tenido que hacer capacitaciones in situ: el facilitador iba y se quedaba dos, tres días en la escuela capacitando y trabajando con el docente en el aula, a partir de demostraciones con los mismos niños. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

El proceso del acompañamiento en aula. Durante las visitas, el facilitador debía empezar por reconocer las expectativas, las dificultades y los temores de cada docente frente al reto de cambiar su práctica y sus actitudes, y dialogar sobre estos aspectos para luego centrarse en otros más específicos. Debía tener cuidado de aplicar estrategias diferenciadas según las condiciones de cada docente, asegurando que el acompañamiento no fuera una simple asesoría técnica sino también un soporte afectivo basado en la confianza. En el fortalecimiento de este tipo de vínculo, ha sido importante que el facilitador sea otro maestro rural y que ambos hayan compartido la capacitación en la propuesta de escuelas activas.

Es que ellos [los docentes] como que necesitan mucho la retroalimentación o el intercambio. Quieren ver si lo que están haciendo lo están haciendo bien, si están evolucionando, o a veces les surge algún problema y no tienen con quién confrontarlo. De repente lo confrontan con sus propios compañeros, pero todos están de repente con la duda y no saben cómo solucionarlo. (Facilitador)

Convertirse en un referente confiable para el profesor toma su tiempo. Para mí, el acompañamiento contribuye a la formación integral del docente, desde la misma relación que uno establece con él, una relación incluso de amistad. Para mí es importante que los docentes me llamen por mi nombre y yo llamarlos por sus nombres a ellos, partiendo de ahí que es la cosa más simple que no nos vean a nosotros los facilitadores como autoridades, como que somos los que vamos a decirles qué es lo que deben hacer, como que ya somos dueños de la verdad. (Facilitador).

También era responsabilidad del facilitador respaldar al docente en la organización de los espacios, materiales y recursos; apoyarlo en su papel orientador dentro del aula, en la organización de los niños en grupos de trabajo, así como en la atención de las dudas y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Así mismo, debía ayudarlo a establecer metas periódicas de mejoramiento de su trabajo en el aula, y apoyarlo cuando era necesario con actividades en los talleres o en los CIA. Parte de su tarea consistía en reflexionar junto con él sobre situaciones complejas observadas en el aula, a fin de ayudarlo en la búsqueda de alternativas frente a las dificultades identificadas.

Yo hasta tenía que hablar con los niños, conversamos con ellos porque algunas cosas preguntan. Al docente hay que hacerle la retroalimentación, hay que sugerirle qué textos utilizar, para que se dé cuenta qué debe hacer durante, antes y después de la clase. Por eso es importante, pero hay que partir de la observación.
(Facilitador)

Luego de un primer momento de reconocimiento, el facilitador identificaba las dudas y preguntas del docente, sus actitudes y motivaciones con relación al proyecto y a los retos que le suponía aplicarlo en el aula. A través de diversas estrategias de asistencia técnica, lo ayudaba a avanzar en la implementación de los componentes del proyecto, enfatizando en los aprendizajes y abarcando luego los aspectos de gestión que se requiere resolver para favorecerlos. Al finalizar la visita, establecía compromisos con los docentes y demás actores de la escuela; entre los acuerdos, figuraba siempre la revisión posterior del nivel en que se habían cumplido los compromisos. Ciertamente, el facilitador debía asegurarse de que el docente se planteara compromisos que estuviera en condiciones de cumplir.

El progreso de las escuelas. La experiencia demostró también el progreso de las escuelas y de los docentes como resultado de los esfuerzos de formación, incluida la estrategia de acompañamiento a las escuelas del proyecto. Aunque aún es necesario fortalecer algunos aspectos en el trabajo de aula —como la autonomía de los estudiantes para usar las guías, la organización de los alumnos y el trabajo cooperativo—, los signos de la evolución son objetivos, como lo muestran los reportes de monitoreo de los últimos años.

La experiencia también ha demostrado que la asistencia técnica diferenciada según el nivel de desarrollo de la institución educativa ha contribuido a apoyar a las escuelas que más lo necesitan y a promover sus avances. Se ha hecho un énfasis especial en el primer grado y en el seguimiento del docente a la forma en que los estudiantes desarrollan las guías. En lo que respecta a la gestión, se previeron asesorías al CONEI y a los padres de familia para fomentar una mayor participación en la escuela.

Las buenas prácticas de acompañamiento. Entre las buenas prácticas, los facilitadores han destacado: i) las sesiones demostrativas a los docentes en sus propias aulas; ii) la verificación de la información proporcionada por los docentes en los procesos de reflexión y retroalimentación; iii) la elaboración de un plan de acompañamiento a las escuelas; iv) un estilo de relación con los actores educativos marcado por la comunicación empática, la valoración y el buen trato; v) la generación de compromisos fortalecidos con el aporte de los

niños; y vi) el involucramiento gradual de los especialistas de las UGEL en visitas conjuntas, para compartir esta forma de asistencia con énfasis en el aspecto pedagógico, esencial para mejorar la calidad de la educación y como mecanismo de transferencia de la propuesta AprenderDes a las UGEL.

Los facilitadores han destacado también la importancia de distinguir el asesoramiento del apoyo directo al maestro en su clase, pues el facilitador no puede reemplazar al profesor —como tendía a hacer en la primera etapa del acompañamiento—, sino que debe asumir la función de asistirlo en su propio esfuerzo por implementar los cambios. Mucho ha ayudado que el facilitador vaya aclarándose respecto al sentido y las características de las visitas, así como adecuando sus estrategias a la realidad de cada escuela y comunidad. Por ejemplo, como los padres, los comuneros y las autoridades disponen de tiempo por las tardes o los fines de semana, los facilitadores acuden un sábado o domingo a alguna institución educativa cuyo CONEI o cuyos padres de familia hayan acordado reunirse ese día, adicionalmente a los días útiles previstos para las visitas.

Finalmente, el registro de la experiencia indica la magnitud del esfuerzo y la cantidad de tiempo invertido en la formación docente a través de esta experiencia. En un informe del equipo técnico AprenderDes correspondiente al período abril a diciembre del 2005 se señala:

Si en el proyecto participan 284 docentes, quienes han recibido asistencia técnica directa de los facilitadores durante las visitas de seguimiento y monitoreo a sus aulas, podemos concluir que en nueve provincias de la región San Martín se han realizado un total de 4.544 visitas, lo que a su vez se traduce en 36.352 horas pedagógicas durante el año escolar.

La agenda pendiente del acompañamiento. Sin embargo, hay aspectos que el acompañamiento no ha atendido satisfactoriamente, como el desarrollo de las capacidades cognitivas de los docentes.

Pero hay otros aspectos importantes. La formación del docente no solo es cuestión de aprender metodologías, didácticas, contenidos, sino también cómo lo ayudamos al desarrollo de sus habilidades cognitivas [...] Esas cosas todavía no las hemos trabajado muy bien, a pesar de que estudiar la guía de alguna manera contribuye a que el profesor desarrolle capacidades, pero no sé si es suficiente. Cuando se le pregunta a un profesor ¿Y qué están aprendiendo los niños? usualmente te dice el tema, el contenido. Antes te decía la actividad que estaban haciendo, ahora te dicen el tema y muy pocos te dicen qué capacidades están desarrollando. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

También ha habido demandas de capacitación en aspectos más administrativos de la gestión:

Muy poco se ha venido atendiendo el aspecto administrativo, será porque la propuesta no abarca este tipo de componente. Específicamente, el rol de los directores en sus funciones administrativas. Más ha habido incidencia en lo pedagógico, en la gestión participativa, en cómo mejoramos los aprendizajes de los niños. (Facilitador)

d) *Los círculos de interaprendizaje.* Los CIA fueron definidos desde el inicio como un espacio en el que los maestros de distintas escuelas aledañas se reúnen voluntariamente, en un marco de libertad y flexibilidad, para tratar contenidos temáticos que requieren mayor estudio; para adecuar y profundizar los contenidos de las guías de aprendizaje o aclarar las orientaciones para su uso; para intercambiar experiencias vividas en el aula, reflexionar sobre ellas y proponer soluciones; o para pensar, planificar y organizar juntos actividades que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes. Así, los CIA fueron concebidos como una estrategia de capacitación o de interaprendizaje entre pares.

A veces nos reuníamos hasta 8 o 10. En ese aspecto, íbamos netamente con los problemas de nuestros niños, con las experiencias, con los avances, y dándonos ideas el uno al otro y trabajando con más cercanía, ayudándonos de repente en la ambientación de los sectores para que los niños estén en constante encuentro con la lectura, con la escritura. (Docente)

Yo voy siempre porque, de entre tantas cosas que hay en el grupo, algo se aprende. (Docente)

La finalidad de los CIA consistió en ayudar a superar el aislamiento del docente mediante la construcción de comunidades territoriales de aprendizaje y la flexibilidad en el tratamiento de temas relevantes. El interaprendizaje posibilita la cooperación horizontal en el desarrollo de las actividades de aprendizaje; en este marco, se pueden extraer lecciones de la experiencia de otros colegas, acceder a conocimientos y recursos aportados por su práctica, y ayudarse unos a otros en la comprensión de los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.

Los docentes traen las dificultades de su escuela y sus logros, y ahí resolvemos, todos damos una alternativa de solución; ahí vivenciamos las dificultades de las

guías, los proyectos, partiendo de la necesidad del docente. Aquí los docentes son autónomos, ellos promueven su CIA y ya se está dando cierta autonomía al profesor. (Facilitador)

La idea original era que los CIA fueran un espacio en donde los docentes pudieran compartir con otros, tener otro interlocutor, y no estar aislados. Han sido pensados para eso, para que puedan ayudarse un poco en este proceso de cambio, compartiendo lo que iban avanzando, los materiales. (Equipo técnico del proyecto Aprendes)

Este espacio es una inversión de tiempo y dinero del docente. Por ese lado también [...] que el maestro vaya desarrollando el hábito de invertir en su propia formación, de darse tiempo para compartir con otros y que se vaya instalando en ellos el hábito de estudiar o compartir. Este espacio se ha ido formando paulatinamente; en realidad, los docentes fueron conformando una red de docentes que se autosostiene. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Los CIA han sido promovidos desde el principio como grupos voluntarios, autónomos y flexibles. Su calendario y agenda de reunión, así como su coordinación, siempre fueron acordados entre sus integrantes y el facilitador. Los temas abordados debían responder a las necesidades surgidas en la aplicación de las guías de aprendizaje y proyectos en las aulas, incluyendo la programación curricular y determinados contenidos que debían ser estudiados, como por ejemplo las pruebas de Lógico Matemática y Comunicación Integral, la elaboración de materiales complementarios como hojas de trabajo o material manipulable, así como clases demostrativas. El papel de los facilitadores consistió en brindar apoyo técnico, y el de los centros de recursos, en ofrecer un espacio para las reuniones. Sin duda, la expectativa ha sido siempre que el grupo encuentre sentido a su participación, y que compruebe el poder del interaprendizaje para la formación personal y profesional de los docentes.

Es importante fortalecer el proceso de formación docente a través del intercambio de las experiencias que pueda haber entre maestros. Por eso su mismo nombre lo dice: interaprendizaje, intercambio de experiencias, y cómo a través de ese intercambio de experiencias aprendemos y fortalecemos nuestro proceso de capacitación docente. Inicialmente, el facilitador era indispensable en los círculos de interaprendizaje; ahora tenemos círculos de interaprendizaje que son muy autónomos, conformados por maestros. Los coordinan ellos, los lideran ellos, los desarrollan y los conducen ellos, en función de las necesidades que tienen en sus aulas. (Facilitador)

El objetivo del CIA es lograr el cumplimiento de las guías de aprendizaje. Nosotros, los docentes de las escuelas del valle de San José, del Bajo y Alto Juñao, estudiamos la programación curricular y hacemos el análisis de la aplicación de las guías de aprendizaje. En mi grupo somos diez docentes y tenemos una programación que cumplir y en los CIA nos apoyamos si alguien tiene dificultad. (Docente)

El surgimiento. Los CIA empezaron a formarse en cada una de las provincias en las que se implementó el proyecto. Su constitución fue una de las tareas asignadas a los facilitadores; para cumplirla, siempre debían basarse en el criterio de la cercanía geográfica de las escuelas o de las viviendas de los maestros. Al principio, los facilitadores ayudaron a los docentes a identificar los objetivos centrales del grupo, a seleccionar temas en función de las necesidades surgidas en el aula o en las escuelas, a confeccionar un plan y un cronograma de reuniones, así como a elaborar una agenda de trabajo para cada reunión.

Se plantea una agenda, se acuerda cómo se va a desarrollar y luego qué compromisos se asume. Luego, en la siguiente reunión, se revisan esos compromisos, se intercambian experiencias, se estudian las guías. A veces piden un especialista que vaya y les explique y apoye. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

El trabajo cooperativo, la ayuda mutua y reflexiva y el estudio de las guías de aprendizaje nos colocaban en el rol del alumno, para entender los procesos que implicaban su aplicación y desarrollo. (Docente)

Revisar la guía es vivenciarla. Ellos [los maestros] vivencian todo el proceso como niños y reflexionan a partir de ese proceso. Esto es estudiar la guía, van elaborando materiales, vivencian, presentan al grupo y les van dando aportes. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

La consolidación. En el 2007, se fueron afinando mejor los criterios que se debían evaluar en un CIA, a fin de hacer posible un monitoreo más cercano de su desarrollo. Por ejemplo, la calidad de la conducción, el cumplimiento de los objetivos, el grado de satisfacción con la reunión realizada, la participación de los asistentes y la organización del círculo. Respecto a esto último, se consideraron elementos como el tiempo: si la duración del CIA contribuyó al logro de los objetivos trazados, si fue suficiente la frecuencia de las reuniones y si el local elegido fue adecuado para el desarrollo de las sesiones. De igual modo, se consideraba si los materiales preparados para la reunión fueron suficientes y si apoyaron la comprensión de los temas tratados.

La información revisada sobre los CIA en el proyecto Aprende da cuenta de un proceso de evolución de los grupos y de la estrategia en general. Estos se conformaron en todas las provincias, pero su funcionamiento varió en cada una.

La mayoría de los maestros mantuvieron una actitud favorable respecto a seguir fortaleciendo los CIA en cada provincia. Sin embargo, al término del 2005, estos se habían institucionalizado solo en cuatro provincias, pese a que los docentes que los conformaban reconocían la utilidad de estas reuniones para tratar temas pedagógicos y de gestión.

Yo pensaría que los CIA podrían ser alternados entre las escuelas que más podemos juntarnos y tal vez provincialmente, porque son bastante útiles, sino que [los problemas son] por la distancia. Es el caso de nosotros, que tenemos el río Sisa que pasa por acá. Ya habíamos pasado, pero era una lluvia tan fuerte que cayó ese día que tuvimos que regresar con las cosas mojadas, porque no se podía llegar a Nuevo Chimbote. (Docente)

En los reportes periódicos del proyecto, fortalecer la participación de los docentes en estos espacios de interaprendizaje siempre aparece como una necesidad y un desafío. Aunque en muchos casos hay limitaciones objetivas, por las distancias o por otras ocupaciones de los docentes, su motivación para participar está muy relacionada con la capacidad de los CIA para responder a sus necesidades.

[Algo habría que hacer] para poder ganar el ánimo de los maestros, porque a veces no lo tomamos en serio; como no es obligatorio, si quiero, si puedo me voy, y no debe ser así. Al menos que haya un algo... puede ser un reconocimiento al viaje, porque el factor económico de la movilidad es importante acá, eso podría ser. Después no habría ningún problema, porque son provechosos para quien quiere aprender. Queda a criterio personal. (Docente)

La principal motivación de los profesores para asistir ha sido el poder encontrar soluciones a las distintas dificultades que se le presentan, a la necesidad de enfrentar y solucionar esas dificultades. (Facilitador)

[La participación en los CIA] sí ayuda a desarrollar las capacidades de nuestros niños. (Docente)

[El CIA] ha permitido ayudar a otros docentes con dificultades y nos ha permitido a muchos convertirnos en mejores profesionales y en comprender más rápido. (Docente)

El atractivo de los CIA reside en la necesidad de aprender y tratar de resolver su práctica [de los docentes]. Creo que un maestro va si encuentra interesante lo que se hace ahí; si no responde a su expectativa, no vuelve a asistir jamás. El interés mayor de los docentes es que van y conversan con otros docentes, tratan de resolver sus problemas, dar respuestas a sus dificultades. [Constituye una motivación adicional] si es que van los especialistas del proyecto, ahí vienen más; en esos casos, aun los CIAS más dispersos tratan de reunirse porque quieren aprovechar, sienten que van a aprender un poco más. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Su carácter voluntario. Esto pone a prueba el compromiso y la motivación de los docentes por convertirse en mejores profesionales. La necesidad de aprender y resolver las dificultades que identifican en su práctica docente, el encuentro con los especialistas del proyecto y la interacción con sus pares para enfrentar problemas comunes y desarrollar estrategias de solución de manera participativa motivan la asistencia.

Pero la participación voluntaria puede decaer cuando el CIA no brinda soluciones a las preocupaciones de los profesores, si el grupo no logra consolidarse con una dinámica fluida ni reglas claras y satisfactorias para todos.

[La participación voluntaria] ha tenido muchas ventajas en las escuelas que son cercanas. O sea, hay escuelas que están en un mismo valle o un mismo sector, y para ellos es muy fácil reunirse una, dos o tres veces al mes. Pero hay escuelas que están lejanas, incluso a la misma provincia, porque en algunos lugares los CIA se hacen en las provincias y, bueno, eso no ha facilitado mucho, menos si son voluntarios. En toda la región hay una asistencia voluntaria de la mayoría de maestros a estos círculos, porque encuentran soluciones a sus problemas en el aula. (Facilitador)

Los CIA constituyen una estrategia que busca asegurar la sostenibilidad de la propuesta de formación docente, propiciando en los profesores el hábito de un aprendizaje permanente y cooperativo. Pero esto se concreta siempre y cuando estos espacios satisfagan sus necesidades de aprendizaje y, sobre todo, cuando les brindan elementos para discernir cómo enfrentar situaciones difíciles en su trabajo de aula. Cuando estas condiciones no se presentan, los CIA tienen escasas oportunidades de desarrollo.

La agenda de los CIA. Los temas trabajados en los CIA también son diversos y varían de grupo en grupo y de provincia en provincia. Por lo general, surgen de las necesidades propuestas por los propios docentes que los conforman. Entre

estos temas se puede anotar el proceso de adquisición de la lengua escrita para los niños de primer y segundo grado, el estudio de las guías de aprendizaje, el estudio de los contenidos del área Lógico Matemática, y el uso y elaboración de materiales educativos, entre otros.

Desde el año 2007, el proyecto dio mayor énfasis a desarrollar las capacidades evaluativas de los docentes. Para ello, con la ayuda de especialistas de áreas curriculares se elaboraron evaluaciones finales de cada unidad de las guías de aprendizaje de Lógico Matemática y Comunicación Integral para todos los grados. Estas pruebas eran revisadas, discutidas y estudiadas por los docentes, con el apoyo de los facilitadores y especialistas de área, durante las reuniones de CIA. Posteriormente, los docentes aplicarían estas evaluaciones en sus aulas según el ritmo de avance de sus estudiantes.

Por otra parte, los reportes indican que los temas abordados en los CIA no han sido solo pedagógicos sino también de gestión educativa, pero vinculados estrechamente con los aprendizajes de los estudiantes. De todos los contenidos posibles, destaca por su importancia el estudio de las guías de aprendizaje, que es mencionado en los testimonios de los diversos actores del proyecto.

[Hemos tratado] el estudio de las guías antes de implementarlas, para no improvisar. También se han atendido las debilidades en Comunicación Integral y Lógico Matemática, también en Ciencia y Ambiente. (Docente)

Trabajamos el desarrollo de estrategias del proyecto, para que el maestro comprenda mejor sus actividades, el uso de guías y la elaboración de materiales. También las propuestas para la organización de grupos de trabajo, y el trabajo relacionado con el Municipio Escolar y la participación. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Uno de los puntos centrales es el estudio de la guía. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

En los CIA se ha trabajado básicamente la propuesta del primer grado y también el estudio y adaptación de las guías de aprendizaje. Básicamente esos dos temas son los que se han venido trabajando a lo largo de todos estos años. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Variaciones en la estrategia. La estrategia de los CIA se ha diversificado durante el desarrollo del proyecto. Una de sus variantes ha sido el CIA de directores, espacio dedicado a trabajar temas de gestión pedagógica y gestión institucional, con miras a revisar y construir los proyectos educativos institucionales. Los directores también pudieron reflexionar sobre su papel y la

responsabilidad que les compete en la participación de todos los actores de la comunidad educativa en la ejecución de las actividades. En sus reuniones de CIA, los directores manifestaron otras necesidades de formación como el liderazgo, el clima institucional y la elaboración del plan curricular de su institución.

Los CIA son la expresión del compromiso del docente con su propio proceso de formación, ya que tienen un carácter voluntario. Si bien no se ha logrado que todos los docentes se organicen en CIA, se ha observado que su participación se ha ido incrementando, por lo menos entre el 2004 y el 2006. Se han organizado grupos estables, y la frecuencia de sus reuniones ha aumentado, aunque en algunos casos la asistencia todavía no es muy regular.

Su impacto en la formación docente. Los CIA han fortalecido las capacidades de los maestros y las maestras participantes en el proyecto, lo cual ha tenido un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes. También han contribuido a fortalecer la identidad profesional de los docentes, y les han proporcionado un sentido colectivo para tratar de alcanzar sus metas. En algunas provincias —como Picota, Moyabamba y Rioja— se ha ido manifestando un funcionamiento cada vez más autónomo de los CIA, pues los docentes se reúnen aun sin la presencia de los facilitadores y conducen por sí mismos el debate.

Se han logrado muchas capacidades en los maestros y maestras, como la capacidad de organización. Encontramos ahora CIA muy bien organizados, donde se distingue no solo una forma [homogénea] de organización, sino adecuada a las necesidades que se van presentando. Otra de las capacidades que se observa es el liderazgo, pues han ido fortaleciéndose las capacidades de iniciativa y creatividad de los maestros. En ese sentido, están apoyando al facilitador en este proceso de implementación de la propuesta. Otro de los aportes de los CIA ha sido al desarrollo de la identidad, así como a fomentar el apoyo mutuo, la solidaridad, un clima de amistad, de compañerismo, de familia. Los CIA exigen poner en práctica actitudes, habilidades, manejo de relaciones interpersonales, porque ahí se generan como un vínculo no solamente de trabajo. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

A veces le dan menos valor a sus propios logros, cuando más bien lo que se necesita es que ellos también expresen cómo han hecho para solucionar tal dificultad y ahora es un logro. Pero en ese sentido se van dando cuenta [de] que sí, [de] que es muy importante saber cómo le han dando solución o las ideas que les surgen y se buscan e intercambian. En ese sentido, hay una riqueza de interaprendizaje entre ellos, el crecimiento es a ese nivel. (Facilitador)

Un reporte del equipo técnico del proyecto (2008) señala lo siguiente:

Los docentes en un 60% aproximadamente han continuado reuniéndose con regularidad en los CIA programados. Hay grupos muy autónomos, que se reúnen en el CRA y las escuelas, sin necesidad de la presencia de los facilitadores (Moyobamba, Bellavista, un grupo en Picota), donde algunos maestros demuestran liderazgo en base a su experiencia y resultados en sus escuelas. La mayoría todavía se reúnen a partir de la convocatoria del facilitador.

El sentido [de los CIA] es dar propuestas de solución o de mejora de la práctica educativa respecto de las dificultades o de lo que se observa en el aula. Tenemos este año [2008] un récord de grupos en el proyecto; es resultado, justamente, del fortalecimiento de los CIA bajo esa modalidad: que sean espacios productivos, espacios donde realmente se dé respuesta a las dificultades de los docentes. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

e) *Pasantías*. Las pasantías consisten en la visita planificada y organizada de los docentes y otros actores de una comunidad educativa a escuelas de nivel más avanzado que han implementado exitosamente uno o varios de los componentes de la propuesta AprenderDes. En este intercambio, no se beneficia únicamente la institución visitante sino también la anfitriona, pues si bien ha sido elegida por sus fortalezas, la mirada del otro le hace apreciarlas mejor y también reconocer los aspectos que debe mejorar. Además, el reconocimiento de los pares y del proyecto estimula no solo a los docentes, sino a toda la comunidad. Las pasantías sacan del anonimato a las escuelas, las hacen «visibles». El reconocimiento incrementa la autoestima de los actores de esa comunidad educativa.

Yo diría que, en principio, nosotros pensábamos que los que vienen vendrían con murmuraciones o que estaríamos más mal que ellos. Pero no, hemos sido felicitados. Sugerencias nos han hecho, preguntas de cómo hemos logrado ese trabajo con los niños, y nos han hecho sentir bastante bien y lo valoro mucho. (Docente)

Las pasantías se basan en los siguientes principios:

- El aprendizaje es un hecho social: es posible aprender de las mejores experiencias o innovaciones que otros van logrando con éxito.
- Es importante valorar y reconocer a los maestros y comunidades educativas que se atreven a innovar y obtienen resultados positivos.

- El interaprendizaje requiere la solidaridad y apertura de los maestros visitados, y el interés y receptividad de los maestros visitantes.
- Es fundamental fortalecer la autoestima docente y recuperar la profesionalidad de la docencia.
- Es posible generar nuevas políticas educativas que tomen como referencia las buenas prácticas existentes.

Función de la pasantía en la formación docente. Como se ha explicado ampliamente en la sección 1, una pasantía consiste en que los maestros con menor manejo de la propuesta metodológica visitan a docentes exitosos que se han apropiado de la propuesta e implementan en el aula los diversos componentes de la escuela activa. Durante su ejecución, ambos reflexionan y proponen estrategias para el mejoramiento de la tarea docente en las escuelas menos exitosas.

En las pasantías se va observando lo que es la ambientación, por ejemplo, y la utilización de materiales, la organización del Consejo Escolar; últimamente hubo una muy bonita de los consejos escolares, eran los niños los que se visitaban, fue muy bonito. (Docente)

Yo diría que fue bastante útil. Me fui con todos los colegas, me ayudó de manera personal. Como a veces se escuchan rumores de que hay maestros que son una maravilla, entonces tú aspiras a mirar otra realidad. Yo decía: «Cómo quisiera estar ahí y ver cómo es el desenvolvimiento de esos maestros y de los niños», y hemos ido. A veces no es como uno piensa, es diferente; entonces, yo sentí que no era ni más ni menos, que ahí voy. (Docente)

El objetivo fundamental de la pasantía de docentes ha sido propiciar que ellos reflexionen y mejoren sus prácticas pedagógicas a partir de la observación del contraste entre experiencias similares. A través del intercambio de experiencias, se busca evidenciar los procesos que han conducido a obtener ciertos resultados visibles. Desde su inicio, las pasantías buscaron fortalecer las opciones pedagógicas del proyecto por medio de la reafirmación de lo que se venía haciendo o de la autocrítica generada por el conocimiento de la nueva experiencia. Así, se trataba de que los docentes conocieran directamente la aplicación exitosa de los componentes pedagógicos y de gestión de la propuesta de escuelas activas, y compartieran las estrategias que permiten alcanzar logros tanto en la escuela visitada como en la escuela visitante.

La planificación de las pasantías. Para lograr su propósito, las pasantías deben ser cuidadosamente planificadas. Es imprescindible identificar previamente

las buenas prácticas existentes en las escuelas, tomando en consideración los siguientes criterios: i) la escuela que se va a visitar tiene que haber implementado con éxito alguno de los componentes de la escuela activa; ii) la mayor parte de los visitantes deben ser docentes que enseñan en el mismo grado del aula que van a visitar; iii) es necesario coordinar con los docentes anfitriones la forma en que se van a mostrar los componentes elegidos; y iv) se debe organizar la visita de tal manera que los visitantes puedan observar la experiencia, identificar los factores que la hacen posible, conocer las dificultades que se han superado, y recibir una respuesta a las preguntas y las sugerencias de los docentes visitantes.

Así mismo, se deben explicitar los compromisos que los maestros visitantes adquieren respecto a los cambios que implementarán en sus propias escuelas. Posteriormente, los facilitadores realizarán un monitoreo que les permita medir hasta qué punto se cumplieron estos compromisos.

Las pasantías se organizaban por provincias a partir de un intercambio previo o de lo que el facilitador ha detectado en sus escuelas. Lo ideal sería tener una escuela de todas y cada una de las áreas, pero no siempre fue así. Por ejemplo, una escuela es buena por su Municipio Escolar o su CONEI, otra se destaca por lo que trabaja en el aula. Entonces, hay que escoger. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

En lo que respecta a la selección, también se fue aprendiendo poco a poco sobre la base de la experiencia.

Hubo una pasantía donde casi no hemos tenido un buen resultado, porque llegamos a una escuela que estaba con problemas, medio desorganizados. El director había citado a todos sus colegas de la zona y no se reunieron, no pudimos hacer casi nada. No fue tan provechosa. Pero este año ha sido lo contrario, pues han venido a mi dirección, han venido de Picota, de Pucallpa, diferentes instituciones. (Docente)

Es importante que tanto los docentes visitantes como los anfitriones se involucren en el proceso de planificación. De esta manera, la actividad responderá a los intereses de ambos grupos y los docentes visitados podrán preparar adecuadamente la presentación de sus experiencias. Esta preparación debe incluir, así mismo, aspectos logísticos como el traslado y la alimentación de los maestros visitantes, de tal manera que el tiempo asignado a la visita se pueda utilizar de manera efectiva y la agenda prevista se desarrolle sin contratiempos.

El desarrollo de las visitas. La experiencia mostró que lo más efectivo es que al inicio de la pasantía se revisen sus objetivos específicos y los aspectos de la

experiencia de la escuela que se observarán. También es importante revisar las guías de observación, que como su nombre lo indica, son materiales preparados para que los maestros visitantes observen la experiencia. Es necesario, adicionalmente, motivar la participación activa de los visitantes, pues además de la observación, deben formular preguntas a los docentes que presentan la experiencia y dialogar con los estudiantes para recoger sus puntos de vista. Si es posible y la visita lo amerita, también pueden dialogar con los padres o autoridades que acompañan a la escuela en su proceso de cambio.

Adicionalmente, se sugería a los visitantes revisar los productos de la escuela visitada: acuerdos, trabajos de los estudiantes, materiales elaborados, entre otros, tomando en consideración la particularidad de la innovación. Por ejemplo, si se trataba de una experiencia de uso de las guías de aprendizaje, era necesario revisar los cuadernos de los estudiantes, sus trabajos de práctica y aplicación, las fichas de evaluación que aplican los docentes, entre otros elementos promovidos por las guías. Durante los momentos de reflexión sobre la experiencia, se les recomendaba a los maestros visitantes enfocarse en aspectos como las estrategias empleadas por el maestro anfitrión y los factores que contribuyeron a su éxito, así como darle sugerencias para que mejore en algunos aspectos.

La visita finalizaba, como ya se ha señalado, con el compromiso de los maestros visitantes de implementar en su propia escuela cambios que pudieran ser monitoreados por los facilitadores.

La experiencia de estos años ha ratificado también la importancia decisiva de que durante la visita se mantenga un clima cordial. Con este fin, se recomienda no perder de vista algunos elementos:

- Un docente muestra de manera generosa una experiencia propia para que sus compañeros la conozcan y aprendan junto con él. Por ello, la visita no puede equivaler a un juicio en el que la experiencia es sometida al escrutinio de los demás. Es necesario recordar que las escuelas activas constituyen un proceso nuevo, marcado por el cambio de prácticas tradicionales por otras nuevas. Así, lo que se observa en la visita es este proceso de transformación.
- La visita tiene objetivos específicos acordados por todos. Por lo tanto, visitantes y anfitriones deben concentrarse en esos objetivos, para que la experiencia no pierda su sentido y posibilidad de enriquecimiento mutuo. La idea no es observar todos los componentes, sino solo aquellos en los que la escuela ha desarrollado alguna fortaleza.

- La implementación de la experiencia observada no ha involucrado únicamente el esfuerzo de los docentes sino también de los estudiantes, los padres de familia y las autoridades locales. Se debe valorar y respetar el trabajo de todos ellos.

Yo creo que se ha mejorado. Antes las pasantías se hacían de una manera espontánea, sin una guía de observación, y ahora el equipo técnico ha incluido eso que toda pasantía necesita: una guía. Una parte de ella era para que nos entreguen a nosotros y nosotros la enviásemos al equipo técnico ya sistematizada. Ahora, ¿cómo se puede seguir mejorando? Lógicamente, manteniendo las pasantías y quizá incrementarlas sería mucho mejor. (Facilitador)

Finalmente, un aspecto considerado en la metodología de las pasantías fue la participación de los especialistas de la UGEL, con la finalidad de que complementaran y reforzaran las presentaciones de los conductores de la pasantía. Ello requirió que los facilitadores coordinaran previamente con los especialistas los objetivos y el programa de las visitas, así como la forma en que los especialistas podrían enfocar sus intervenciones para fortalecer la iniciativa.

Los materiales de trabajo. Son dos los principales materiales utilizados en la pasantía. El primero es la ficha de información sobre la escuela visitada, que ayuda a identificar sus características y el componente en el cual presenta mayores fortalezas. El segundo es la guía de observación, en la que se registran los aspectos prioritarios de la experiencia, sobre los cuales se reflexionará posteriormente. En esta guía se registraban, además, los compromisos asumidos por los docentes visitantes, que serían monitoreados por los facilitadores.

Existe una guía de observación para la visita a la escuela y un espacio de retroalimentación, que es una plenaria. A partir de lo que se ha observado, hay entrevistas con padres, con niños, y la plenaria puede ser con el CONEI, con todos nosotros o solamente con los docentes. Depende de ellos, pero siempre en base a lo observado. Hablan de sus fortalezas y sus retos, y después participan los visitantes, que van reconociendo los logros que encontraron y haciendo también las sugerencias para mejorar algunas cosas. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

Existen varias modalidades de pasantías.

Hay pasantías que se hacen para docentes, pasantías de municipios, pasantías de CONEI. O sea, va dependiendo del aspecto que uno quisiera enfatizar: el aspecto

pedagógico o algún otro aspecto que tiene que ver con la organización de los niños, el manejo de las guías, el uso de estrategias, la organización de la escuela. Se elaboran conclusiones, el facilitador hace el seguimiento, se constituyen también indicadores para el monitoreo. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

En términos generales, esta actividad de interaprendizaje considera la visita de los docentes a escuelas que se encuentran en el ámbito de su provincia, con el objetivo de conocer y valorar la implementación exitosa de alguno de los componentes de las escuelas activas. Un criterio importante fue centrarse en los aspectos pedagógicos de la propuesta, pues estos estaban más relacionados con el aprendizaje de los niños y las niñas. Las visitas podían establecerse entre escuelas pioneras o hermanas, y se esperaba un mejor desempeño de estas últimas en el manejo de los componentes.

Desde el 2006, en la práctica, sin embargo, también se registraron pasantías en las que los miembros de un CONEI —directores, docentes, padres de familia, autoridades locales— visitaron a los miembros de otros CONEI para conocer sus experiencias de desarrollo de los proyectos educativos institucionales, la formulación y ejecución de sus planes anuales de trabajo, así como la forma en que habían solucionado problemas referidos al aprendizaje y a los compromisos de apoyo a la escuela.

En la misma línea, también se registraron pasantías entre Municipios Escolares, en las que se abordaban aspectos relacionados con la organización de estas instancias, sus comisiones de trabajo, y el desarrollo de sus planes y proyectos.

Adicionalmente, se registraron pasantías de CIA de una provincia a otra. Estas visitas, que adoptaron el carácter de un intercambio profesional y social entre docentes, sirvieron para tratar aspectos de planificación y organización, como la definición de objetivos, el desarrollo de una agenda de la pasantía, la asignación de un tiempo justo, la previsión de traslados, alimentación y estadía, entre otros, para que la experiencia fuera estimulante y sirviera para fortalecer las capacidades docentes.

Finalmente, las pasantías podían ser de escuelas que estaban en proceso o en niveles iniciales de implementación de la propuesta a escuelas exitosas o demostrativas. Así mismo, se desarrollaron pasantías entre escuelas demostrativas.

Para el 2008, tenemos pasantías de escuelas no demostrativas a demostrativas, como también tenemos pasantías de escuelas demostrativas a demostrativas. O sea, dentro de las escuelas demostrativas también hay escuelas que están a

un nivel demostrativo alto, se podría decir. Hay también un nivel demostrativo medio; las escuelas de este nivel ven cómo, a través de las pasantías a estas escuelas de mayor nivel demostrativo, pueden aprender más y ver otras posibilidades de seguir participando respecto a los padres, los miembros del CONEI, del Municipio Escolar. (Facilitador)

El impacto de las pasantías en la formación docente. Las pasantías han constituido una estrategia privilegiada para la formación del docente, pues le han permitido apreciar directamente experiencias exitosas, observar el desempeño de otros docentes, alumnos y comunidades, e identificar los factores y condiciones que hicieron posible alcanzar estos éxitos.

La pasantía es una de las estrategias fundamentales en este proceso de empoderamiento de la propuesta por parte de los docentes, y no solo de ellos sino de todos los actores. Tenemos pasantía para docentes, pasantía para CONEI, ME y el que ellos se encuentren ante una situación in situ les hace reflexionar. Si están apreciando resultados, se preguntan por qué no podrían hacerlo también ellos en sus escuelas. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Las pasantías, además, permitieron constatar que los cambios propuestos por el proyecto en sus diversos componentes pedagógicos y de gestión sí pueden concretarse en la escuela multigrado.

Lo que más destaca en las pasantías, justamente, es ver que los niños trabajan con autonomía, aprenden con autonomía a través del desarrollo de las guías. Entonces, cuando el maestro va y ve esto, piensa en que la propuesta sí funciona, que es una propuesta que da resultados. Surge en el maestro esta reflexión y lo motiva para que él también comience a hacer lo mismo en su trabajo, en su escuela, en su aula. También se observa el trabajo, la participación efectiva de los padres de familia y el CONEI. Se observa que el niño aprende con autonomía a través de las guías y que los padres participan. Eso hace que el maestro diga: «¿Por qué en esta escuela funciona? Entonces, si funciona en esta escuela, también debe funcionar en la mía». (Facilitador)

3.1.3 Materiales utilizados en el proceso de formación

Entre los materiales utilizados para la capacitación de los docentes, destacan dos por su importancia: los proyectos y las guías de aprendizaje de los estudiantes, y los módulos de capacitación docente.

Los proyectos se centraron en el primer grado de primaria, mientras que las guías de aprendizaje, en los alumnos de segundo a sexto grado. Estas últimas se elaboraron respetando la estructura del proceso de aprendizaje en las escuelas activas —recuperación de los saberes previos, construcción de conocimientos básicos, y actividades de práctica y aplicación—, y respetando también los objetivos que se esperaba lograr, considerados en la propuesta curricular vigente en el país.

En primer, segundo y tercer grado, las propuestas promovían la integración de las áreas Comunicación Integral, Lógico Matemática, Ciencia y Ambiente y Personal Social. A partir del cuarto grado, los estudiantes contaban con guías para cada área: Lógico Matemática, Comunicación Integral, y Ciencia y Ambiente. Los contenidos y capacidades del área Personal Social se incorporaron de manera transversal durante la elaboración de los materiales. Adicionalmente, estas unidades venían acompañadas por las programaciones curriculares, en las que se indicaba a los docentes qué capacidades se esperaba que desarrollaran los estudiantes.

Entre los módulos de capacitación docente destacan:

- La organización de las escuelas con metodología activa: presenta orientaciones para promover la constitución del ME y la participación de los padres de familia y actores locales en los procesos de aprendizaje y gestión de las escuelas activas.
- Biblioteca escolar: brinda orientaciones a los maestros y maestras sobre la organización y el uso de la biblioteca escolar en la tarea educativa.
- El aprendizaje cooperativo y su aplicación en las escuelas unidocentes y multigrado: presenta estrategias para que los maestros y maestras promuevan la organización de los estudiantes y propicien la cooperación entre ellos como condiciones necesarias para desarrollar aprendizajes.
- Fortaleciendo valores y actitudes: brinda estrategias para promover valores y actitudes positivas entre los estudiantes, concordantes con sus marcos culturales y orientados hacia el desarrollo de su personalidad.
- La organización y utilización de los sectores: ofrece orientaciones básicas para organizar y utilizar los sectores de aprendizaje como espacios de investigación, recreación y elaboración de conocimientos.
- El trabajo con proyectos: presenta los proyectos como una estrategia activa de trabajo pedagógico para el aula multigrado, que posibilita que los niños relacionen la escuela con la vida.

Estas guías para los docentes son módulos que reciben dependiendo de los contenidos [...] Estos materiales son vitales para la propuesta de AprendeDes, porque ellos

[los docentes] entran con un material a la mano. Las guías no están desvinculadas de las capacitaciones, las guías forman parte de las capacitaciones. (Facilitador)

En estos módulos, dirigidos a los docentes, se aplica el mismo proceso de aprendizaje que en las guías de aprendizaje que los estudiantes utilizarán durante el desarrollo de sus clases. Es decir, alumnos y maestros construyen los conocimientos mediante los mismos procesos activos, con el acompañamiento atento y amable de los docentes y facilitadores, respectivamente. Los módulos tienen la cualidad de propiciar que los docentes comprendan, a partir de sus propias experiencias, el proceso de aprendizaje esperado en sus alumnos.

Con respecto al primer año, te puedo hablar como maestro. Fui maestro en el primer año. En el primer año, en los espacios de capacitación que nosotros teníamos, la metodología empleada para desarrollar los módulos era la misma con que el niño iba a desarrollar las guías en el aula. O sea, el desarrollo de una guía tiene momentos: los aprendizajes previos, los conocimientos básicos, las actividades prácticas, y finalmente las de aplicación. Y estos módulos de capacitación también tenían esta secuencia de trabajo de las guías que los niños utilizan. (Facilitador)

También se entregaron folletos como *Estudiando y adaptando las guías de aprendizaje*, que brindan orientaciones para que los docentes conozcan, analicen y se apropien de los contenidos y procesos de las guías de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, ellos comprenden cómo se aplican las guías y cómo se desarrollan las capacidades de los alumnos.

a) Las guías de aprendizaje. La capacitación docente se centró en el estudio, la adaptación y la validación de las guías de aprendizaje. Estas tareas propiciaron que los docentes reflexionaran respecto a su papel y comprendieran la dinámica para aplicar estas herramientas en las aulas. El proyecto sigue desarrollando esta tarea porque es una de las prácticas que se necesita sostener hasta que se convierta en una rutina profesional, cuyo sentido es comprender los procesos de la metodología activa, del trabajo autónomo y participativo de los estudiantes, y de las diversas áreas de aprendizaje.

Nos actualizaban y nos enseñaban a contextualizar y adecuar las guías, y nosotros validábamos las guías. (Docente)

Desde un primer momento de la capacitación, el maestro se ha enfrentado a una guía de aprendizaje. Entonces, al enfrentarse a estas guías, desde ese primer

momento [los maestros] están conociendo qué es lo que el niño va a tener que desarrollar y qué es lo que tiene que hacer, cuál va a ser su rol de maestro respecto a ese instrumento. De ahí nace la necesidad de estudiar la guía, de validar la guía, presentando propuestas de algunas actividades en la guía. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

En los talleres, lo que se hace es revisar el material. [Se trata de] que los docentes vivencien el desarrollo de las guías y a partir de ahí ellos puedan hacerles algunas adecuaciones, ver cómo harían su intervención en las actividades que necesitan el apoyo del docente o en los momentos que dice «con el maestro». (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

La propuesta ha sido tener un referente, o sea, la guía, que es como una concreción de la planificación. Entonces, ese trabajo de planificación supone estudiar bien, porque ahí tienes todo. ¿Qué capacidades van a desarrollar los niños, qué estrategias van a seguir, qué recursos, qué materiales voy a necesitar? Todo está ahí, todo lo que uno normalmente diseña, la guía lo tiene concretizado. Por eso la idea era que el profesor tiene que identificarlo y entonces tiene que prever esos materiales. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

En un inicio, esas guías fueron elaboradas, lógicamente, por los consultores pedagógicos que tenemos. Estas guías elaboradas por ellos, lógicamente han sido también trabajadas por los facilitadores antes [de] que lleguen a las manos del docente. El facilitador también, desde su experiencia, ha ido presentando sus propuestas, ha ido validando la guía. Y de la misma manera, cuando ha llegado a las manos del maestro, en este proceso de capacitación que se ponía en implementación, también ellos iban dando su punto de vista. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Los contenidos de la capacitación destinada a que los docentes pudieran utilizar las guías fueron el trabajo cooperativo, la organización de los estudiantes, la adquisición de la lengua escrita y las estrategias de gestión del proyecto. El uso de las guías fue monitoreado permanentemente por los facilitadores del proyecto; este fue uno de los aspectos centrales del acompañamiento pedagógico. Para ello, se utilizaron las fichas de monitoreo y las entrevistas con los docentes, los estudiantes y los padres de familia. La intención era identificar los avances y las dificultades para utilizar esta herramienta, con la finalidad de que el equipo técnico afinara las estrategias de aplicación en el aula.

A veces sucedía algo porque los chicos no habían entendido, entonces el profesor tampoco intervenía: eso es parte de monitorear la guía. Monitorear es hacer intervención en el momento necesario, aun cuando no diga en la guía «con el profesor»,

porque hay actividades de la guía que dice «con el profesor». La guía tiene una actividad que se llama «control de progreso», para hacer el seguimiento. Es parte de la práctica del docente; entonces, no solamente se está mirando, es realmente la puesta en juego de todo tu manejo de contenidos, de los procesos de los niños, de poder distinguir, intervenir y preguntar. Algunos van y les corrigen de frente: «No, esto está mal»; entonces no hace que el niño se dé cuenta y reflexione sobre lo que está haciendo. Hemos enfatizado más minuciosamente desde el año 2007 y el 2008 este trabajo de filigrana, porque estamos diciéndole: «Mira cómo haces que el niño reflexione, se dé cuenta él y tú no le des la respuesta, porque así el niño no va a entender, entonces tú tienes que preguntarle a él». Es de ejecución en el aula, lo hemos ido enfatizando más desde el año pasado. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

b) Los módulos de aprendizaje docente. En el 2004, cuando recién se inició el proyecto, el módulo dedicado a la organización de las escuelas con metodología activa fue utilizado con mayor intensidad. Pero a medida que las escuelas y los docentes iban mostrando mayor dominio de este módulo, fueron emergiendo nuevos contenidos, que se abordaron en otros módulos como el de valores, biblioteca de aula o el trabajo cooperativo.

En estos dos últimos años [2007-2008], ya no se han venido tocando los mismos, sino que ha habido nuevos contenidos, nuevos módulos referidos a la práctica de valores, al trabajo cooperativo, a la implementación de la biblioteca. Han ido evolucionando en función al avance que se ha ido viendo en las escuelas, hemos ido viendo componentes que ya se han ido consolidando. ... pero a veces utilizamos estos módulos en el acompañamiento, para recordar, para tratar con el maestro nuevamente algunos puntos. (Facilitador)

Los módulos de capacitación de los docentes también podían ser utilizados en espacios de intercambio con diversos actores del proyecto.

Nos reunimos con niños, con las APAFAS, vamos a capacitar a padres de familia utilizando este material. (Docente)

Desde la perspectiva de los actores del proyecto, cada módulo ha ido demostrando su utilidad e importancia. Para algunos, el módulo de valores motiva la labor docente e incide en el clima del aula.

La mejor guía es la de los valores, pues nos da una sensación de esperanza y satisfacción, de cómo nuestra labor debe ser más entregada y hacer que la comunidad se desarrolle. (Docente)

[El uso de las guías de valores] ha resultado muy útil, porque actualmente los maestros implementan las normas de convivencia, y frente a las distintas conductas de los niños, reflexionan junto con ellos. Esto ha ido haciendo que a los niños les permita convivir mejor entre ellos mismos. (Facilitador)

Los otros módulos también demostraron su valor. Con el módulo de la biblioteca escolar, por ejemplo, se propició la implementación de los centros de recursos en las escuelas. El módulo de sectores de aprendizaje hizo posible que estos espacios se organizaran en función de los aprendizajes de los estudiantes y se motivara la participación de los padres de familia. El módulo de aprendizaje cooperativo fue útil para generar en el aula una dinámica centrada en la participación, la colaboración y la solidaridad. Finalmente, el módulo de organización de las escuelas con metodología activa sirvió para fortalecer a los Municipios Escolares, propiciar la participación de la familia y la comunidad en la escuela, y reconocer el papel del docente en la propuesta del proyecto AprenDes.

La biblioteca escolar ha permitido que los niños, a través del ME, implementen su biblioteca, codifiquen, organicen, ordenen y también implementen el sistema de préstamos de libro, que la biblioteca no solamente se queda en la escuela sino que también va a la comunidad, para que la comunidad en general pueda investigar, puede enriquecer la biblioteca, finalmente. La guía de los sectores ha permitido a los maestros implementar los sectores en función a los aprendizajes de los niños. Anteriormente, los maestros no implementaban los sectores sino adornaban el aula, que no es lo mismo; los maestros, finalmente, lograron identificar que, en función a lo que los niños aprenden, se deben ir implementando las distintas áreas. Ellos lograron determinar que en los sectores debe haber materiales que ayudan al niño a aprender el desarrollo de las guías y que lo ayuden a organizarse. (Facilitador)

[El módulo sobre ME] nos ayuda a organizar el ME, a conocer sus funciones, cómo se eligen los alcaldes y sus miembros. Esta estrategia ayuda a promover la autonomía de los niños, su responsabilidad y su participación. Ahora se busca autonomía, para que sean capaces de solucionar problemas por ellos mismos y saquen adelante a su comunidad. Ahora la escuela organiza, promueve y participa en actividades de la comunidad; la escuela ha ganado mayor protagonismo. (Docente)

Las mejoras que se sugiere aplicar en las guías se relacionan con los procesos de gestión de las escuelas activas. Particularmente, se demanda difun-

dir experiencias exitosas de CONEI, de gestión participativa y de participación comunitaria.

[Se debería] difundir más experiencias de buen funcionamiento de CONEI en las guías de CONEI, para así conocer otras estrategias de cómo acercar más a los padres de familia. (Docente)

La guía que tiene que ver con gestión participativa todavía está bastante abierta a mayores cambios. Porque cuando vamos trabajando con los CONEI y de acuerdo con las experiencias que vamos teniendo de buena implementación, y a lo que vamos viendo de otras experiencias en diferentes escuelas, vemos necesario abrir más nuestros esquemas e ir presentando otras situaciones de maneras más abiertas, no cerradas, en estos módulos. Todo lo que tiene que ver con participación comunitaria, gestión, CONEI, hay que ir enriqueciéndolo con propuestas de participación. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

3.1.4 A modo de balance

Si bien no se puede afirmar que la formación ofrecida a los docentes ha logrado resolver todas las dificultades que les impiden brindar una educación de calidad, que se refleje en los aprendizajes de los estudiantes —sea porque los docentes tenían un nivel de capacidad menor que el esperado, porque su resistencia al cambio es difícil de superar o porque las carencias de las escuelas son más grandes de lo previsto—, sí se puede sostener que el proyecto ha incidido en que los maestros de las escuelas unidocentes y multigrado inicien el tránsito hacia prácticas educativas activas.

Esto se sostiene en las siguientes constataciones:

- Un mayor número de docentes utilizan guías de aprendizaje y lideran escuelas en las que, poco a poco, se permite a los estudiantes desarrollarse de una manera más autónoma.
- Una mayor cantidad de escuelas propicia que los estudiantes se organicen en grupos para desarrollar sus actividades de aprendizaje, en comités de aula para asumir su autogobierno y en ME que cuentan con planes de trabajo dirigidos a la mejora de las condiciones de aprendizaje.
- Un mayor número de docentes manejan metodologías efectivas para el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, sobre todo en los primeros grados de la primaria.

- Un mayor número de docentes han comenzado a comprender que más importantes que los contenidos son los procesos de aprendizaje activos, en los cuales los estudiantes comprometen su actividad, inteligencia y afectividad.
- Un mayor número de docentes promueven que en el aula se genere un clima motivador para el aprendizaje, establecen relaciones significativas con los estudiantes y han enriquecido el espacio de trabajo dotándolo con mejores condiciones, entre las cuales destacan los sectores, que tienen materiales básicos permanentemente utilizados.
- Un mayor número de docentes confían más en la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes y trabajan junto con ellos para mejorar un poco más cada día.
- Un mayor número de docentes han empezado a comprender que los estudiantes tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y por ello aceptan la pluralidad y la diversidad de los grupos en el aula.
- Un mayor número de docentes promueven la participación de los padres de familia y las autoridades locales en el diseño y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el desarrollo de las guías de aprendizaje y en la elaboración de materiales.
- Un mayor número de docentes comprenden el sentido de su propia formación y participan en los CIA, reciben la asistencia técnica de los facilitadores del proyecto y demandan mayores oportunidades de capacitación, buscando elevar la calidad de su desempeño profesional.

3.2 La formación de los facilitadores

El programa AprenDes define el objetivo de los facilitadores de la siguiente manera:

[Los facilitadores promueven] la transformación de la escuela tradicional en escuela activa, o, en otras palabras, la generación, apropiación y desarrollo de la propuesta de AprenDes en las instituciones educativas para conseguir el desarrollo y fortalecimiento de capacidades en todos los actores de la comunidad educativa, así como el mejoramiento de los aprendizajes de niños y niñas. (Pablo 2008a: 71)

La tarea principal de los facilitadores es el acompañamiento pedagógico a las escuelas, el cual está centrado en el desarrollo de las capacidades de los docentes a

partir de la asistencia, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica. Esta tarea es sistemática y continua. Los facilitadores constituyen, así, una red de apoyo para el trabajo de aula de los docentes (Pablo 2008a).

3.2.1 La selección de los facilitadores⁹

El proyecto AprendeDes ha definido cada vez con mayor precisión la relación entre el propósito de la propuesta y el perfil del facilitador. Esto le ha permitido llevar adelante un proceso de selección que ha venido adecuándose al desarrollo del proyecto y al contexto en el que se ha requerido la incorporación de facilitadores. No obstante, hubo un énfasis en elegir a maestros exitosos de la misma zona rural desde el inicio hasta el último año de implementación del proyecto,

Tenemos una política que hay que empezar por lo que se tiene para llegar a donde se debe... La idea es que [el facilitador] tenía que ser un maestro rural, que tenían que ser conocedores de la región, hablar como ellos, pensar como ellos, conocer la región como ellos. (Consultora AprendeDes)

Al inicio del proyecto, en el año 2004, el objetivo era captar a los profesionales más calificados de la región que estuvieran dispuestos a asumir el reto de cambiar la situación actual de la educación rural en el marco del programa. En esa línea, el proceso de selección abarcó la definición de los criterios que debían cumplir los postulantes, la convocatoria abierta en la región a través de varios medios, la preselección de postulantes y el desarrollo de un taller para evaluar sus saberes previos, su capacidad para aprender y las actitudes que podrían servirles para facilitar los procesos pedagógicos de los docentes y los actores locales.

El perfil comprendía las siguientes características:

- Contar con experiencia en la escuela activa o en capacitación docente.
- Dominar métodos activos.
- Ser un docente de aula exitoso, que tenga como mínimo cinco años de docencia en aula.

9 Basado en los informes de la selección de facilitadores. Programa AprendeDes.

- Podía ser un director o técnico del MINEDU que en algún momento hubiera sido maestro.
- Contar con experiencia de trabajo con padres de familia y líderes locales.
- Mostrar actitud de cambio y deseos de superación.
- Ser profesional con título o grado universitario en Educación.
- Contar con experiencia en capacitación de adultos.
- Mostrar habilidad para trabajar con organizaciones y personas con diferentes grados de autoridad.
- Contar con experiencia de trabajo en equipo y en aprendizajes participativos.
- Contar con experiencia y calificación en enseñanza de lectoescritura o matemáticas.
- Tener disposición para trabajar movilizándose en la región San Martín.
- Residir en una de las provincias de la región.

El perfil que se demandaría a docentes, especialistas y educadores para participar en el proceso de selección de facilitadores fue construido tomando en cuenta la experiencia del Proyecto Base II de Nicaragua y los aportes del equipo técnico del proyecto AprenDes.

En los años posteriores —2005 y 2006— se cambió la estrategia de incorporación de nuevos facilitadores, debido tanto a la ampliación del número de escuelas que se debía atender como a que los primeros facilitadores fueron contratados como especialistas de las UGEL. Esta vez, se optó por seleccionar a los maestros exitosos de las escuelas AprenDes, identificados durante el primer año del proyecto.

[Los criterios básicos de selección fueron] que hayan estado participando de la experiencia, o sea que conozcan la propuesta desde el aula, o sea que la hayan aplicado en el aula, que sea un maestro AprenDes. También se tomaron en cuenta indicadores específicos. Por ejemplo, un indicador de desempeño es cómo conduce una actividad, su nivel de participación, el nivel también de cómo comunica sus ideas, cómo sintetiza información, cómo elabora propuestas. Se aplica también la prueba de conocimientos con respecto a las áreas o a cualquier componente. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

En algún momento del proceso, se consideró que el criterio «maestro exitoso» no era suficiente.

No todo buen maestro es buen facilitador, se decía allá en la región. Obvio, hay que formarlo en otras cosas, pero es lo importante. Si usted fue maestro, ya tiene el 80% ganado. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

3.2.2 El rol del facilitador

En el proyecto AprendeDes, se espera que el facilitador, como su nombre lo indica, facilite el desarrollo de las capacidades pedagógicas y de gestión de los diferentes actores de la comunidad educativa, con miras a lograr una educación de calidad y una gestión autónoma de la escuela, desde un enfoque integral de esta. Las funciones establecidas para el cumplimiento de los objetivos previstos inicialmente, según los términos de referencia de los facilitadores AprendeDes de San Martín, fueron las siguientes:

- Diseñar, organizar, ejecutar y evaluar las actividades de formación de los docentes.
- Asesorar y promover el funcionamiento de los CIA de acuerdo con las necesidades y la realidad de los maestros.
- Monitorear el desarrollo de la intervención del proyecto en las instituciones educativas, utilizando eficientemente los instrumentos pertinentes.
- Estudiar y revisar los materiales producidos para los docentes y estudiantes, y presentar las sugerencias para mejorarlos.
- Preparar y remitir, en forma oportuna y eficiente, informes inherentes a su función y los que le soliciten sus supervisores.
- Coordinar con las autoridades de las UGEL para realizar las diferentes actividades de seguimiento a las escuelas.
- Brindar asistencia técnica pertinente y oportuna a los problemas detectados en el seguimiento a los actores, tomando en cuenta las condiciones específicas de cada escuela.
- Asesorar a los maestros con materiales demostrativos y estrategias vivenciales, para que ellos realicen la réplica de estos con sus alumnos.
- Promover y asesorar las reuniones de los maestros con los padres de familia y las autoridades, buscando que ambos grupos se mantengan informados sobre la propuesta del proyecto y el trabajo de los estudiantes.
- Presentar oportunamente los reportes económicos relacionados con los presupuestos de gastos y viáticos para la ejecución de talleres o visitas de acompañamiento.
- Participar en los eventos de formación de los facilitadores previstos por el proyecto.

A medida que el proyecto se iba desarrollando, si bien las funciones siempre fueron claras, se hicieron ajustes a su formulación.

Se han mantenido las funciones de los facilitadores. Lo que sí, ellos han ido mejorando, por ejemplo, su capacidad para desarrollar talleres de capacitación, relacionarse mejor con los maestros, observar mejor su práctica y elaborar, a partir de ello, mejores orientaciones para los docentes. Hay algunos facilitadores, por ejemplo, que estudian e investigan más; o sea, aparte de la información que puedan tener en las capacitaciones o en los talleres, ellos se preparan por su parte y estudian. Entonces, esos son los facilitadores que avanzan. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Al principio, los facilitadores confundían su rol y en algunos casos sustituían al maestro. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Definitivamente, los facilitadores no son los mismos. Tal vez antes no se mostraban tan seguros de hacer la asesoría, de hacer el acompañamiento a la escuela. Ahora encontramos a facilitadores con mayor seguridad, mayor participación en los CIA, con mayor seguridad para presentar, para orientar, para sugerir, para proponer situaciones ante debilidades y necesidades en una escuela. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Las funciones se fueron reformulando con la participación del equipo técnico y de los propios facilitadores, como se señala en la tabla 8.

3.2.3 Los contenidos de la capacitación

Si bien el proyecto previó el despliegue de contenidos esenciales para la formación de los facilitadores, estos se fueron ajustando sobre la base de la constante reflexión, evaluación y toma de decisiones del equipo técnico, los consultores y los propios facilitadores. Este proceso se desarrollaba en los diferentes espacios de formación de los facilitadores: talleres de capacitación, reuniones de intercambio, reuniones de equipo, acompañamiento a los facilitadores, etcétera. Los insumos para el debate fueron los resultados del monitoreo en las escuelas, las situaciones que se presentaban en el acompañamiento a los docentes y las escuelas, y los resultados de las evaluaciones. La necesidad de fortalecer las capacidades del docente fue uno de los temas que adquirió mayor peso.

Tabla 8
FUNCIONES DEL FACILITADOR

Aspectos	Funciones
GESTIÓN ESCOLAR	Promueve la organización y funcionalidad de los ME.
	Impulsa la organización de los CONEI y su funcionalidad.
	Apoya la elaboración de proyectos pedagógicos y de gestión con diversos actores de las escuelas (PEI, PAT, PCC).
ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS	Brinda asesoría y acompañamiento a los maestros y maestras en el desarrollo de los componentes de la escuela activa.
	Propicia la retroalimentación y metacognición entre los maestros y maestras.
	Orienta a los maestros y maestras en el manejo adecuado de los materiales educativos.
	Acompaña a los maestros y maestras autores en la elaboración de actividades de práctica.
	Motiva permanentemente a los maestros y maestras en el fortalecimiento de sus capacidades comunicativas.
REDES EDUCATIVAS Y ESPACIOS DE SOPORTE PEDAGÓGICO	Impulsa la organización de las redes educativas.
	Promueve y fomenta la autonomía de los CIA.
	Coordina con los responsables de los CRA la elaboración de los materiales que las escuelas requieran.
	Participa activamente en las reuniones de interaprendizaje entre facilitadores.
DESARROLLO LOCAL	Incentiva la organización y la participación democrática de los docentes.
	Impulsa y promueve el liderazgo de los docentes mediante el intercambio de experiencias.
	Valora y estimula los esfuerzos de los agentes educativos.
APOYO A LA GESTIÓN DEL PROYECTO	Programa, organiza y dirige los talleres de capacitación o de refuerzo.
	Promueve la sostenibilidad del proyecto por medio de la estrecha comunicación y coordinación con las instancias del MINEDU.
	Mantiene una estrecha comunicación y coordinación con los monitores zonales y el equipo técnico.
	Monitorea y evalúa el avance de los componentes en forma permanente.

Hacemos doble mirada: miramos a la escuela misma y miramos al facilitador para observar cómo él está acompañando a la escuela. Entonces, luego hacemos una retroalimentación al mismo facilitador. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Los contenidos desarrollados fueron: la propuesta pedagógica integral, los componentes pedagógicos de las escuelas activas, la gestión educativa, los contenidos y didácticas de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática especialmente, la formación docente, el desarrollo de habilidades para el monitoreo, y el acompañamiento y la gestión del programa.

❖ *Propuesta pedagógica integral del programa AprenderDes*

Este gran tema comprende contenidos como las características del proyecto AprenderDes en la región San Martín, los enfoques de la intervención en las escuelas de acción multigrado, los componentes del programa, los ejes de intervención en las escuelas —pedagógicos y de gestión—, el papel de los facilitadores y los papeles de los diferentes actores de la comunidad educativa. Se trataba de que los facilitadores adquirieran un dominio del proyecto que les proporcionara el marco en el que se inserte la acción que iban a desarrollar en las comunidades y en las escuelas; se esperaba que ese marco les brindara un sentido de pertenencia, y una visión y una misión claras.

Se incluyó la información sobre los avances de la descentralización en la región, que es el otro ámbito de intervención del proyecto y constituye el marco en el cual se busca mejorar la calidad de las escuelas.

❖ *Temas pedagógicos*

Los componentes pedagógicos de las escuelas activas que se buscaba instalar fueron: i) clima y ambiente del centro educativo, ii) gobierno escolar, iii) participación de los padres de familia, iv) participación de la sociedad civil, v) planeamiento y evaluación del aprendizaje, vi) PEI, vii) trabajo en la escuela y en la comunidad, viii) biblioteca escolar, ix) CRA y x) CIA.

Se esperaba que la implementación de los primeros ocho componentes fuera liderada por el director y los docentes de los centros educativos, contando con el soporte y el acompañamiento de los facilitadores del programa. Los CRA y los CIA brindan soporte a los demás componentes.

El estudio y uso de las guías de aprendizaje. Está comprendido en el componente de trabajo en la escuela y la comunidad. Estas guías dinamizan aspectos como la participación de los padres de familia y demás actores de la comunidad educativa en las actividades de aprendizaje de las escuelas multigrado.

La adquisición de lenguaje escrito: lectura y escritura. Este tema fue tratado desde el inicio de la implementación del programa AprendeDes, debido a que el nivel de adquisición de los aprendizajes básicos de lectura y escritura por lo general era insuficiente entre los estudiantes de primaria, sobre todo de los primeros grados. En consecuencia, era urgente subsanar esta carencia principalmente en estos grados, con el fin de que los estudiantes estuvieran habilitados para usar las guías de aprendizaje entregadas por el programa.

Los contenidos trabajados en este tema han sido los procesos de lectura y escritura, la conciencia fonológica, la fluidez en la lectura, el desarrollo de la comunicación oral y el vocabulario. También se incidió en la elaboración de materiales educativos para que los docentes promovieran el desarrollo de estas capacidades en el aula.

Estudio y adaptación de las guías de aprendizaje utilizadas en la capacitación docente. El estudio estuvo orientado hacia la comprensión de la estructura de las guías de aprendizaje, la identificación del proceso de aprendizaje a través de las diferentes actividades propuestas, la viabilidad de su implementación y su posterior adaptación para ser usadas en los talleres de capacitación de docentes.

❖ **Temas de gestión educativa**

Estos temas están relacionados con algunos de los componentes del proyecto AprendeDes, vinculados a la organización y el fortalecimiento de la comunidad educativa para que participe en los procesos de toma de decisiones de la escuela a través de la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes Anuales de Trabajo (PAT), como documentos que definen los objetivos que deben alcanzar las escuelas para dar respuesta a los principales problemas y necesidades de sus comunidades educativas.

En estos temas se incluye la implementación de los ME y los comités de aula, que se vincula al componente de gobierno escolar. Todos estos temas se han ido desarrollando en las estrategias de formación de los facilitadores y han sido nuevamente trabajados en los círculos de interaprendizaje, con la idea de perfeccionar en forma progresiva los procesos contenidos en estas propuestas.

❖ *Temas de formación docente*

Los contenidos incluyeron el enfoque de la capacitación, las características de los adultos en proceso de capacitación, los procesos pedagógicos de la capacitación, las estrategias de formación de los docentes —talleres regionales, talleres de retroalimentación conducidos por los facilitadores, acompañamiento al aula, CIA—, y la elaboración de unidades y guías de aprendizaje para la capacitación.

En el acompañamiento se incluyó la elaboración del Plan de Visitas al seguimiento de los acuerdos logrados con los docentes en los talleres regionales y de retroalimentación que se iban a implementar en las escuelas y en las aulas. Con este fin, se desarrollaron instrumentos para registrar las prácticas de los estudiantes y los docentes, y la implementación de otros componentes del programa.

❖ *Temas de gestión del proyecto*

De manera constructiva, el proyecto fue mejorando sus procesos de implementación y gestión, y en consecuencia, demandando la participación de los facilitadores en estas tareas por su vínculo directo con las instituciones educativas. Por eso, muy tempranamente fueron apareciendo temas como los procedimientos de organización, el monitoreo de indicadores de proceso en los centros y aulas participantes, y el aprender a leer, analizar y presentar los resultados de las evaluaciones externas del proyecto.

3.2.4 Estrategias de capacitación de los facilitadores

La formación de facilitadores se concretó a través de tres estrategias permanentes: talleres de capacitación, reuniones de intercambio, y acompañamiento y monitoreo. Sin embargo, en el 2004 la formación se inició a través de talleres de sensibilización y una pasantía en la que se visitó la experiencia del Proyecto Base II de Nicaragua.

En el taller de sensibilización se abordaron los elementos básicos del proyecto, a fin de permitirles a los facilitadores, desde el inicio, aplicar los principios de la escuela activa y ubicarlos en su responsabilidad de estimular la gestión pedagógica en las escuelas del proyecto.

Conviene, por su significado, destacar los resultados de la pasantía a las escuelas activas del Proyecto Base II de Nicaragua. Los objetivos de esta pasantía se concentraron en los siguientes aspectos:

- Conocer y experimentar la aplicación de los procesos y componentes de la escuela activa y sus resultados en Nicaragua.
- Fortalecer el proceso de formación de los facilitadores de la escuela activa en la región San Martín mediante observaciones, prácticas, diálogos y mini-talleres con autoridades educativas de Nicaragua, facilitadores y docentes de escuelas modelo que llevan algunos años aplicando la innovación en las escuelas rurales de su país.
- Observar la práctica y el papel orientador y mediador que cumple un docente que trabaja con varios grados y niveles a la vez, así como las estrategias que desarrolla para ofrecer educación activa.

La conclusión principal a la que llegó el equipo es que se trata de un proceso complejo y que el facilitador debe estar convencido de su eficacia; esta es una de las piezas claves para poner en marcha el programa. Además, se concluyó que:

- Los diversos actores de la comunidad educativa, principalmente los docentes, requieren ser sensibilizados, motivados y acompañados con regularidad en el proceso de implementar progresivamente los componentes de la escuela activa.
- Los cambios no tienen un plazo determinado, sino que responden a un proceso de aprendizaje.
- Para evitar la resistencia de los maestros a mejorar sus prácticas pedagógicas, lo importante es no atropellar ni forzar procesos.
- Los facilitadores constituyen un equipo técnico que debe actuar de manera colectiva, generando espacios de intercambio de sus experiencias de asistencia técnica, de consulta, de resolución de problemas y de apoyo mutuo, en los que puedan analizar y evaluar sus logros e identificar las estrategias que contribuyan a superar las dificultades.

❖ *Talleres de capacitación para facilitadores*

El análisis de la situación educativa de las escuelas de acción multigrado de San Martín fue una actividad recurrente en las actividades de capacitación. Constituyó el punto de partida para construir el aprendizaje y tomar decisiones respecto a los cambios, la base para reconstruir las metodologías pedagógicas.

La programación de un taller o actividad de formación era flexible. El manejo no era rígido: antes que continuar desarrollando los temas previstos

en el programa, se prefería atender el proceso seguido por los facilitadores, así como sus demandas adicionales de información y de construcción de conocimientos.

Las actividades podían desarrollarse de varias maneras: algunas eran individuales, otras en parejas y otras en grupos más amplios. También se realizaban plenarios o se trabajaba solo en dos grupos. En la mayor parte de actividades se promovía la participación directa, pero también se realizaban exposiciones o diálogos con todo el grupo.

Del aprendizaje a la aplicación. Los talleres de formación de los facilitadores conllevan una tarea implícita: reflexionar acerca de cómo enseñar a los docentes las principales lecciones aprendidas sobre la gestión de una escuela activa y el desarrollo de los aprendizajes básicos. Esta tarea, que se presentaba implícitamente al inicio de la formación de los facilitadores, se iba explicitando en el momento en que ellos tenían que desarrollar las guías o las lecciones con las que, posteriormente, tendrían que trabajar junto con los docentes.

Respecto a esta metodología, ellos también, igual que los maestros, han tenido que juntarse en los talleres a hacer el papel de niños, a analizar los materiales, a seguir un proceso activo, a discutirlo, a equivocarse, a hablar sin temor a equivocarse, sin temor a decir errores... Entonces, casi lo mismo que se hace con los niños juega para el maestro, juega para el facilitador y juega para la autoridad. Todo con un espíritu humilde de que es muy complejo llegar al niño; entonces, tenemos que prepararnos para llegar al niño. (Consultora de AprendeDes)

Para lograrlo, se propuso utilizar los procesos ya considerados en las guías de formación de docentes y las guías de aprendizaje de los estudiantes: la recuperación de los saberes previos, la construcción de conocimientos básicos, las actividades de práctica y las actividades de aplicación.

La conducción de la capacitación estuvo a cargo de expertos internacionales y nacionales, y de los miembros del equipo técnico del proyecto AprendeDes. Es importante destacar que el proyecto hizo todos los esfuerzos necesarios por brindar a los facilitadores la oportunidad de formarse con los mejores expertos en cada uno de los temas seleccionados.

Los talleres de capacitación tuvieron una duración promedio de 25 días al año, 20 en el período de vacaciones, enero y febrero, y 5 días a medio año, además de un taller de cierre —también de 5 días, en diciembre— para evaluar lo realizado y establecer las líneas de trabajo para el siguiente año.

❖ *Reuniones de interaprendizaje de facilitadores*

Se centraron en el intercambio de experiencias respecto a su trabajo como asesores pedagógicos de las escuelas multigrado en las provincias del departamento de San Martín. Así mismo, se trataba de medir el grado de apropiación que iban logrando los docentes respecto a la propuesta pedagógica del proyecto AprenDes, para sobre esa base formular estrategias de intervención e implementación de las escuelas que fortalecieran el desarrollo de las capacidades técnico-pedagógicas del equipo de facilitadores. Estas reuniones, junto con los talleres iniciales de capacitación, constituyeron las estrategias quizá más importantes de fortalecimiento de las capacidades de los facilitadores.

Estas actividades, así como otras que desarrolló el proyecto, mostraron un buen grado de planificación, diseño, organización y programación. Contaron con un programa que definía con precisión los contenidos y los productos que se esperaba desarrollar. Todas las actividades presentaban una metodología que promovía la participación de los asistentes, pero sobre todo el aprendizaje de los facilitadores a través de procesos de reflexión, análisis, diálogo, organización, producción escrita de reportes, y el comentario y crítica a los productos propuestos por ellos. El trabajo se complementaba con consultas y actividades de asesoría por parte del equipo técnico de AprenDes, formado de manera estable desde el 2006 por el subdirector, la gerenta técnica, la responsable de Participación Comunitaria, los especialistas de las áreas de Comunicación Integral y de Lógico Matemática, y la responsable de Materiales y CRA. A ellos se sumaba la asesoría de los consultores metodológicos internacionales, quienes asistían cuatro o cinco veces al año para asesorar al equipo técnico del proyecto.

En las reuniones de interaprendizaje, partimos básicamente de la puesta en común de cada una de las experiencias de los facilitadores sobre lo que está sucediendo en las provincias; es decir, es bastante de presentación de sus logros y de las dificultades. A partir de ello, se genera un diálogo con los demás facilitadores, tenemos que ir tomando nota de cuáles van a ser los contenidos o los aspectos de capacitación que vamos a ir implementando en esas actividades, capacitaciones de maestros o acompañamiento de escuelas. Es también un proceso de planificación de lo que va a venir en la siguiente etapa. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

En general, las reuniones fueron respondiendo a las demandas formativas de los facilitadores y los requerimientos de implementación del proyecto, pues si bien el tema central era la asesoría pedagógica en las escuelas, progresivamente se fueron incorporando aspectos centrales de gestión del proyecto —tales como

el monitoreo de las escuelas, el análisis y la difusión de los hallazgos hechos al evaluar los procesos y resultados del proyecto— y de gestión educativa, como la implementación del CONEI y el desarrollo de los PEI.

La información disponible sobre las reuniones de interaprendizaje de los facilitadores da cuenta de cómo se fueron estableciendo los procedimientos de asistencia técnica en el aula: i) se generaban espacios de confianza con los docentes y alumnos, pues los facilitadores los saludaban y les explicaban el motivo de su visita; ii) se realizaba una observación sistemática de las actividades de enseñanza y aprendizaje: la aplicación de los proyectos o preguías, el uso de las guías de aprendizaje, el ambiente de la clase, la participación de los padres y la organización de los niños; iii) se establecía un diálogo con los docentes sobre sus avances y dificultades, sus logros y debilidades; y iv) se daban sugerencias para mejorar la implementación de los acuerdos del programa.

Adicionalmente, los registros de los talleres de interaprendizaje dan cuenta del proceso de adquisición de cierta disciplina profesional del facilitador, quien iba estableciendo reglas de convivencia tanto en los espacios de trabajo colectivo como en el campo: i) evitar las distracciones, tener una conciencia clara de las tareas y sus objetivos; ii) estar atento; iii) conversar menos y escuchar más; iv) no distraer a los demás; iii) centrarse en el trabajo; iv) organizarse al interior del grupo; v) respetar los tiempos acordados para el desarrollo de las actividades; vi) buscar soluciones colectivas; vii) consultar permanentemente a los gerentes, consultores y coordinadores de línea del proyecto, entre otras medidas.

Básicamente, a través de la experiencia de los maestros en el aula, vamos identificando las mayores dificultades y, junto con los especialistas, vamos proponiendo las diversas soluciones que podemos plantear luego a los maestros. (Facilitador)

❖ *Acompañamiento a los facilitadores*

Desde el inicio del proyecto, se puso en práctica la estrategia de acompañamiento a los facilitadores. Al principio no tenía un carácter muy sistemático, pero a partir del 2006 sí se constituyó en una tarea estratégica de la propuesta.

Nosotros, el equipo técnico, hemos hecho acompañamiento. A poco menos del 2006 empezamos a hacerlo, de manera al principio no muy ordenada: salíamos con los facilitadores a alguna visita que ellos hacían a las escuelas. También hemos tomado en cuenta sus informes, su participación en las reuniones, en los talleres y en el CIA. También con ellos se hace el trabajo de estudiar las guías; entonces,

observamos cómo ellos van respondiendo. Son como los estudiantes, nos vamos dando cuenta ahí por las preguntas que hacen, por su no participación. Luego, a partir de eso, en el segundo semestre del 2006 fuimos armando un instrumento de monitoreo para el facilitador. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Sobre la base del perfil definido para el facilitador, los especialistas del equipo técnico realizaban la labor de acompañar, por lo menos una vez en cada período, a cada uno de los facilitadores. Por lo general, esta salida coincidía con las reuniones de los CIA de docentes o con talleres de capacitación.

Se hacen informes. Luego que nosotros acompañamos a los facilitadores, nos reunimos el equipo técnico para socializar cómo es que hemos ido encontrando situaciones en los facilitadores, al mismo tiempo también a nivel de las escuelas y maestros. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

El acompañamiento sirvió también para identificar debilidades.

Una de las dificultades que hemos visto, por ejemplo, es que los informes que los facilitadores presentaban a veces se contradecían con lo que ellos mismos habían recogido a través de los instrumentos de monitoreo. Situación [acerca de la cual] hasta hace poco hemos venido reflexionando: cuál es el esquema que manejamos para decir que esta escuela está en un nivel avanzado o intermedio en tal o cual aspecto o componente de la propuesta. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

❖ *Los materiales de capacitación*

En la formación de los facilitadores se utilizaron diversos materiales. Las guías de aprendizaje de la formación de los docentes, CONEI y ME, sirvieron para que los facilitadores comprendieran la organización de las escuelas activas y pudieran adaptar estos contenidos a la capacitación de los docentes.

También se utilizaron las guías de aprendizaje para los alumnos de segundo a sexto grado, así como los proyectos y módulos de primer grado. Los facilitadores estudiaron y desarrollaron estas guías para poder orientar a los docentes y estudiantes sobre cómo usarlas.

Otros materiales utilizados en la formación de los facilitadores fueron los reportes de las experiencias de asesoría pedagógica, elaborados por ellos mismos y que sirvieron para analizar el estado de la implementación de los componentes de la escuela activa en los centros educativos del proyecto, así como para

diseñar estrategias dirigidas a superar las dificultades y fortalecer los avances. Desde el 2007, se usaron también los reportes de monitoreo de las escuelas y docentes, que se procesan a partir de un sistema web, el cual se alimenta con información recogida por los facilitadores en sus visitas a las escuelas.

Los reportes sobre los procesos del programa y los resultados alcanzados por los estudiantes del programa, las escuelas hermanas y las escuelas control fueron analizados y utilizados como insumo para el debate. La información de estos reportes sirvió para que los facilitadores pudieran interpretar los hallazgos y convertirlos en contenidos de los talleres provinciales o CIA conducidos por ellos.

❖ *El diplomado «Acompañamiento pedagógico en escuelas activas de educación primaria rural»*

En el segundo semestre del 2008, se implementó el diplomado «Acompañamiento pedagógico en escuelas activas de educación primaria rural», en convenio con la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto (UNSM-T). Los objetivos centrales eran dos: primero, que los facilitadores del proyecto AprenDes accedieran a una acreditación que reconociera su proceso de formación y su experiencia de acompañamiento a las escuelas activas en la región; y segundo, que se fortalecieran las capacidades académicas de la universidad local para la formación de facilitadores, con un enfoque de aprendizaje desde la práctica.

Se matricularon y culminaron exitosamente el diplomado 35 participantes: 27 facilitadores y 8 responsables de CRA de las dos regiones de intervención del proyecto: San Martín y Ucayali.

El diplomado comprendió 100 horas de formación presencial y 72 horas de formación a distancia, y acreditó 1.000 horas por la experiencia. En total, a los alumnos se les reconoció 18 créditos.

El plan de estudios comprendió tres dimensiones: pedagógica, de gestión y metodológica.

Los docentes responsables de los cursos fueron profesores nombrados de la Facultad de Educación de la UNSM-T, y AprenDes, por su parte, designó a un equipo para apoyar la planificación del curso, la ejecución de las clases, así como las tareas y las evaluaciones. Para el proyecto, era importante que se tomara muy en cuenta la propuesta de escuelas activas, así como la experiencia concreta de los participantes.

Para obtener el diploma, los facilitadores y responsables de CRA elaboraron un informe de su experiencia de acompañamiento en las escuelas, exigencia que significó un ejercicio de recuperación, organización e interpretación de un aspecto central de su trabajo. El informe se fue elaborando desde el inicio del diplomado, a lo largo de las sesiones presenciales y a distancia.

Los contenidos trabajados en las dimensiones pedagógica y de gestión contribuyeron a sustentar la propuesta pedagógica integral de escuelas activas, siendo notorio el trabajo de reflexión.

La dimensión metodológica fue una de las más importantes en el proceso de formación profesional de los facilitadores. El conocimiento teórico-práctico adquirido les permitió una primera aproximación al proceso de sistematización de su propia experiencia. La mayor parte de los facilitadores se sintieron motivados a dar cuenta de los elementos más resaltantes de su práctica. Así, este se convirtió en un espacio para valorar el papel del facilitador dentro de una propuesta de mejoramiento educativo.

Mediante la revisión de los trabajos de los facilitadores, se pudo constatar que a pesar de sus dificultades para abordar una tarea tan compleja como la sistematización escrita de su experiencia y de que los documentos tienen todavía un contenido más descriptivo que analítico, ellos ejercitaron su capacidad de reflexión, análisis y autocrítica. Algunos de los trabajos son muy enriquecedores y sirven como un buen complemento de las sistematizaciones de carácter general que ha realizado el proyecto.

3.3 La formación de los maestros autores

En este acápite, se dará cuenta del proceso de formación y acción de los llamados «maestros autores» entre el 2005 y el 2006. La información que se presenta corresponde a las actividades que realizaron asesores, directivos, miembros del equipo técnico, monitores zonales, facilitadores, responsables de los CRA, otros especialistas en educación y 18 maestros exitosos de primer grado, así como otros 18 de segundo y tercer grado del proyecto Aprender, con la finalidad de producir materiales educativos de apoyo al proceso de capacitación de los docentes de las escuelas de acción multigrado, pioneras y hermanas.

En sentido estricto, no es posible hablar de una «capacitación de maestros autores» diferenciada de su labor. Se trata, más bien, de que el proceso de elaboración y producción de materiales por parte de estos agentes contó con momentos de fortalecimiento de sus capacidades como docentes en dos

aspectos: i) el proceso de adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de las competencias de comprensión lectora y producción de escritos; y ii) el proceso de producción de materiales para docentes, lo que implicó trabajar aspectos como los proyectos, las unidades y guías de aprendizaje, y el mismo proceso de escribir.

Así, pues, se describirá el proceso de capacitación de los maestros autores y la función que cumplió esta labor en la estrategia de formación docente del proyecto, siempre en el marco de la producción de materiales para docentes.

3.3.1 El papel de los maestros autores¹⁰

Primer grado. A inicios del 2005, los «maestros y maestras exitosos» de primer grado de las escuelas unidocentes y multigrado recibieron el encargo de escribir un libro sobre la enseñanza de la lengua escrita y la lectura, que debía basarse en los saberes, las lecciones aprendidas, los testimonios y los logros alcanzados en la aplicación de las estrategias.

Se planteó que el libro constituyera un documento en el que los maestros pioneros contaran su experiencia en la aplicación de las estrategias pedagógicas que promueven la adquisición de la lengua escrita, la comprensión de lectura y la producción de escritos. Debía incluir, así mismo, los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se sustentan las estrategias, los cuales se presentarían de manera práctica, ilustrados con ejemplos, a fin de captar el interés y facilitar la comprensión de los maestros de las escuelas multigrado. Así, la idea era que este texto se convirtiera en un instrumento de autoformación para los maestros, pues los invitaría al cambio y permitiría a otros docentes adaptar y construir otras estrategias basadas en sus experiencias, así como en las necesidades de aprendizaje de niñas y niños.

Las etapas de producción del libro comprendían la elaboración de un borrador o documento de trabajo que serviría de base para plantear una propuesta preliminar, la cual requería ser validada y retroalimentada hasta llegar a la primera versión, que ya podía ser reproducida y aplicada en las aulas.

Segundo y tercer grado. La tarea de los maestros y maestras exitosos de segundo y tercer grado de las escuelas multigrado consistió en brindar aportes al

10 Este acápite se basa en el documento «El proceso de escribir de la mejor manera para que otros lo entiendan», que formó parte del Taller de Elaboración de Materiales con Maestros Autores desarrollado en enero del 2005 por el proyecto AprendeS.

contenido y diseño de las unidades y las guías de estos grados. Del mismo modo, revisaron y adecuaron las cartillas de planeamiento de las guías a la estructura curricular básica del MINEDU, lo que implicó estudiar y analizar las guías para identificar las competencias que promovían en los estudiantes y seleccionar las capacidades correspondientes a las áreas de desarrollo, con especial énfasis en Comunicación Integral. Así mismo, los docentes exitosos recibieron el encargo de elaborar las actividades de prácticas y de aplicación que acompañarían a las actividades de construcción de conocimientos, que ya estaban elaboradas.

3.3.2 Función de los maestros autores en la estrategia de formación docente

El trabajo de los maestros autores —y por lo tanto las acciones de capacitación— se enmarcó en el proceso de organización de las escuelas hermanas, es decir, de aquellas en las que recién se iniciaba el proceso de implementación de la propuesta educativa del proyecto.

En uno de los talleres efectuados el 2005, el consultor metodológico Óscar Mogollón señaló que las escuelas hermanas no eran proyectos aislados y que las escuelas pioneras alimentaban con sus experiencias y logros el proceso de las primeras, por lo que resultaba fundamental consolidar redes de interacción entre ellas, para que la experiencia del proyecto pudiera llegar a otras comunidades de las provincias donde se estaba trabajando.

En esta perspectiva, el trabajo con los maestros autores era una manera de formar redes de maestros exitosos que pudieran inspirar a otros a realizar cambios enmarcados en los principios del proyecto y generar dinámicas de interaprendizaje. Para Mogollón, uno de los criterios que indican la validez de una red es el liderazgo de personas que exhiben mayores capacidades y éxitos, es decir, que demuestran fortalezas. Por eso, seleccionar a un grupo de maestros exitosos era una ocasión para valorarlos y brindarles un reconocimiento por el trabajo realizado en la primera fase del proyecto. Mogollón indicó que, en la medida en que los maestros son la base del proyecto, este tenía la responsabilidad de apoyarlos.

Los talleres de maestros autores les brindaron orientaciones para que su experiencia pedagógica pudiera ser fuente de aprendizaje para otros docentes. De esta manera, sus ideas y estrategias llegarían a más niños y niñas de las zonas rurales, como una manera de apoyarlos en su inserción en el proyecto y en el necesario proceso de cambio de las escuelas.

3.3.3 El proceso de formación de los maestros autores

El propósito central de los talleres de maestros autores, iniciados en el 2005, fue desarrollar capacidades especiales en grupos de docentes destacados, para que ellos pudieran elaborar materiales de apoyo a la capacitación de sus colegas de primer grado, y diseñar actividades de práctica y aplicación de las guías de segundo y tercer grado.

Lograr este objetivo implicó cumplir algunas exigencias pedagógicas importantes. Por ejemplo, identificar cómo se estaba produciendo el proceso de adquisición de la escritura y el desarrollo de las competencias comunicacionales en las aulas del proyecto AprendeDes, definir y revisar las competencias y capacidades que desarrollaría cada proyecto y guía de aprendizaje, plantear estrategias que permitieran seguir avanzando en la adquisición de las competencias comunicativas, organizar la secuencia pedagógica de los proyectos y las actividades de prácticas y aplicación, y desarrollar ejercicios de escritura y reescritura de estrategias y actividades.

La metodología de los talleres de formación de maestros autores buscó que estos reflexionaran y analizaran su práctica en forma individual y grupal, para luego plantear acciones específicas. Con la metodología del proyecto, los maestros autores trabajaron siempre tomando en consideración sus saberes y experiencias. Estas últimas fueron extraídas de diversas fuentes: en algunos casos, se utilizó la información que los propios maestros daban sobre sus actividades en las aulas y el proceso de aprendizaje de los estudiantes; en otros casos, el trabajo se basó en la información reportada por los coordinadores y facilitadores sobre el desarrollo de los proyectos y las guías en las escuelas del proyecto. Finalmente, en otros, se tomó como insumo la información de monitoreo que recogieron los asesores del proyecto.

Lo más interesante [de la estrategia de formación y de trabajo adoptada en los talleres] me parece que no es solo escuchar, sino también hacer. (Docente)

Nos seleccionaron primero, nos llevaron, nos hicieron trabajar de frente prácticas de aplicación de segundo, tercer grado, y desde ahí, desde nuestro primer producto, vamos mejorando. Nuestra primera vez hicimos un montón de borradores, pero se supera poco a poco. (Docente)

Una estrategia donde el grupo técnico de AprendeDes se preocupa por todos los maestros, para ver cómo estamos avanzando y qué nos falta, nos ayuda a expresarnos en el grupo de acuerdo con las experiencias que uno tiene y ahí hacemos el trabajo con las guías, con los proyectos de primer grado, discutiendo qué falta agregar y desagregar, cómo adecuarlos a la realidad. (Docente)

Tabla 9
CONTENIDOS DESARROLLADOS EN LOS TALLERES DE CAPACITACIÓN
DE MAESTROS AUTORES

Los talleres de maestros autores combinaron temas de capacitación y producción de proyectos para primer grado, y las actividades de práctica y aplicación para segundo y tercer grado. Teniendo en cuenta la especificidad por grados, los contenidos fueron los siguientes:

Primer grado: contenidos de la capacitación

- Apreciaciones generales sobre cómo se está dando el proceso de adquisición de la lengua escrita en las aulas del proyecto Aprender.
- Proceso de adquisición de la lengua escrita y desarrollo de las competencias de comprensión lectora y producción de escritos.
- Identificación de las etapas en el proceso de adquisición de la lengua escrita en la que se encuentran los niños y las niñas.
- Elaboración de actividades que estimulan el proceso de adquisición de la lengua escrita y que promueven el desarrollo de la comprensión lectora y la producción de escritos.
- Análisis de experiencias de trabajo con proyectos integrados de lectura y escritura.
- Selección de materiales para enriquecer los proyectos de primer grado.
- Trabajo conjunto para la elaboración de proyectos: metodología, escritura, estructura, otros.
- Orientaciones didácticas sobre el trabajo de primer grado.
- Relación entre las capacidades del programa curricular básico del MINEDU con cada estrategia, y propuesta de cómo desarrollarlas en forma secuencial y equilibrada.
- Inicio de producción del módulo estrategia por estrategia, equilibrando capacidades. Entrega para diagramación. Revisión conjunta del primer borrador.
- Definición de la introducción, diseño de la carátula y organización del contenido.

Segundo y tercer grado: contenidos de la capacitación

- Análisis de experiencias de trabajo con guías de aprendizaje en segundo y tercer grado.
- Estudio de las nuevas guías e identificación de las competencias y capacidades según el programa curricular básico de emergencia educativa (unidad 1 de cada grado).
- Adaptación de la cartilla de planeamiento, según contenidos y procesos de las nuevas guías. Inicio de la producción de actividades prácticas y de aplicación, según lo desarrollado en los conocimientos básicos.
- Continuación de las actividades de práctica y aplicación de módulos. Entrega para diagramación.
- Revisión y corrección de las actividades de práctica y aplicación de toda la unidad, así como de las cartillas de planeamiento.

❖ *Recuperando la experiencia de los maestros autores*

Los recursos metodológicos utilizados para recoger la información sobre las experiencias de los docentes fueron diversos. Al inicio, se utilizó el relato de los profesores de las escuelas pioneras sobre la participación de los estudiantes en los «días de logro», en el cual destacó la forma en que los estudiantes demostraban sus habilidades para leer y escribir, pero sobre todo para describir cómo fueron adquiriendo esas habilidades y las actividades que desarrollaron para ello. En otros talleres, se utilizó el balance de los logros y dificultades, en el cual destaca de qué manera, progresivamente, maestros y facilitadores fueron adquiriendo la capacidad de comprender las formas en las que los niños desarrollan sus adquisiciones, así como las dificultades que van enfrentando en su intento por comprender la lengua escrita. Esto demuestra una mayor habilidad para observar a los niños y tratar de entender su proceso de aprendizaje.

Estos balances permitieron identificar que en un mayor número de escuelas se le iba dando más peso a la actividad como mecanismo central para que los estudiantes construyeran sus aprendizajes. En estas escuelas, se promovía el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados; se tomaban en cuenta los ritmos de aprendizaje para plantear una secuencia y una lógica de este proceso; y se propiciaba la organización y participación en todos los momentos del proceso del aprendizaje.

❖ *Dialogando con los saberes previos*

Surgió un debate sobre las experiencias previas de los maestros autores, lo que corroboró, en dos sentidos, la congruencia entre el diseño de la estrategia de formación aplicada en los talleres y la propuesta educativa del proyecto. Por un lado, las experiencias previas de los participantes fueron reconocidas, valoradas y tomadas como base para la construcción de nuevos aprendizajes. Por otro, se valoró la diversidad y heterogeneidad en el proceso de aprendizaje de cada uno de los participantes. Las lecturas de las experiencias fueron diversas; en cada una de estas se observó la combinación de enfoques, procesos y prácticas docentes diferenciadas, pero el sentido común fue tratar de encontrarles una explicación que hiciera posible la toma de decisiones para avanzar y obtener logros en la dimensión que todos consideraban esencial: el aprendizaje infantil.

A manera de ejemplo, se describen tres de las discusiones que se generaron:

- ***El debate sobre el aprendizaje de la escritura.*** El balance de logros y dificultades se enfocó sobre todo en la expresión y la comprensión oral, la expresión y la comprensión escrita, la comprensión lectora y el desarrollo de la conciencia fonológica. Estos aspectos se fueron complementando con los registros y las observaciones de los asesores del proyecto, quienes además utilizaron registros fotográficos para explicar a los maestros autores cómo se van implementando los componentes de la propuesta AprendeDes en las aulas. Así, fueron surgiendo debates sobre: i) la escritura de palabras en una frase o expresión sin separarlas; ii) la escritura de palabras con las letras que corresponden, pero no son correctas; iii) la escritura de palabras con ortografía incorrecta; iv) la falta de letras en la escritura de palabras; v) el uso de letras que comparten sonidos similares como c-s-z; y, vi) la complejidad de trabajar con nombres de origen extranjero como Johnny, entre otros.
- ***El debate sobre la educación inicial como factor favorable.*** Otro de los debates significativos en el grupo se refirió a la educación inicial. Se constató que entre los niños participantes del proyecto, muchos no habían tenido la experiencia del nivel inicial. El sentido común señalaría que a estos niños les tomaría más tiempo trabajar los procesos de adquisición de la lengua escrita. Sin embargo, los maestros autores consideraban que esta falta de experiencia era más bien una ventaja, porque en la medida en que los niños no habían tenido experiencias educativas formales, no presentaban interferencias al momento de implementar las estrategias del proyecto. Los docentes pensaban que estos niños son más abiertos a experimentar y avanzar en la producción y comprensión de textos; en cambio, en el caso de los niños que sí han recibido educación inicial, lo aprendido respecto a la lengua escrita puede interferir con la aplicación de las estrategias del proyecto. Sin embargo, reconocieron que los niños con educación inicial tienen más potencial en muchas áreas.
- ***El debate sobre la interculturalidad.*** Una discusión adicional con los maestros autores fue sobre la interculturalidad, siempre relacionando el tema con la adquisición de la lengua escrita. Para algunos maestros, constituye un desafío trabajar con niños de familias migrantes, pues provienen de comunidades en las que se habla quechua. Algunos maestros pensaban que trabajar las estrategias del proyecto en castellano podría favorecer el aprendizaje de estos niños. Sin embargo, los asesores del proyecto señalaron el riesgo de que la castellanización se convirtiera en un obstáculo para el aprendizaje de los niños, y más bien propusieron que las estrategias del proyecto serían más útiles si se trabajaba en quechua y no en castellano.

❖ *El desarrollo de las capacidades docentes*

Sobre la base de estos aprendizajes y las dudas planteadas por los docentes, se desarrollaron talleres, a cargo de consultores y asesores del proyecto, en los que se abordó el proceso de adquisición de la lengua escrita. En estos talleres se trabajaron temas como el dominio de las estrategias de comprensión lectora, la producción de textos escritos, el desarrollo de la conciencia fonológica, así como las estrategias para el desarrollo de competencias de expresión y comunicación oral. También se fortaleció la capacidad de los maestros para identificar las etapas del proceso de adquisición de la lengua escrita por las que transitan los niños; así mismo, se buscó que los docentes dominaran las estrategias para ayudar a sus alumnos a superar las etapas iniciales de adquisición de la lengua escrita y alcanzar mayores niveles de comprensión lectora y producción de escritos.

Así, estos talleres ampliaron la comprensión de los maestros autores sobre las didácticas requeridas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su papel como docentes y sobre la responsabilidad de producir materiales dirigidos a orientar a otros docentes en la tarea de enseñar a niños que se inician en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una capacidad adicional trabajada en los talleres fue la de integrar las áreas de desarrollo curricular, tratando de articular la adquisición de la lengua escrita, la expresión oral, la producción de escritos, la comprensión lectora y la conciencia fonológica al desarrollo de competencias matemáticas, científicas, ambientales y sociales.

❖ *La validación de lo producido*

Respecto a la validación de las actividades de práctica y aplicación y los manuales elaborados, los maestros autores aprendieron que estos materiales adquieren sentido en la medida en que otros docentes puedan aplicarlos en las aulas. Ello supone cruzar el primer umbral en el proceso de validación: el de los maestros. Para poder hacerlo, no basta el material mismo sino la confluencia de las estrategias y componentes del proyecto: la capacitación docente, el acompañamiento en aula, los centros de recursos, el monitoreo, la implementación de las aulas, entre otros. Una vez que se ha logrado animar a los docentes a utilizar los manuales y las guías de aprendizaje, se enfrenta el siguiente elemento de validación: la opinión de los estudiantes. En tanto ellos se sientan motivados por el proyecto, comprendan sus orientaciones y puedan seguir avanzando, el material demostrará su valor como herramienta para el aprendizaje.

❖ *Los insumos empleados*

Finalmente, cabe señalar que a lo largo de los procesos de capacitación y de producción de los manuales, las actividades de práctica y aplicación, los maestros autores contaron con materiales de referencia o de apoyo que pudieron utilizar para aprender, pero sobre todo como insumo para producir los nuevos materiales. Entre estos se puede mencionar «Así aprendo a leer y escribir»,¹¹ los proyectos referidos al nombre y a la fiesta de San Juan, y las recomendaciones para el trabajo de la conciencia fonológica.

A todo esto, se deben sumar las presentaciones de los asesores y consultores que acompañaron el proceso de formación de los maestros autores. Por ejemplo, las presentaciones «Escribimos sobre lo que sabemos, aquello en lo que creemos», «El proceso de adquisición de la lectoescritura», «Etapas o niveles de adquisición de la lengua escrita» y «Aprendizaje significativo». Adicionalmente, los materiales de trabajo comprendieron las producciones que los maestros autores elaboraron en los talleres, referidas a los balances de aula, así como los manuales —de los primeros proyectos—, los reportes de monitoreo y los registros audiovisuales de las clases y las escuelas.

3.3.4 Maestros autores: un balance crítico

❖ *El orgullo de ser maestro autor exitoso*

La experiencia de elaboración de materiales dejó una huella profunda en los maestros que participaron.

[La experiencia de ser autora] me ha hecho crecer espiritualmente como maestra. Me he sentido una persona importante, considerada, porque a veces menosprecian a los maestros, pero yo me he sentido tan feliz y contenta, he aprendido a compartir, a trabajar con colegas nuevos que también tienen bastantes principios formativos en la educación. Y quisiera seguir haciendo esto toda la vida y que los proyectos que diseñamos podamos lograrlos con los niños. Siguiendo la secuencia, uno se da cuenta de que de esas estrategias se desprenden más actividades y vamos complementando. (Maestra autora)

11 Propuesta pedagógica de Comunicación Integral para la emergencia educativa, 2004.

Me siento contenta y con más ánimo, porque todo lo que se escribe se hace una realidad en el campo de los hechos con los niños. Vemos que uno traza una meta y dice este proyecto lo vamos a hacer así y que debe dar un resultado. (Maestra autora)

Se tuvo mucho cuidado en dejar constancia del aporte de los docentes.

Hubo un reconocimiento a la autoría de los maestros en los proyectos que fueron saliendo hasta el 2006, se mencionaba el nombre de los maestros autores que habían participado. Eso también estimulaba mucho a los docentes. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Con los niños, desde primer grado, hemos estado en esa batalla: escriba, lea, coméntelo, exhiba lo que ellos escriben, publíquelo, déle toda la importancia, póngale su nombre como su autor, y eso se logró con los niños. Es impresionante llegar a las escuelas, a los primeros grados sobre todo, y ver que ellos mismos terminan un texto y debajo escriben «autor» o «autora»: fulano de tal, con todo el orgullo del caso y con toda la seguridad de que se les reconozca su puesto de escritores... La mayor satisfacción de la experiencia de maestros autores tiene que ver con la apropiación que lograron de la forma de enseñar a leer y escribir. Este discurso bonito de los enfoques de área sobre la forma de enseñar a leer en la actualidad, de esa investigación, no lo entiende ni el maestro más interesado si usted no lo pone en su lenguaje, si no hace transposición didáctica. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

En este sentido, la experiencia fue exitosa.

No comparto, por eso, la idea de que no dio los resultados esperados, porque sí se adquirió la capacidad de compartir el conocimiento con otros docentes, la capacidad de mejorar en prácticas de aula, la capacidad de experimentar el éxito en una tarea de ese tipo, de sentir que pueden aprender desde lo que los niños hacen y desde lo que pasa en el aula. Desde ahí tengo que partir para comprobar el enfoque del área y hacer en el aula esa investigación. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

❖ *Las limitaciones*

El trabajo con maestros autores no se continuó en el 2007. Por diversas circunstancias, pesó más la preocupación por las limitaciones de esta estrategia y no se logró aprovechar suficientemente todo el potencial de la experiencia.

Debimos haber continuado con los maestros autores, viéndolo ahora a la distancia y con más claridad. Era lógico que el aporte de los profesores fuera mayor en algunos aspectos más que en otros, pero siempre aportaban mucho al conocimiento del contexto y de los mismos niños. Además, no se trataba solamente de recoger aportes, sino también de ir formando a un grupo de docentes como autores de las guías y los proyectos, aun a pesar de tener listo el material, como efectivamente ocurrió con la última edición 2006. La idea no debía haberse limitado a producir este material sino a desarrollar las capacidades de los docentes para poder crearlo. Sí, yo insistiría en los maestros autores. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Nuestros maestros, no solo en el Perú sino en todas partes, no tienen esa tradición de escribir. Les cuesta producir una frase, un párrafo, un escrito largo. Les cuesta pensar que un párrafo tiene una idea central y que no puede decir otra cosa, que el otro párrafo es otra idea. Ese proceso nos tocó empezarlo con los maestros autores y supuso muchos ejercicios, porque en su vida habían producido algo de lo que ellos piensan, de su práctica, de su experiencia. Eso fue muy difícil, y más difícil que formar a los niños en ese hábito de escritores, darles esa posición de escritores a los niños... Que los maestros autores hagan el material solitos, es obvio que no, su formación no ha sido para eso. Cuando se dio el primer producto de los maestros, su primer módulo, y se dejó que lo hicieran a su manera, con nuestras orientaciones sobre las capacidades lingüísticas, tuvimos que coordinar mucho con ellos. Ayudarlos a diferenciar una tarea de una actividad y una estrategia, a entender contenidos que no manejaban y dejando que escribieran como ellos se imaginaban que otros maestros lo podían entender. Nosotros estábamos muy orgullosos porque sabemos lo que eso representa. Así salió el primer manual, con errores, obviamente, porque era un borrador. Ayudó mucho a levantarles el ánimo, a que probaran que ellos podían y a ver que otros maestros debían validarlo, para ver si entendían el módulo. Pero como el módulo no se parecía a ninguno de los anteriores, pensamos que no era válido y que la experiencia no dio los resultados que esperábamos. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

❖ *Las posibles salidas*

En esa misma perspectiva, se señalaron algunas pistas de salida para acciones futuras.

Quizá haría falta un mejor trabajo de selección de los mismos docentes autores. Se escogía a los que tuvieran un desempeño más exitoso en el aula, mayor interés y preocupación por su trabajo, aunque no siempre coincidía con que fueran a la vez los más solventes académicamente hablando. Pero también ajustes en la

metodología. Participé en los dos talleres del 2006 y ahí había dos preocupaciones: uno, recoger qué estaba pasando en sus aulas, qué era lo exitoso de su práctica, qué de la propuesta o los materiales les estaba ayudando, qué le faltaba y qué otras cosas estaban haciendo, para nosotros luego recoger, organizar y compartir sus estrategias. Dos, revisar y plantear también estrategias o actividades para los demás proyectos que seguían. A eso yo añadiría ahora un proceso más reflexivo sobre el material: ¿por qué hacemos esto?, ¿a qué responden estas actividades y esta secuencia? Si se trataba de desarrollar capacidades para elaborar los materiales, trabajar ese aspecto en los talleres de un modo más consistente es necesario. (Equipo técnico del proyecto Aprendes)

[...] entendemos al escritor experimentado como el que escribe para una editorial. Si no lo hace de una cierta manera, no puede llamarse autor. Para nosotros, en cambio, el criterio de maestro autor puede ser incluso que yo no escriba, pero sí aporte, y aporte para que otro escriba o para escribir yo pero ayudado de la mano del otro, por decirlo de alguna forma. El maestro autor es el maestro que mejor entiende la metodología. Aunque su aporte al documento no sea grande, es el que más la conoce y que está en las escuelas, y puede hacer además la investigación y ayudar a identificar dónde están las mejores escuelas, cuáles son los maestros más exitosos y los que, de alguna manera, se compenetraron más con las guías, los manuales, los textos que se produjeron. Eso es lo más valioso. Nosotros decíamos que los facilitadores pudieran en un futuro ser esa mano que le ayude a escribir al maestro y a los niños lo que ellos piensan y quieren. El maestro ya tiene bastante con atender todos los grados en una misma aula, con estudiar las guías, pero si de pronto tiene ideas bonitas y planifica algunas sesiones al final de la visita del facilitador, el facilitador podría encargarse de escribir textualmente lo que los maestros le dicen. Esto sería valiosísimo en el futuro para mejorar los materiales de los niños y los de capacitación, para los boletines informativos. Podemos ser más eficientes y más disciplinados. Hay una estrategia en primer grado que dice que los niños dictan y el maestro escribe, también podría ser que los maestros dicten y el facilitador escriba. Sería una estrategia importante, porque hay muchas ideas que de pronto no se pueden rescatar, porque no hay esa disciplina de sistematizar todo lo que nos pasa, lo que pensamos, las experiencias nuestras. (Consultora del proyecto AprendeS)

❖ *Las perspectivas*

Retomar la estrategia de maestros autores exigiría considerar, además de las cuestiones metodológicas señaladas, un tema de costos.

Lo que hicimos, a la manera del proyecto, fue concentrar a todos los maestros autores de las nueve provincias, dos maestros por provincia. Ahora, pensando

en los costos y en la sostenibilidad de esta estrategia ya en manos de la región, quizá deberían hacerse más bien [reuniones] zonales o en algún momento hasta provinciales. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Pero también hace falta reconsiderar la perspectiva última de esta estrategia, para no volver a confundir sus objetivos.

Para algunas partes de las guías de segundo y tercer grado, nosotros pedimos a las instituciones, a los equipos que elaboraron la guía, que hicieran el contenido básico, pues el maestro no tenía formación científica para construir ese conocimiento para los niños. Eso les dábamos y que a partir de ahí nuestros maestros iban a reflexionar para crear actividades de práctica y aplicación. Y las hicieron. Tenemos cantidad de actividades que los maestros proponían, no de pronto las que esperábamos, pero lo importante es que los pusimos a pensar en qué actividades podían hacer los niños, y cuál era nuestro trabajo docente. No tenían una secuencia didáctica perfecta ni seguían rigurosamente un método científico, pero para eso estábamos nosotros, para enderezar las tablas en el camino. Tienes que dejarlos que se equivoquen y que planteen sus puntos de vista para poder crear. Muchas de las actividades —finalmente publicadas— no están hechas por ellos, pero están escritas pensando en las sugerencias que ellos dieron; muchas de las ideas que están en la guía son las que ellos aportaban. (Consultora del proyecto ApreNDes)

Esta gente que participaba como maestros autores, los verá en escuelas exitosas y los verá exitosos en los CIA. Quién no nos dice que en cinco años estos CIA estarán en plena producción de materiales. Entonces, nos preguntaríamos: ¿dónde obtuvieron esa motivación?, ¿dónde tuvieron esa formación inicial?, ¿dónde dieron los primeros pasos? Pues en aquella oportunidad que les brindó el proyecto ApreNDes de decir su palabra, con sus errores y desaciertos, de contar su experiencia. Lo estoy mirando con proyección: ¿quiénes van a liderar estos CIA dentro de algunos años y qué van a representar para la región? ¿Quién va a escribir los documentos de educación regional en un futuro? Pues esta gente, que aprendió a reflexionar desde lo que sucede en el aula. (Consultora del proyecto ApreNDes)

3.4 Los especialistas de las UGEL

Integración de los especialistas al desarrollo del proyecto: los inicios. El involucramiento de los especialistas de las UGEL con el proyecto fue gradual y empezó en el 2004, con visitas conjuntas a las escuelas, al lado del facilitador, para compartir las acciones de acompañamiento pedagógico.

En el 2005 había poca participación de los especialistas de las UGEL. Es básicamente en el 2007 cuando hemos tenido mayor participación de ellos acá en la provincia, en los círculos de interaprendizaje de facilitadores y en los talleres de capacitación. (Facilitador)

Así, los especialistas fueron transitando de un papel más pasivo a otro mucho más activo.

Para nosotros fue muy gratificante contar con los especialistas también como conductores de los talleres, ya no en un papel de observadores o de supervisión de los que asistieron para luego informar a la UGEL. Esa experiencia la hemos tenido acá en Bellavista, cuando hemos tenido la participación del especialista en los talleres. Coordinamos previamente el desarrollo de las actividades y las compartimos entre el facilitador, el especialista y el responsable del CRA. Conforme ha ido avanzando la propuesta, ha habido mayor involucramiento del especialista de la UGEL. (Facilitador)

Formas de participación de los especialistas. Los especialistas empezaron su trabajo al ser invitados a participar en las acciones de acompañamiento a los facilitadores.

La idea era que ellos, desde su función como especialistas, hicieran seguimiento, vean la aplicación de la propuesta. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Así, la capacitación se fue convirtiendo en un espacio de participación.

Nosotros somos invitados a todos los talleres. AprenDes nos invita, luego la UGEL nos autoriza. En el evento somos uno más, pero nunca se deja de hacer un momento de reflexión y ahí ponemos nuestro punto de vista. Recuerdo que en nuestra zona, la preocupación de los especialistas de Huallaga, Juanjuí y Bellavista era que en las cartillas de primer grado no encontrábamos actividades o estrategias para las demás áreas. Hemos expresado nuestro punto de vista y ahora tienen un proyecto, un módulo o una cartilla más enriquecida, ya se adjunta a cada material. (Especialista de la UGEL)

En realidad, el proyecto los invita a participar en todas las actividades, empezando por los talleres, las reuniones de intercambio que tienen los facilitadores y también en las acciones de monitoreo. Ahí los especialistas tienen oportunidad para intercambiar cómo va el proyecto, cómo va avanzando, qué dificultades tiene. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

A todos los círculos de interaprendizaje de facilitadores también están invitados los especialistas de la UGEL desde el 2007, inclusive a los talleres de capacitación. Desde el año pasado, están recibiendo una formación casi parecida a la del facilitador. (Facilitador)

[Hoy en día, la mayor participación de los especialistas obedece a que] hay un compromiso tanto de la UGEL como de los responsables del programa para que el trabajo esté orientado a un mismo objetivo, para no trabajar en forma aislada sino coordinada, sea para el monitoreo, la capacitación, los CIA o para los días de logro. (Especialista de la UGEL)

Evolución de la participación de los especialistas. Es posible distinguir dos tipos de participación de los especialistas, según su antigüedad y condición:

Encontramos, por ejemplo, a especialistas que nos vienen acompañando desde el primer año, que no son muchos, y puede comprobarse en ellos su conocimiento de la propuesta. Vienen a ser como aliados para que la propuesta pueda sostenerse en el tiempo. Salen a las escuelas y están en constante coordinación con los demás facilitadores para que puedan acompañar a las escuelas, para que puedan tener un papel protagónico en los CIA, en las pasantías, en los talleres de capacitación. Coordinan con ellos de qué manera hacer su intervención; es decir, se sienten parte ya de la propuesta. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

También existe un grupo de especialistas contratados, que por no ser nombrados no están de manera permanente en las UGEL en esa función. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Esto quiere decir que en las UGEL siempre existe un grupo nuevo iniciándose en la propuesta en todos sus aspectos. En general, se reconoce que los especialistas, sean contratados o nombrados, mostraron una buena actitud y fueron aliados del proyecto.

Según los facilitadores, la participación del especialista evolucionó no solo porque fue invitado a participar en más actividades, sino por la calidad misma de su trabajo, empezando por la forma de acercarse a las escuelas.

El especialista de UGEL ya no solamente va a la escuela a ver la parte administrativa, ya empieza a proponer, a sugerir y a retroalimentar el trabajo pedagógico de los maestros. Esto ha sido muy notorio. Antes iba y pedía documentos, ahora no se limita a eso. Ahí han evolucionado un poco gracias a su participación en los distintos espacios de formación de los maestros que ha promovido el proyecto. Durante las visitas, coordinamos qué hemos hecho facilitadores y especialistas

de UGEL. A veces hemos salido juntos a acompañar una escuela y era momento propicio para que ambos aprendan uno del otro, y esto ha ido beneficiando a los dos. (Facilitador)

Cambios en los órganos intermedios (OOII) a raíz de la participación de especialistas en el proyecto. Las UGEL a las que pertenecían los especialistas que tuvieron una participación más prolongada mostraron una mayor apertura al proyecto y una gran disponibilidad para todas las coordinaciones.

La UGEL de Huallaga nos solicita trabajar con maestros de otras escuelas que no son de ApreNDes, quiere que la propuesta de primer grado impulsada por el proyecto se generalice a todas las aulas de primer grado en su provincia. Los de la UGEL de Rioja, que conocen la propuesta, también tienen un plan en ese sentido y son buenos interlocutores nuestros. Existen informes, observaciones, visitas a las escuelas ApreNDes donde encuentran cambios y, entonces, a nivel de la UGEL, toman la iniciativa de llevar la propuesta a otras escuelas, a otros grupos de maestros. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Algunas UGEL decidieron llevar también otros componentes del proyecto a las demás escuelas, como el ME, los mecanismos de participación de los padres y el enfoque de trabajo con los CONEI. En el caso de Bellavista, por ejemplo, 23 instituciones participan en el proyecto y, sobre la base de los buenos resultados obtenidos, quieren aplicar la propuesta en las demás escuelas multigrado.

Esto es un compromiso asumido por la región, por la Dirección Regional de Educación a través del Proyecto Educativo Regional: tomar esta propuesta para aplicarla en las instituciones educativas focalizadas por la región. (Especialista de la DRE)

Las dificultades en la participación de los especialistas. Una de las dificultades principales se refiere a la rotación, al cambio de personal, que afecta sobre todo a los contratados.

Nuevamente se tiene que actualizar al que ingresa y así se pierde valiosísimo tiempo. (Especialista de la UGEL)

La inestabilidad no solo afecta a los especialistas, sino también al director de la región o de la UGEL. El eventual cambio de esta autoridad puede significar que el funcionario se desinterese de la propuesta de Escuelas Activas.

Otra dificultad la constituye el pensamiento rígido y conservador de algunos funcionarios.

Hemos encontrado especialistas no necesariamente contratados sino también nombrados con muchos años en las UGEL con un esquema muy cerrado. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Por último, los propios especialistas mencionan las limitaciones materiales de la UGEL.

Algunos problemas logísticos no nos han permitido contribuir de la mejor manera a los trabajos que se podían hacer de forma conjunta. (Especialista de la UGEL)

El papel de los especialistas en el 2007. En el 2007, cuarto año del proyecto, se realizaron diversas jornadas de trabajo en las que los especialistas de las UGEL consolidaron el importante lugar que, indiscutiblemente, ocupaban en el proyecto. En abril, por ejemplo, durante tres días se realizó la primera reunión de interaprendizaje de facilitadores y responsables de CRA de las 140 escuelas pioneras y hermanas, en la que también participaron los especialistas de las UGEL. En Juanjuí se reunieron los facilitadores y responsables de CRA de las provincias de la zona sur —Tocache, Mariscal Cáceres, Bellavista y Huallaga—, y en Tarapoto, de las provincias de la zona norte —Rioja, Moyabamba, Lamas, San Martín y Picota—. En junio se celebró la segunda reunión de interaprendizaje de este mismo grupo; en septiembre, la tercera; y en octubre, la cuarta.

En todas estas reuniones, se intercambiaron experiencias relacionadas con el seguimiento a las escuelas, se revisaron las estrategias e instrumentos de monitoreo, así como el sentido del acompañamiento a las escuelas. Se estudiaron las pruebas de evaluación de las cartillas de Comunicación Integral y Lógico Matemática, además de identificar los temas y actividades de cada provincia para la pasantía de docentes y los talleres de retroalimentación. Así mismo, se aprendió la forma de analizar los reportes de las escuelas y de los maestros, y se diseñaron las pautas para organizar el día de logros.

En junio, además, se realizó la primera reunión de la Gerencia Técnica con los especialistas de la UGEL, para organizar el seguimiento a las escuelas del proyecto; la idea era que ellos conocieran el proceso de las escuelas y sobre esta base pudieran luego elaborar un informe respecto a los profesores contratados. Los especialistas de diversas UGEL —Moyabamba, Huallaga, Bellavista, Mariscal Cáceres, Tocache— participaron en estas visitas junto con los facilitadores, aplicaron los instrumentos del MINEDU adaptados y posteriormente

elaboraron un informe. En diciembre, presentaron sus reportes a la Gerencia Técnica, y sobre esa base se elaboraron los informes a la DRE acerca de los maestros contratados.

Como se puede apreciar, a lo largo de estos cuatro años los especialistas fueron incrementando su interés y su participación en el desarrollo del proyecto, aunque siempre confrontados con las dificultades surgidas de su continua rotación, de las limitaciones presupuestales de la UGEL, de la sobrecarga administrativa que soportan y de las demandas derivadas de la sede central del MINEDU.

SECCIÓN 4

Aproximación crítica a la experiencia

4.1 Situación actual

4.1.1 Los aprendizajes escolares

Al describir la situación inicial del proyecto, se señaló que el progreso en el aprendizaje de los niños fue el criterio elegido para medir los éxitos en el ámbito de la formación docente. Si bien es verdad que la mejora del rendimiento está asociada también a otras variables —algunas de ellas objeto, así mismo, de atención del proyecto—, desde el inicio se asumió que la evolución en el desempeño pedagógico de los maestros se controlaría haciendo un seguimiento de la evolución de los aprendizajes en las escuelas intervenidas. De ahí la relevancia de contrastar cifras en el campo del rendimiento escolar.

❖ *Los progresos en Comunicación Integral*

En cuanto al rendimiento actual de los niños en las escuelas del proyecto, los padres de familia admiten que «ahora los niños no solo leen sino comprenden» y que «su ortografía ha mejorado», pero además que «son más independientes a través del trabajo cooperativo». Se han dado pasos muy significativos en el aprendizaje del lenguaje escrito. El equipo de facilitadores y consultores del proyecto sostiene, por ejemplo, que actualmente la mayor parte de niños del primer grado «está llegando a leer y escribir oraciones», lo que no sucedía cuando empezó la intervención. Las cifras de las sucesivas mediciones efectuadas por el proyecto confirman esta percepción.

Por otro lado, la propia comunidad reconoce que los niños de hoy no son los niños de antes, y que han mejorado visiblemente en muchos aspectos, pero

no solo a la luz de los resultados de las evaluaciones sino de las conductas que cualquiera puede observar.

Hay niños y niñas que terminan el primer grado leyendo pequeños textos. Tenemos niños y niñas que, de una manera u otra, son más expresivos. Han ido mejorando en la lectura, aunque en el área Lógico Matemática sigue habiendo una debilidad. (Miembro de la comunidad)

Los niños ya no son solamente receptores, pues se han convertido en agentes activos del proceso educativo. Ya son participativos, ya practican el trabajo en equipo, ya han desarrollado algunas habilidades y capacidades de expresión oral. (Especialista de la UGEL)

Antes había niños que no podían ni comunicarse con sus padres, pero con el docente empezó a haber una comunicación abierta. Hoy es notorio que el niño ha desarrollado esa capacidad de poder conversar, de expresarse lo suficientemente bien, de participar, de sentirse parte de un proceso de aprendizaje. (Especialista de la UGEL)

Sorprende, por ejemplo, cómo un niño de primer grado, al semestre del año ya estaba leyendo pequeños párrafos y desarrollando algunos ejercicios con técnicas operativas. (Especialista de la UGEL)

En el informe de evaluación correspondiente al 2007, cuarto año del proyecto, se estableció que los estudiantes de escuelas pioneras tenían un rendimiento superior que el de sus pares de las escuelas control en todos los grados y áreas evaluadas. El informe señala que, en primer y tercer grado, a lo largo de los cuatro años, y sobre todo en las escuelas pioneras, se mantuvo la tendencia al incremento del porcentaje de estudiantes cuyo desempeño es «suficiente», que es el nivel adecuado para su grado.

Respecto a los niveles de desempeño de los niños en primer grado para el área de Comunicación Integral, el informe 2007 de GRADE señala que el proyecto:

Estaría teniendo un efecto en el primer año de escolaridad, pues a lo largo de los cuatro años de implementación del proyecto, el porcentaje de estudiantes que se encuentra debajo del básico se ha ido reduciendo considerablemente en las escuelas pioneras y hermanas, de tal manera que para el año 2007 el grueso de los estudiantes de escuelas Aprende se concentra en el nivel de desempeño básico 1 (52 y 45% respectivamente).

No sería el caso de las escuelas control, en las que, según este informe, «el grueso de los estudiantes sigue concentrándose en el nivel debajo del básico, aunque es cierto que el porcentaje ha tendido a disminuir con los años».

❖ *Los otros aprendizajes alcanzados*

Otros aprendizajes de los niños aportaron mayores indicios respecto a los efectos de la formación docente en el desempeño pedagógico de los maestros. Tanto los docentes como los padres de familia observaron en los estudiantes, por ejemplo, ciertos progresos referidos a su personalidad y desarrollo personal, relacionados con la autonomía, el liderazgo, el trabajo en equipo, el respeto por la diversidad y la capacidad de organización.

Gracias a las metodologías y estrategias en la que nos capacitaron, los niños ahora son más abiertos, más receptivos y autónomos. (Docente)

Antes los niños eran cohibidos, pero ahora desde primer grado participan, opinan, se comprometen. Son más compañeros, se organizan en grupos diariamente, tienen su tutor. (Padre de familia)

Según el informe de evaluación 2007:

Un aspecto en el que se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de los diferentes grupos es con relación al porcentaje de alumnos que consideran que son buenos amigos de sus compañeros. Tanto en tercer como en sexto grado, un mayor porcentaje de alumnos de escuelas Aprendes señala tener buenas relaciones con sus compañeros en comparación con los estudiantes de las escuelas control, y la diferencia es estadísticamente significativa entre los estudiantes de las escuelas pioneras y control. Acorde con este resultado, el porcentaje de estudiantes de escuelas pioneras que reporta que se pelea con sus compañeros es menor que el porcentaje de estudiantes de escuela control que reporta lo mismo, y la diferencia es estadísticamente significativa.

Estos cambios incrementan la autonomía de los niños y fortalecen su disposición a colaborar, a trabajar en equipo, y a sensibilizarse y comprometerse con los demás.

Un día, un niño dirige las cartillas; otro día, lo hace otro niño; otro día, otro niño, y así. Los niños solitos vienen trabajando y solitos hacen las clases, sus actividades. (Docente)

Les hacen participar más en clase, son más solidarios y hasta tienen su cargo en el Municipio Escolar. Pero llegan a ser alcalde o regidor no porque saben más, desde chicos ya deben de tener su cargo acá. Desde chiquitos dicen: «Yo papi, yo soy regidor». (Padre de familia)

Para el equipo de facilitadores y consultores del proyecto, el ME ha constituido una estrategia clave para favorecer la organización democrática de los estudiantes y el desarrollo de habilidades relacionadas con la ciudadanía. Ahora es notable su capacidad para elegir, tomar acuerdos, argumentar propuestas, programar actividades.

Muchos maestros han visualizado muy bien el objetivo y han ido soltando poder, no han subestimado a sus alumnos y ellos mismos dicen ahora: «Los niños son capaces de hacer muchas cosas que ni siquiera nos imaginábamos». (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Si se observara su desenvolvimiento en el ME, podría notarse cómo están pendientes de los planes que han elaborado, de las necesidades que tienen para desarrollar los aprendizajes. Si se los observara en el aula, se podría apreciar cómo trabajan en grupos y no dejan de trabajar su guía. No necesitan estar en cada momento con el profesor, ellos continúan trabajando. (Facilitador)

Los niños ahora son conscientes de que tienen que poner mucho de su parte para ir aprendiendo a través de ese trabajo organizado cooperativo. Eso los hace sentir mucho más seguros de que sí pueden lograr muchas cosas y que pueden tomar iniciativas. (Facilitador)

Ahora tenemos niños de los Municipios Escolares que son muy buenos líderes, que promueven la participación de sus demás compañeros y que trabajan en función a la gestión de la escuela. [Esta estrategia] les ha ido dando cierta autonomía. Podemos ver que si el docente está ocupado, ellos siguen trabajando o inician su jornada. Sobre el Municipio, no hay necesidad de que el maestro le diga lo que tienen que hacer, ellos ejecutan sus roles según les toca. (Facilitador)

Lo que hemos encontrado cuando cualquiera llega a la escuela, son niños que se acercan en comisiones a saludarte, a darte la bienvenida, a felicitarte... En las aulas vamos viendo que la actividad de conjunto no lo dirige solamente el alcalde escolar sino cada uno tiene su turno y su responsabilidad. En un principio, solo lo dirigía el alcalde escolar, pero ahora ya no, se van delegando funciones entre ellos. (Especialista de la UGEL)

El informe de evaluación 2007 señala que en todas las escuelas del proyecto, pioneras y hermanas, existen ME, y que la mayoría de ellos aporta al desarrollo tanto del centro educativo como de la comunidad:

En el caso de las escuelas pioneras, los directores refieren con mayor frecuencia aportes del Municipio Escolar que están más ligados a su objetivo primordial de favorecer el aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, apoyar en actividades curriculares que impliquen la mejora de aprendizajes, apoyar u organizar el trabajo entre diversos agentes y apoyar en el mantenimiento del orden y la disciplina).

El mismo informe señala que:

En el 100% de las escuelas Aprender de la muestra (pioneras y hermanas) se han conformado CONEI. Los CONEI de escuelas Aprender con mayor frecuencia participan en actividades relacionadas con la gestión de la escuela como: calendarización del año escolar, monitoreo de la asistencia y permanencia del personal de la institución, supervisión del cumplimiento del horario escolar y de la asistencia escolar y elaboración y ejecución del PEI y el PAT, entre otras.

Ninguno de estos resultados habría sido posible si los maestros no hubieran superado la rigidez y el autoritarismo registrados en los inicios del proyecto. La soltura, la sociabilidad, la espontaneidad de los niños son rasgos que hablan de maestros capaces de generar en el aula un clima de confianza lo suficientemente significativo como para que los estudiantes asuman estas actitudes, ajenas a la impostación y la pasividad a la que obliga una pauta de trato más directiva, censuradora y controladora.

4.1.2 Actual perfil docente en las escuelas del proyecto

❖ *Cambios en la práctica de los docentes*

Responsabilidad profesional. El informe de evaluación 2007 incluye un reporte de los estudiantes sobre su experiencia en la escuela que destaca lo siguiente:

Una diferencia interesante entre las percepciones de los estudiantes de los diferentes grupos de estudio es que en las escuelas pioneras y hermanas, los estudiantes reportan con menor frecuencia que sus docentes faltan a clase, y la diferencia respecto del grupo control es estadísticamente significativa.

Los propios docentes admiten haber logrado, en el marco del proyecto, una mayor profesionalización.

Estamos más preparados, mejor orientados, tenemos mejor fluidez; somos más resueltos y más pragmáticos para resolver problemas. (Docente)

El carácter multigrado de la escuela rural ha dejado de ser percibido como un problema:

Los maestros ahora saben trabajar unidades para desarrollar capacidades. Están empezando a creer en las capacidades de los niños y a delegarles funciones, como también en el trabajo con los padres de familia. Ya no los tienen aislados sino más comprometidos. Van sintiendo que su formación continua depende de ellos, van entendiendo que el niño no solo debe dedicarse a copiar y a copiar, sino a entender lo que está haciendo y a demostrar lo que está aprendiendo. Se han corregido incluso las inasistencias, que eran muy fuertes cuando nosotros iniciamos. (Facilitador)

El cambio en la práctica docente se nota en varios ámbitos significativos.

La planificación de las actividades para el acompañamiento a los niños, el manejo de las guías, la previsión de los materiales, etcétera. Ahora saben ayudarles a que puedan interiorizar realmente los procesos que se promueven en las guías en esquemas mentales, que es un proceso no tan fácil para un maestro nuevo y para un niño que no está acostumbrado a utilizar estas guías. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Desarrollo de las clases y evaluación de aprendizajes. El informe de evaluación 2007 señala:

En general, los estudiantes de tercer y sexto grado tienen una percepción favorable de su experiencia en la escuela. La mayoría de ellos se sienten bien en la escuela, se llevan bien con sus docentes y consideran que ellos les explican bien y los dejan participar en la clase.

El informe reporta también otros cambios interesantes en el comportamiento de los docentes de las escuelas del proyecto:

Por ejemplo, los docentes del grupo de escuelas pioneras y hermanas se diferencian significativamente de las escuelas control en aspectos relacionados con la corrección de los trabajos de los estudiantes y la supervisión del trabajo en clase. Es decir, que en las escuelas del grupo AprendeDes los docentes estarían brindando mayor retroalimentación a sus estudiantes, a diferencia del grupo de escuelas

control [...] se aprecian diferencias significativas a favor del grupo control, pero en la realización de las actividades pedagógicas tradicionales como es el dictado por parte del docente y el copiar en la pizarra por parte de los estudiantes. De acuerdo con los resultados, los estudiantes control pasarían el doble de tiempo del día escolar copiando de la pizarra que sus pares de escuelas AprendeDes.

Además, según el informe, en las escuelas control:

Los docentes realizan la mayor parte del tiempo actividades de enseñanza individuales donde el docente habla y sus estudiantes solo escuchan; mientras que en las escuelas pioneras y hermanas se aprecia que los docentes desarrollan sus clases apelando más al uso de actividades grupales o en parejas, lo cual permite un mejor desarrollo de las clases y el uso de estrategias activas para el aprendizaje.

Este dato indica que los docentes del proyecto han aprendido a trabajar en las condiciones que les plantea una escuela multigrado.

Un cambio sustantivo en la relación entre docente y alumno es el clima democrático que se ha ido estableciendo en las escuelas. Los niños ahora trabajan autónomamente siguiendo un proceso. El maestro es consciente del logro que tienen que alcanzar los niños. Ahora el maestro hace más acompañamiento en el trabajo de los niños porque en un inicio él lo sentía un trabajo forzado, agotador, pero ahora sí se da cuenta de que es importante ese acompañamiento como parte de la evaluación formativa. Los maestros se sienten cómodos al tener la presencia del facilitador porque sienten que realmente va y los acompaña y los ayuda. No sienten a una persona que va y los fiscaliza y los sanciona. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Reporte y apoyo comunitario al aprendizaje de los estudiantes. Los padres de familia, por su parte, también reconocen cambios en los maestros.

Ahora los profesores son más responsables, más dinámicos. Hay un seguimiento a los niños. (Padre de familia)

Los padres observan, así mismo, que los docentes están más motivados, más entusiasmados, más pendientes del aprendizaje, y que, además, se actualizan constantemente.

Ha habido un cambio de actitud [en los docentes]. Ahora ya no están afanosos de querer irse a su casa, ahora motivan más a los alumnos. A los que rinden

menos, los profesores los apoyan, y eso nos motiva a los padres de familia, que los docentes ponen de su parte, van a los círculos de autoaprendizaje, y los alumnos ya no quieren salir de la escuela. (Padre de familia)

En su testimonio, un padre de familia de Alto Juñao dio cuenta de una decisión absolutamente inusual y que llenó de orgullo al profesor de la escuela:

Cambié a mis hijos de la escuela urbana llamada de aplicación a esta escuela, porque acá enseñan mejor. Gracias al programa, veo cambios en mi hijo. (Padre de familia)

El reconocimiento al trabajo del docente por parte de la comunidad y las autoridades educativas lo anima a perseverar en su proceso de mejora, alimentando su autoestima personal y profesional.

Los maestros ahora ya no están solos, tienen el apoyo del Municipio y de su CONEI, ellos identifican su trabajo como muy interesante. Han desarrollado mucho su autoestima porque están encontrando logros bastante significativos y eso les hace sentir más seguridad. Hacen un trabajo autónomo respecto al trabajo con metodología activa. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Los nombrados son un poco reacios a ese cambio, pero en su gran mayoría los docentes se han apoderado de la propuesta y se están notando los cambios en los niños, en los padres de familia, hay más participación de la comunidad. Se está notando el trabajo en el aula. Hay niños participativos, niños que leen, que resuelven ejercicios matemáticos, hay un cambio sobre todo en el aprendizaje de los niños. (Especialista de la UGEL)

Los docentes están preparados no solo para trabajar los momentos que tiene cada guía, sino para tener más relación con los agentes externos y compartir responsabilidades. (Especialista de la UGEL)

❖ *Debilidades subsistentes*

Pese a todo, subsisten algunas debilidades en la formación de los profesores.

Los maestros mantienen dificultades para el uso de material concreto en el área de matemática, les cuesta bastante. Tampoco han avanzado mucho en su visión sobre el desarrollo evolutivo del niño, por ejemplo, sobre el desarrollo del pensamiento o incluso de su juicio moral. Desde el principio, los maestros

tenían dificultades en comprender los planteamientos y los problemas del área Lógico Matemática, a veces no terminaban de leerlos. Es difícil poder avanzar mucho con el niño si el mismo docente no puede o no entiende. Desarrollar capacidad de razonamiento implica que tú sepas hacer preguntas y, lamentablemente, no es algo en lo que nos han formado a la mayoría. El docente lo que hace simplemente es repetir. Esto es algo que no hemos superado totalmente, es una barrera que hay que reconocer. Uno piensa: «A los docentes solo les falta lo metodológico o los contenidos», pero creo que hay dificultades también a nivel de sus propias capacidades de razonamiento, de comprensión lectora. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

La mayoría de los docentes trabajan más algoritmos con los niños, el saber desarrollar las operaciones, pero sin entender también por qué va así a los niños les enseñan a recitar los números y creen que ya saben, sin haber construido siquiera la noción de número, las cantidades en la cabecita. Es que antes que el razonamiento, trabajan todo a un nivel muy abstracto y el niño no entiende, no usan ni siquiera material concreto, y aun teniéndolo. ¿Por qué no los usan? Porque no saben usarlo o porque creen que es perder el tiempo. Entonces, ahí pesa también el no tener claro cuál es el desarrollo del pensamiento de un niño de esa edad; como el niño repite, piensan que ya sabe contar, pero el niño repite pero no ha construido la idea. Ese punto de partida, por ejemplo, al niño lo limita y lo desalienta, porque luego te vienen las operaciones, retos cada vez más difíciles. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Otra debilidad no superada suficientemente es el monitoreo del desarrollo de las guías, es decir, cómo el profesor hace el seguimiento al trabajo de los niños.

Esto es importante, pues estamos hablando en el fondo de la evaluación formativa, del seguimiento del aprendizaje propiamente dicho. Al principio, que usaran las guías ya era un avance, pero los niños transcribían las guías y a veces sin mayor orientación del profesor. Para desarrollar capacidades en los niños hay que ser muy minucioso. A veces los profesores solamente se fijan en el producto y no en el proceso que ha hecho el niño, y a veces el producto es grupal. Entonces, ellos asumen que todos han entendido, pero hay que verificar cómo ha entendido cada niño y eso supone preguntar a cada uno, saber cómo hacer las preguntas para que puedas darte cuenta si ha entendido o cómo ha entendido. Estas son cosas que todavía siento no hemos trabajado muy bien, a pesar de estudiar la guía y de saber que esto de alguna manera contribuye a que el propio profesor desarrolle sus capacidades. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

4.1.3 Otros resultados relevantes de la formación docente

❖ *Elaboración y uso de materiales educativos*

Uno de los aspectos claves en la formación docente es el uso de materiales durante el desarrollo de la guía de autoaprendizaje. Los docentes reconocen que «antes los materiales estaban de adorno, pero con el proyecto ahora se hace uso de ellos para desarrollar aprendizajes». Los padres de familia también participan en su elaboración.

El CRA nos da ideas para implementar el aula, por ejemplo, con semillas y hojas, cada aula está ambientada según su área. (Padre de familia)

Los docentes construyen con los padres de familia materiales para comunicación y matemática, por ejemplo la canasta, las letras móviles, las tarjetas, entre otros. (Facilitador)

El proyecto ha podido matizar los materiales del Ministerio de Educación con materiales exclusivamente de la zona y han dado utilidad a materiales que en cierto modo no se les daba importancia. Ahora se aprovechan los materiales para generar aprendizajes. (Especialista de la UGEL)

Por otro lado, se observa que los docentes utilizan materiales reciclables de la zona, muchas veces con la participación del padre de familia en su elaboración; aprovechando los recursos que ofrece la naturaleza y fortaleciendo el vínculo con el entorno geográfico. El proyecto incluso cuenta con docentes que elaboran sus preguías de aprendizaje, siguiendo el proceso planteado en las propias guías.

Los maestros autores elaboran ellos mismos sus preguías. Son guías complementarias, una especie de ayuda para que el niño desarrolle una guía, un prerrequisito para que el niño desarrolle una guía. (Facilitador)

El equipo de facilitadores y consultores del proyecto también observó que un factor que motivó muchísimo las buenas prácticas de los docentes fue el sencillo hecho de ver escrito su nombre en los créditos de un material utilizado por otros docentes, cuyo contenido además salía de su experiencia.

Como ellos elaboraron el material, ellos lo ejecutan y lo enriquecen en el aula con la intención de obtener cada vez mejores resultados. (Facilitador)

❖ *La organización y gestión participativa de la escuela*

La formación de los docentes incidió, así mismo, en el desarrollo de capacidades para la construcción de un clima positivo y una organización democrática de la escuela. En ese sentido, los profesores fueron preparados no solo para sostener una relación positiva con los diferentes miembros de la comunidad educativa, sino también para involucrarse con la comunidad y utilizar la dirección de la escuela como una oportunidad para construir liderazgos concertadores a favor de los aprendizajes.

Los docentes fueron formados también para promover la participación de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, así como para utilizar de manera óptima la biblioteca escolar, promover la creación de ME y participar en su CONEI ejerciendo capacidades básicas de planificación y de gestión, así como de evaluación de los planes ejecutados.

Los cambios producidos. En ese contexto, los docentes reconocen como un resultado que los padres de familia estén más comprometidos.

Nosotros tenemos nuestro proyecto con otra visión, nosotros queremos que sea a diez años. Los cambios que se han producido es que la limpieza ha mejorado y los niños son más atentos; los niños han aprendido a usar el aseo, a mantener la escuela limpia y ordenada. Y en los talleres, nosotros lo hacemos al año dos veces el día de logros. Los niños, los padres de familia, la comunidad entera, hacen acá una actividad con los niños... sustentan todo lo que han aprendido en la escuela, en qué están, el avance pedagógico de los niños, y los padres ahí ven cómo han trabajado sus hijos. (Padre de familia)

Uno de los cambios más importantes que se ha producido es que los maestros han ido dándose cuenta de que hay la necesidad de generar la participación de los demás actores. No basta que la escuela dé a los niños la oportunidad de desarrollar sus iniciativas, de que se reúnan, sino que también [debe ocurrir lo mismo] en los hogares, y por eso la necesidad de trabajar también con el CONEI y con los padres de familia. (Consultor)

Los facilitadores consideraron que el trabajo desplegado por los profesores y por el proyecto en general ha permitido a los niños trascender más allá de la escuela.

[Los niños se han involucrado] en actividades que tienen que ver también con la comunidad, lo que les ayuda a sentir que pueden aportar desde su condición de estudiantes, que tienen la posibilidad de proponer y de ayudar a que su comunidad

se desarrolle, que también ellos son responsables de sus propios aprendizajes más allá de la escuela. [Hoy es posible] encontrar a grupos de niños muy sensibilizados en cuanto a esa responsabilidad social, escuelas y comunidades donde la gestión de la escuela es compartida con los demás actores, padres de familia, Municipios Escolares, CONEI y los mismos maestros. Esto es un referente básico de la escuela activa, que todos los actores estén organizados para ayudar a que los aprendizajes sean más y mejores para los estudiantes. (Facilitador)

Los especialistas de la UGEL reconocieron que, gracias al cambio de actitud y al compromiso de los maestros en el marco del proyecto:

La problemática educativa ya no es asunto solo del director y los profesores; ahora se han empoderado e involucrado los padres para solucionar, para ver qué esta faltando, cómo mejorar la gestión. Ahora es una tarea compartida desde el CONEI. La gran mayoría de padres han empezado a tomar conciencia de que si ellos no están involucrados en el proceso, el logro del niño va a tener poco efectos. (Especialista de la UGEL)

Los docentes, por su parte, admitieron cambios en sus actitudes hacia las familias:

Sabemos ahora que nuestra labor va más allá del aprendizaje y que tenemos que ser más sociables, ir más hacia los padres de familia, tenemos que ser más psicólogos, incluso ir a la cuna de los niños. Ahora estamos involucrados, hay un trato de igual a igual. (Docente)

Ahora se nos informa de los logros y dificultades, y la comunidad cada vez va tomando conciencia. (Padre de familia)

Nos reunimos en el CONEI y ese representante está en la reunión [se refiere al agente municipal, representante de la comunidad]. Ellos informan la sesión, todo lo hacemos con la comunidad. (Padre de familia)

Ahora los padres se interesan más por lo que debe aprender su niño en la escuela. Por ejemplo, sienten que es importante que el papá vaya a la escuela en determinado momento a apoyar; cuando hace eso, el padre de familia empieza a darle sentido a la educación que reciben sus niños y eso lo motiva a que se involucre más en la escuela. El CONEI tiene un plan de trabajo para involucrar a todos los padres. (Facilitador)

Esto es resultado de un proceso al que han contribuido las diversas estrategias formativas del proyecto: las capacitaciones, las pasantías, los días de

logros. A través de estas estrategias, se ha logrado involucrar a la comunidad y sus autoridades.

Todo esto ha propiciado un proceso de cambio de esquemas tanto de parte de las autoridades como de los maestros, de hacer que [los profesores] trabajen con la autoridad, involucrándolos en las actividades de la escuela. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Las capacitaciones y las pasantías han sido estrategias que han ido sensibilizando sobre el valor de la participación de las autoridades en la escuela. (Facilitador)

Y creen, así mismo, que la mayor efectividad del trabajo de los profesores ha jugado un papel decisivo:

Lo han hecho fundamentalmente los resultados que los niños presentan en los días de logros, cuando rinden cuenta de sus aprendizajes y el Municipio Escolar de sus actividades. Ha sido una forma de decir: «Pues vale la pena que las autoridades apoyen a la escuela, porque ahí están los resultados». (Facilitador)

4.2 Lecciones aprendidas

4.2.1 En lo referente a los principios y al enfoque general del proyecto

❖ *La formación docente es eficaz cuando diversifica sus estrategias*

Los progresos que ha obtenido el proyecto en los aprendizajes de los niños de las escuelas rurales de San Martín y en la dinámica misma de la vida escolar, en la participación de las familias y en el protagonismo de los propios estudiantes, no obedecen a un solo factor. Más bien, aparecen asociados a una propuesta de formación docente que combina un conjunto de estrategias: los encuentros y talleres recurrentes cada año, en distintas escalas; las pasantías continuas; los CIA; el acompañamiento permanente en el propio lugar de trabajo; la disponibilidad permanente de materiales educativos pertinentes; y el uso de las guías de aprendizaje. Todas estas estrategias se sustentan en un enfoque que parte de un respeto genuino por las personas, por sus necesidades y sus procesos, y que se dirige consistentemente a fortalecer sus capacidades y su autonomía.

❖ ***Los déficits de formación y la pobreza no constituyen barreras infranqueables***

Los cambios obtenidos en el desempeño de los maestros y en los aprendizajes de los niños han demostrado, entre otras cosas, que los maestros pueden remontar sus propios déficits y jugar un rol decisivo en la mejora de la calidad de la educación rural. Y han probado, así mismo, que las adversidades del contexto —entre estas la pobreza y la marginalidad— no constituyen una barrera insalvable para obtener resultados de calidad, y que los niños del campo son tan educables como los de la ciudad.

❖ ***La necesidad de soluciones sistémicas a los problemas de la escuela rural***

El proyecto ha demostrado la necesidad de contar con un enfoque y un diseño sistémicos para abordar los problemas y plantear las soluciones relacionadas con la educación rural en general y con la escuela multigrado en particular. Así, la experiencia del proyecto ha puesto en evidencia tanto la necesidad de dar respuestas complejas al complejo problema del desempeño del docente de la escuela rural, como también el error de reducir y simplificar las soluciones a una sola variable, sea que se trate de insumos o de capacitación como respuestas aisladas.

❖ ***Una gestión de la formación enfocada en los resultados da resultado***

La decisión del proyecto de partir de una línea de base en cuanto al rendimiento escolar, de realizar controles periódicos del progreso de los niños —externamente y en el aula—, y de efectuar una evaluación de impacto, ha marcado con fuerza el enfoque de la intervención en general y el enfoque pedagógico de la formación docente en particular. A diferencia de las capacitaciones oficiales, en las que la relación entre lo que se le enseña al docente y los aprendizajes que se espera que adquieran los estudiantes es solo un implícito o una finalidad abstracta, en la propuesta formativa del proyecto los resultados en el aula han constituido, desde el inicio, un propósito explícito y un compromiso. Por lo mismo, esta ha sido una variable sujeta a control permanente y un criterio de validación tanto de la formación docente como de todos los esfuerzos desplegados.

❖ ***Una gestión de la escuela enfocada en los resultados aporta a la formación***

Mantener el foco del trabajo docente en los aprendizajes a lo largo de todo el proceso ha supuesto no solo difundir ampliamente los resultados de las mediciones periódicas en las escuelas, sino incluirlos en la agenda de los talleres y los CIA. Esta ha sido una tarea de la gestión y ha llevado al maestro a entender que su escuela, a pesar de su pobreza y de la ruralidad del contexto social, puede volverse la institución más importante de la comunidad en razón de lo que consigue hacer con los niños, es decir, de la efectividad de su trabajo profesional. De este modo, la gestión escolar concurre como un factor fundamental al fortalecimiento de una formación docente expresamente orientada a aumentar la eficacia de la enseñanza escolar en el medio rural.

❖ ***La evaluación de los aprendizajes sí puede cumplir una función pedagógica***

El proyecto ha logrado lo que las políticas nacionales no consiguen hacer desde 1997, año en el que se realizó la primera medición nacional del rendimiento escolar: convertir las evaluaciones en un instrumento de gestión y en un factor activo de mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las escuelas. Los mecanismos empleados por el proyecto para esto deben consolidarse, fortalecerse y difundirse, por el valor paradigmático que tienen para la política educativa en general.

❖ ***La rendición de cuentas a la comunidad tiene un valor formativo***

Poner en evidencia ante la comunidad entera los progresos en las habilidades de los niños, a través de los denominados «días de logros», ha sacado los aprendizajes del oscuro y privado ámbito de las libretas de notas y las actas oficiales, para convertirlos en motivo de orgullo general, de reafirmación del camino emprendido y de renovación pública de compromisos. Esta suerte de rendición de cuentas efectuada no a la autoridad sino a los padres de familia, a los pobladores en general y a otros docentes, se convirtió en una demostración tangible —no pocas veces sorprendente incluso para los propios maestros, a juzgar por los testimonios— de lo que la escuela es capaz de proveer ahora a los estudiantes en términos de oportunidades de aprendizaje, y de lo que ellos mismos son capaces de lograr gracias a este giro en el enfoque escolar

y en su sistema de trabajo. La contundencia de esta demostración no podría ser mayor, por el hecho de haber estado en los labios y las manos de los propios niños.

❖ ***Una escuela rural que se vuelve efectiva tiene mucho poder motivacional***

Por haber confirmado el impacto real de la propuesta de formación y de los esfuerzos mancomunados de la escuela, del docente y de los niños, tanto como de la colaboración de las familias y la comunidad, esta experiencia ha tenido un valor simbólico y motivacional muy alto. Quizá los actores no sean conscientes de esto, pero poner por delante los éxitos, las fortalezas y el crecimiento logrados por los niños, evidenciando públicamente el conjunto de realizaciones que lo demuestran, quiebra una tradición típica de la institución escolar y de la cultura docente, que privilegia la censura y el reporte sistemático de las deficiencias individuales. Por su valor formativo y contracultural, esta experiencia debería desarrollarse e institucionalizarse, entrar en el imaginario de lo obvio en las expectativas de las familias, en la planificación pedagógica de los docentes y en las responsabilidades de la escuela, agregándose a las funciones esenciales del sistema de gestión local la obligación de prestarle todas las condiciones, estímulos y facilidades que sean necesarios para producirse, cuando menos, dos veces por año.

4.2.2 En lo referente al seguimiento del proceso de los maestros

❖ ***El monitoreo del proyecto puede aportar aún más a la formación docente***

El monitoreo sistemático a indicadores específicos del desempeño de los maestros en las escuelas ha venido aportando información valiosa para la toma de decisiones, tanto a los facilitadores como al equipo técnico del proyecto. No obstante, y a juzgar por los testimonios, todavía se necesita encontrar medios y mecanismos más expeditivos, que permitan focalizarse en aspectos particularmente relevantes para la retroalimentación del programa de formación docente en particular, así como encontrar el modo de recoger, procesar y utilizar la información de manera sencilla y oportuna, en beneficio de los facilitadores y docentes.

❖ ***Es necesario un monitoreo específico al buen desempeño docente***

Si bien el progreso en el rendimiento en las escuelas del proyecto ha sido notable, el progreso de los docentes en el desarrollo específico de sus competencias pedagógicas y en la calidad de su práctica al interior del aula y la escuela ha empezado a ser objeto de monitoreo más sistemático desde el 2007. Desde el inicio, el proyecto puso sus ojos principalmente en los aprendizajes de los niños y fue lo que eligió controlar. Pero las deficiencias de formación que arrastran los maestros rurales de la región son estructurales, y si bien no han constituido una barrera para la mejora en el aprendizaje de los niños, hoy no es posible saber a ciencia cierta, por ejemplo, si mejoras significativas en sus capacidades básicas y en su saber pedagógico, abordadas y monitoreadas desde el inicio, hubieran podido influir en rendimientos aún más significativos de los estudiantes.

4.2.3 En lo referente a las acciones de formación propiamente dichas

❖ ***Sí es posible revertir las deficiencias formativas de los maestros rurales***

Luego de cuatro años de formación sistemática y acompañamiento continuo —paciente y perseverante—, de trabajo en red y de oportunidades recurrentes de encuentro e intercambio entre pares, de revisión permanente de la propia práctica, de trato respetuoso y estimulante, de respaldo en recursos didácticos escrupulosamente adecuados al carácter multigrado de la escuela rural, es decir, del despliegue de una estrategia sistémica y coherente de desarrollo de capacidades profesionales, ha sido posible revertir en los docentes de las escuelas rurales de una región pobre como San Martín las consecuencias de una formación inicial muy deficitaria, algo que muchos han considerado y consideran una fatalidad virtualmente irreversible.

❖ ***Hay cambios relevantes en el desempeño docente, pero requieren documentarse***

Los efectos de esta propuesta de formación docente saltan a la vista: hay un cambio notorio tanto en la manera de enseñar de los maestros como en su

actitud y trato hacia los niños —que ahora es más abierto, respetuoso, paciente y acogedor—, pero también en su relación con los padres de familia y con el compromiso colectivo de logro de resultados que ha supuesto la participación en el proyecto. Hay un cambio, también, en el sentido y la valoración que otorgan a su profesión, una mayor afirmación de su identidad y su rol docente, un mayor aprecio por lo que hacen. Se observa, además, una disposición al cambio, una voluntad de superación y de hacer cada vez mejor su trabajo, que contrasta con la displicencia y resistencia que pudo caracterizar antes su actitud. Hay, así mismo, una aceptación serena de sus debilidades, liberada de complejos, por lo que pueden disponerse a hacer lo que corresponda para afrontarlas. Adicionalmente, han descubierto el sentido del intercambio profesional entre pares, rompiendo no solo el aislamiento en el que habitualmente se trabaja en el medio rural, sino el propio repliegue y encapsulamiento. Se observa hoy una valoración del diálogo con sus colegas como una oportunidad de aprendizaje desde la experiencia del otro, que antes no se percibía con claridad. Ninguno de estos cambios ha sido producto del azar, pero la correlación con las estrategias formativas del proyecto necesita documentarse puntualmente para que resulte inobjetable. El sistema de monitoreo que el proyecto ha echado a andar debe ayudar en esa tarea.

❖ ***Convendría ampliar la propuesta de formación pedagógica del docente***

Si bien es cierto que el énfasis de la propuesta de formación ha sido sobre todo metodológico, todo método o instrumento didáctico tiene prerequisites en el nivel pedagógico, pero que no necesariamente se verifican ni trabajan a la hora de aprender a usarlos. Puede ser el caso de la guía de aprendizaje, que introduce al maestro en procesos que lo sacan de su papel habitual, retando no solo sus capacidades sino también sus creencias, culturalmente ancladas en el modelo de la enseñanza frontal. Las competencias pedagógicas del profesor que un enfoque de escuela activa supone, y que el proyecto tiene bastante bien identificadas, constituyen un desafío también en la escuela urbana. En ese sentido, el conjunto de criterios de buen desempeño que el proyecto ha logrado operacionalizar en los ocho componentes de su matriz de monitoreo necesitaría, en adelante, formar parte de la propuesta de formación docente y abordarse de un modo más sistemático, así como evaluarse y autoevaluarse regularmente.

❖ ***Poner más atención a las habilidades evaluativas de los docentes***

Los informes señalan como un reto el fortalecimiento de las capacidades de los docentes para generar reflexión crítica en los niños sobre sus propios trabajos, apreciaciones y producciones; de esta manera, el docente vencería su predisposición a centrar su atención principalmente en el resultado. El desarrollo de esta capacidad implica, a su vez, saber llevar un control objetivo de los progresos de los niños, construir y aplicar pruebas y distintos instrumentos de evaluación, reportar a los padres los avances y dificultades, entre otras acciones. Las debilidades en la evaluación formativa y de proceso se explican por la falta de hábito de los docentes para hacer observaciones del recorrido que hacen los niños en la adquisición de una habilidad, para plantearles preguntas o para relacionar sus percepciones y formularse problemas a partir de estas.

❖ ***La metodología de los talleres de más impacto puede ser convertida en un protocolo***

El proyecto está en condiciones de exhibir actividades formativas de alto impacto en los docentes, en razón de un conjunto de factores que empiezan por su diseño y la buena selección de sus conductores, pasan por su metodología y terminan en la calidad de los materiales empleados. Se han privilegiado, por ejemplo, estrategias inductivas y demostrativas, y se ha actuado con mucha flexibilidad, acomodándose a las posibilidades de los maestros, buscando persuadir y convencer antes que apelar a argumentos de autoridad, y combinado sabiamente teoría y práctica, sin abandonar la preocupación constante por la aplicabilidad de lo aprendido en el contexto multigrado y rural. Hace falta sistematizar de manera específica estos factores, a fin de documentar las estrategias formativas empleadas y hacer replicables sus procedimientos más efectivos, más allá de los factores inevitablemente individuales, como la experiencia y el carisma de los expertos eventualmente a cargo.

❖ ***Se confirma el enorme valor del interaprendizaje entre pares***

Lo que la experiencia de estos años ha confirmado es el valor de los denominados «círculos de interaprendizaje» como espacios voluntarios y autónomos de diálogo profesional para los docentes de una misma zona territorial. Estos espacios de encuentro, abriéndose camino en medio de varias dificultades materiales y hasta de confusiones respecto de su carácter y sus fronteras,

han logrado cumplir la función que tenían prevista: la de convertirse en oportunidades recurrentes de autoformación, desde la reflexión de la propia práctica, profundizando en el conocimiento de las estrategias e instrumentos pedagógicos.

❖ ***Es posible avanzar hacia una pedagogía de los Círculos de Interaprendizaje***

A estas alturas, y a pesar de la diversidad de características de los CIA, sería posible y útil intentar caracterizar ciertas etapas previsibles en el proceso de maduración de estos grupos, desde sus fases iniciales de reconocimiento mutuo y confirmación del valor de ese espacio en proporción del esfuerzo que les representa a los docentes asistir —en las cuales la tarea consiste en construir una identidad de grupo, una agenda alineada a los intereses de todos y una dinámica de trabajo mínimamente fluida— hasta fases más sistemáticas y productivas, en las que la cohesión lograda les permita ir generando conocimientos pedagógicos relevantes a partir de la reflexión crítica sobre la propia experiencia de los maestros. Creemos que esto ayudaría mucho a reconocer con mayor claridad los requisitos de cada fase y a tomar las previsiones del caso para apoyar a los CIA desde el proyecto en lo que necesiten para avanzar y consolidarse.

❖ ***Las pasantías confirman el valor de la estrategia de aprender de los mejores***

La práctica de visitar escuelas para observar su trabajo y conversar abiertamente acerca de las debilidades y fortalezas encontradas ha confirmado su enorme importancia para romper el aislamiento de los distintos actores y estimular sus esfuerzos de superación profesional. Tan significativas han sido las pasantías, que ahora los propios actores expresan la expectativa de aumentar su frecuencia, de hacerlas interprovinciales, de incluir al conjunto de docentes de cada zona, de reforzar los intercambios incluyendo a los CONEI y ME; y de no limitarlos a las mejores experiencias, pues todas tienen fortalezas que necesitan exhibir y discutir, y las visitas son siempre un estímulo para mejorar. De este modo, las pasantías han roto el tradicional anonimato de los docentes y la gris uniformidad de las instituciones, constituyéndose en un proceso formativo de gran potencialidad.

❖ ***La estrategia de la visita puede aumentar el impacto desarrollando su metodología***

Es posible corregir y afinar la metodología empleada para el desarrollo de las pasantías, a fin de garantizar, por ejemplo, una buena selección de los aspectos que se van a observar, así como de los instrumentos, las reflexiones y las conclusiones, que deben estar centradas en las cuestiones más significativas. También deben definirse claramente los temas para el mejoramiento de las escuelas, a los que los facilitadores puedan hacer seguimiento posterior. Esto es importante por la inmediata articulación de esta experiencia con los talleres de retroalimentación de docentes, a los que se deben llevar los temas centrales recogidos en la visita a las escuelas. Queda planteada la posibilidad de considerar la visita en sí misma como una estrategia complementaria, fuera del marco más estructurado en que están concebidas las pasantías, rescatando el valor que tiene para los maestros la llegada de otros colegas que van a su escuela a tomar conocimiento de lo que hacen, compartir experiencias y discutir alternativas para las situaciones encontradas, en la medida en que los saca del anonimato y les proporciona estímulos adicionales para superarse.

4.2.4 En lo referente a las habilidades docentes

❖ ***Las altas expectativas en los niños son un factor relevante***

Los profesores han incrementado sus expectativas en los niños y esto puede ser consecuencia de haber aumentado la confianza en sus propias posibilidades pedagógicas, así como de haber vivido la experiencia de una enseñanza exitosa. Los docentes se sienten con mayores conocimientos, recursos y capacidades para hacer que sus alumnos aprendan, y más reconocidos por las familias y la comunidad; observan a los niños desenvolverse con mayor autonomía y seguridad personal, con rendimientos progresivamente mayores, y se sienten, entonces, más efectivos que antes y se aprecian más a sí mismos. Ahora saben, por ejemplo, que los niños de primer grado pueden aprender a leer comprensivamente y a producir sus propios textos, que no tienen impedimentos para lograrlo, como antes creían, y que no necesitan limitarse a leer palabras y oraciones simples como autómatas. Han descubierto que el niño tenía la posibilidad y ellos la capacidad de activar esa posibilidad, deponiendo prejuicios. Las investigaciones sobre efectividad escolar destacan el valor de las expectativas

docentes, pero no suelen explicar cómo surgen. El proyecto está aportando evidencias valiosas al respecto y debe tenerlas muy en cuenta.

❖ ***La enseñanza gana efectividad si el docente comprende los dilemas de los niños***

La efectividad de la enseñanza ha mejorado en la medida en que los docentes han logrado resolver, con nuevos enfoques e instrumentos, viejos dilemas, dificultades y vacíos con relación al aprendizaje de los niños. Pero esa efectividad no se enriquecerá si el acompañamiento a su labor en el aula no aporta luces sobre las nuevas dificultades, los problemas que todavía persisten y el mejor modo de afrontarlos desde una perspectiva de escuela activa. En ese sentido, es muy útil registrar casos paradigmáticos que alimenten un banco de casos sobre problemas frecuentes y soluciones pedagógicas efectivas. Lo que hay que enfrentar es la inclinación del docente a atribuir efectividad a las actividades en sí mismas, antes que al juego de interacciones que estas deberían propiciar entre los propios estudiantes y entre ellos con su profesor, lo que implica poner atención al proceso de los niños y reflejar de manera oportuna sus incidencias más significativas.

❖ ***Si lo escucho, lo recuerdo; si lo hago, lo aprendo***

Participar en la producción de actividades pedagógicas para las guías de autoaprendizaje ha sido, entre otras cosas, una experiencia de gran valor formativo para los denominados «maestros autores», que necesitaría institucionalizarse. Y, al mismo tiempo, requeriría mecanismos cada vez más claros y efectivos de control de calidad de los aportes producidos, para prevenir deficiencias que pudieran traer dificultades a los maestros a la hora de usarse; habría que ponerlos, en todo caso, en el lenguaje de un material de autoaprendizaje. Ambos procesos son importantes y no deberían excluirse. En general, se concede mucho valor a que las guías reciban el aporte de maestros que están aplicando la propuesta y a que ellos tengan la oportunidad de apropiarse, de ese modo, tanto de la lógica interna del material como del enfoque pedagógico que propone para el aprendizaje de los contenidos del currículo. Para los «maestros autores», es una manera de validar y valorar su propio trabajo profesional; y para el proyecto, una oportunidad para conceptualizar aspectos críticos del proceso de cambio y evolución pedagógica de los maestros hacia un enfoque de escuela activa.

❖ ***Se requiere una masa crítica de docentes capaz de producir pedagógicamente***

En el caso de los maestros autores, la exposición sistemática al desafío que representa ayudar a producir las guías ha generado importantes grados de empoderamiento personal y crecimiento profesional, sumamente necesarios para el afianzamiento de una masa crítica de docentes que aporten a la sostenibilidad e institucionalización del proyecto en la región. Si bien es cierto que este tipo de producción se define como un proceso complejo y exigente, que requiere —entre otras cosas— un dominio óptimo del lenguaje escrito, hay que reconocer que el aporte de los docentes puede ser de distintos tipos. La sola aportación de ideas, experiencias, referentes, términos, ejemplos, contextualizaciones, que podría constituir el nivel más básico, puede ser muy apreciable para quienes tengan la responsabilidad final de redactar las actividades y contenidos.

❖ ***El dominio de las guías y los procesos de aprendizaje necesita objetivarse más***

No cabe duda de que las guías han jugado un rol de primera importancia en los resultados del proyecto. No obstante, para garantizar el buen uso de estas —en todos los aspectos y dimensiones que supone su dominio y el de los procesos de auto e interaprendizaje que su uso tendría que generar en el grupo y en cada niño— se necesita objetivar criterios y que el tema sea materia de una evaluación regular, pues la efectividad del material necesita ser documentada. Esa es la vía más adecuada para fundamentar, con el menor margen de error posible, su relación tanto con el mejor desempeño del maestro como con los resultados obtenidos en el rendimiento de los niños; y demostrar, por lo tanto, su relevancia para la escuela rural en nuestro medio. En ese sentido, el mejoramiento continuo de las guías y los contenidos de capacitación docente depende no solo de la apreciación personal de los especialistas, sino también —y sobre todo— de evidencias específicas de las debilidades y fortalezas que va revelando la experiencia de su aplicación en las aulas. Se requiere poder distinguir cuándo un resultado se relaciona mejor con aciertos o errores del propio material, cuándo con la mayor o menor habilidad del docente para su utilización pedagógica, y cuándo con la mayor o menor precisión de los mensajes y discernimientos eventualmente propuestos a los maestros o inferidos por ellos en los talleres.

4.2.5 En lo referente al acompañamiento al docente

❖ ***El programa de formación de los facilitadores requiere valor agregado***

Que los facilitadores necesitan una formación diferenciada de la de los maestros de aula es una idea que fluye sin dificultad en las conversaciones, aun cuando la experiencia haya confirmado como indispensable capacitarlos en el uso de la guía y en los mismos aspectos didácticos y curriculares que los ofrecidos a los docentes. Es evidente que su rol les plantea exigencias y retos adicionales, los que requieren, por ejemplo, habilidades sociales muy específicas, así como capacidades de planificación, organización y liderazgo. Pero para poder cultivarse y madurarse, estas otras cualidades necesitan oportunidades expresamente diseñadas y sistemáticamente ofrecidas. Realizar, por ejemplo, actividades demostrativas en el aula y en los CIA exige mucha flexibilidad y autoconfianza, pero también capacidad de argumentación para saber dar razón de cada paso que se demuestra. Ser soporte y referente continuo de los docentes demanda, además de empatía, paciencia y perseverancia, una comprensión amplia del conjunto de los desafíos de la escuela rural y de las contingencias de todo proceso de cambio. Estas características ayudan a recoger, compartir, interpretar y responder a los avances o dificultades de los docentes con mayor profundidad, así como a extraer mejores lecciones de la experiencia que se acompaña; pero también a testimoniar la calidad del proceso que los docentes deben generar en el aula para acompañar el aprendizaje de los niños.

Por lo señalado, sería conveniente que la experiencia del diplomado «Acompañamiento pedagógico en escuelas activas de educación primaria» se institucionalice. De esta manera, se respondería a las exigencias de la formación académica, a la vez que se contaría con un estímulo para el proceso de formación del facilitador.

❖ ***El know how del acompañamiento debe sistematizarse***

La experiencia de acompañamiento a las escuelas requiere profundizar el esfuerzo de sistematización iniciado con la producción del primer *Manual de acompañamiento*. Es necesario seguir dando cuenta de los problemas tipo que se suelen afrontar; de las soluciones, estrategias y tácticas que pueden ser más eficaces en cada caso; de los diferentes estilos de acompañamiento posibles;

del repertorio de habilidades más requeridas o empleadas por el facilitador; de sus fortalezas y debilidades más destacadas; de los errores o confusiones más frecuentes; de los distintos tipos de proceso que se fueron evidenciando en los ámbitos de las escuelas y los docentes, etcétera. Se cuenta con facilitadores que han sumado hasta cuatro años en el ejercicio del rol y han acumulado una experiencia de terreno valiosa, así como una visión amplia sobre el proyecto, sobre las posibilidades y límites del acompañamiento frente a los diversos tipos de realidades que se deben afrontar en la educación rural, sea entre los docentes, los niños o los mismos contextos sociales. En los próximos años, esta experiencia debe ser objeto de un seguimiento y una evaluación más sistemáticos, que enriquezcan progresivamente los criterios y procedimientos para el buen ejercicio de esa función en distintas dimensiones y ámbitos.

❖ ***La evaluación del desempeño del facilitador es indispensable***

En la medida en que el acompañamiento a los maestros constituye uno de los componentes del sistema de intervención propuesto por el proyecto para mejorar aprendizajes en la escuela rural, necesita ser claramente perfilado, monitoreado y evaluado, para que su gravitación en los resultados pueda ser demostrada y sustentada convincentemente. Ahora se está en mejores condiciones que antes para establecer criterios claros y relevantes del buen ejercicio del papel de acompañamiento, algo que permitiría no solo enriquecer la propuesta de formación de los facilitadores, sino también, justamente, desarrollar el monitoreo, la evaluación y la autoevaluación periódica de su desempeño. Ha habido intentos valiosos e importantes en ese sentido, pero en adelante hace falta dar pasos hacia procesos más regulares y objetivos de seguimiento al trabajo del facilitador, basados en criterios medibles.

4.2.6 En lo referente a la gestión de la formación docente

❖ ***Las capacidades de gestión del equipo responsable también deben ser atendidas***

Más allá de la indispensable especialización pedagógica del equipo de profesionales que constituyen el equipo técnico del proyecto, la experiencia ha evidenciado la necesidad de proveerles de oportunidades para desarrollar capacidades de gestión de los procesos de formación que están a su cargo. Estos procesos

plantean desafíos que deben saber anticiparse hasta donde sea posible y cuyas respuestas requieren planificación, monitoreo, evaluación continua, así como capacidad de decisión sobre la marcha en distintos planos y dimensiones, aun en circunstancias no previstas, algo que no es posible realizar de manera eficiente basándose exclusivamente en las competencias didácticas del equipo. Por ejemplo, la selección de los facilitadores, el control de calidad de su formación y el seguimiento de su labor en el terreno, incluyendo las necesarias coordinaciones con la autoridad para tal efecto; la provisión de las condiciones básicas que requieren las actividades de formación, las pasantías, la salida de los facilitadores a las escuelas, las jornadas con la comunidad, incluso las actividades de los CIA, tanto como el aprovechamiento óptimo de sus resultados y la solución de los retos que cada una de estas acciones deja planteados en cada ocasión requieren planes y programación, discernimiento de opciones, consultas oportunas, decisiones atinadas y atención a sus implicancias administrativas. Todo esto entra en el campo de la gestión, por lo que se vuelve conveniente una formación más específica de los miembros del equipo responsable del proyecto en este ámbito, así como la posibilidad de contar ellos mismos con un soporte técnico más continuo.

❖ ***Hay que construir alternativas para la gestión regional de la formación docente***

Pensando en la sostenibilidad del proyecto, las instancias y áreas de gestión encargadas de las cuestiones laborales y administrativas de los docentes de una región —generalmente ubicadas en las DRE y en las UGEL— no tendrían que seguir a cargo, al mismo tiempo, de la gestión de su formación profesional. En verdad, no solo se trata de procesos de naturaleza completamente distinta, que no pueden gestionarse de la misma manera, sino que requieren cuadros técnicos con diferente calificación. Podría ayudar mucho a la continuidad y sostenibilidad de los procesos impulsados de desarrollo profesional la constitución de una suerte de Comité de Gestión de la Formación Continua, instancia que podría incluir, por ejemplo, a los institutos superiores pedagógicos y las facultades de Educación de la región. La idea es que ambos tipos de instituciones estén en condiciones de formular y gestionar directamente los planes de formación docente en servicio, los planes de investigación y los programas de apoyo a la innovación en las escuelas, en coordinación con la autoridad regional.

4.2.7 Dos reflexiones finales sobre la sostenibilidad

❖ *¿Hay un tiempo óptimo de institucionalización de los factores del cambio?*

En la medida en que el grado de desarrollo profesional logrado por los docentes del proyecto obedece a un conjunto de factores pedagógicos, sociales y culturales, que requieren un nivel básico de institucionalización para poder sostenerse, ampliarse y seguir profundizándose. Se piensa que el tiempo óptimo para lograrlo podría ser de seis y no de cuatro años, como se concibió originalmente.

Según las cifras de progreso en el rendimiento de los niños, cuatro años han sido suficientes para obtener logros inéditos en las escuelas de las áreas rurales en el país y que permitirían pronosticar saltos aún más notables en un período de diez años, por ejemplo, en lo que se refiere a la comprensión lectora. Pero se necesitaría tomar toda una cohorte de niños, de primero a sexto grado, para poder confirmar la consistencia y el impacto de estos resultados en los aprendizajes esperados para todo un período de escolarización. Adicionalmente, el componente de gestión institucional y descentralización educativa requiere más tiempo para poder consolidar cambios fundamentales, sin los cuales es difícil asegurar la institucionalización de esta experiencia pedagógica e incluso extenderla a todas las escuelas de la región.

Si bien es cierto que consolidar cambios estructurales en el sistema educativo regional toma mucho más tiempo, en seis años habría mayor espacio para consolidar determinadas mejoras y avanzar en otros aspectos fundamentales de una manera más sistemática, por ejemplo, con los facilitadores, en el trabajo con las comunidades, en la participación de los padres en la gestión escolar y en la propia gestión escolar, con el PEI y el PAT de cada institución educativa.

Hay que tener en cuenta que las regiones no avanzan de una manera lineal en sus procesos de descentralización y mejoramiento de la gestión educativa, y que estos procesos no están libres de conflictos de intereses en los ámbitos técnico, político o económico. Se pueden estar logrando progresos notables y de pronto surgen dificultades, estancamientos e incluso retrocesos. Además, la manera y el ritmo en que se van procesando estos cambios son muy dispares, no están necesariamente sincronizados. Los avances en el ámbito pedagógico requieren respaldo institucional en el ámbito de la gestión, lo que supone condiciones que aseguren la permanencia, continuidad y transferencia de esta experiencia a las demás escuelas de la región. Esto

es más válido aún tratándose de progresos cuyos factores trascienden largamente el plano técnico metodológico, para atravesar variables de tipo cultural e involucrar a un conjunto de actores sociales, no solo a los maestros de una institución escolar.

Un proyecto de esta naturaleza no se sostiene sin sus dos componentes fundamentales: la propuesta pedagógica, con todo su potencial innovador, y la gestión descentralizada de los procesos de cambio educativo que esta genera. En cuatro años, se ha avanzado mucho en el primero, pero no ha sido posible responder con la misma fuerza y efectividad a las demandas del segundo.

❖ *¿Es posible expandirse y crecer sin estandarizarse?*

Pensando en la expansión del proyecto hacia otros ámbitos regionales, es necesario recordar que la propuesta de formación docente forma parte de una propuesta sistémica de intervención que ha sido desarrollada en otros países de América Latina y cuenta con el respaldo de una validación y un reconocimiento internacional muy importantes. No obstante, podría decirse que buena parte de su éxito en San Martín ha residido en su carácter semiestructurado y flexible, que le ha posibilitado desarrollarse en negociación permanente con las características particulares de cada contexto y con las necesidades de los propios actores.

La experiencia internacional demuestra que la universalización de un trabajo local o regional innovador y exitoso puede desvirtuarlo cuando se elige el camino de la uniformación, es decir, el código rígido de la masificación con el que el sistema está habituado a funcionar históricamente. Es indudable que la expansión del proyecto requiere conservar un enfoque común y ciertos componentes que son característicos de este enfoque y, por lo tanto, del sistema y la metodología de trabajo que propone, así como ciertos rasgos básicos que le dan identidad a cada componente y a la particular forma de articularse entre sí.

Pero a pesar del elemento común de la ruralidad y del mundo escolar, ni los desafíos ni los puntos de partida son exactamente los mismos en cada caso. Es decir, ni las condiciones a favor y en contra de las instituciones educativas, ni la geografía regional, ni el capital social de las comunidades, ni la capacidad de gestión educativa de las instancias locales, ni los recursos profesionales disponibles, entre otros factores. En consecuencia, la respuesta a estas diferencias no puede anticiparse ni convertirse en una plantilla universal, sino que necesita construirse en cada contexto, siempre en los marcos del proyecto y sin

renunciar a su enfoque, pero con una capacidad de adaptación muy creativa y una perspectiva intercultural consecuente.

Esto significa que la planificación de cada una de sus etapas necesita partir siempre de una evaluación cuidadosa de la realidad, sus instituciones y sus distintos actores, en todas sus posibilidades y límites, tanto como de las lecciones aprendidas de otras experiencias de implementación en contextos similares en sus esfuerzos por ser siempre pertinentes a los desafíos y necesidades de cada contexto.

SEGUNDA PARTE
Eje de Materiales
Educativos



SECCIÓN 1

Construyendo la propuesta de intervención

1.1 El componente de materiales educativos

La propuesta de AprenderDes busca incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación que brindan las escuelas rurales multigrado, a través de una intervención integral y sistemática en todos los componentes de la institución educativa. De este modo, propone involucrar a los diferentes actores en la búsqueda de la calidad, de manera que puedan operar en un sistema descentralizado y autónomo. Así, la escuela rural unidocente y multigrado es vista como una oportunidad para desarrollar mayores estándares de calidad en los servicios educativos que se brindan.

El proyecto pretende:

Transformar comunidades escolares pasivas en comunidades escolares activas, ejemplificando metodologías de aprendizaje activo en las aulas, así como la participación dinámica de los padres y las comunidades en actividades de aprendizaje en clase, en la vida escolar, en la proyección comunitaria y en la gestión. Estas metodologías incrementarán los logros académicos de niñas y niños, su liderazgo y su capacidad de iniciativa para la gestión y solución de conflictos sociales, y en la identificación de recursos para generar una sociedad democrática.¹

La implementación de metodologías de aprendizaje activo en las aulas de las escuelas AprenderDes ha supuesto la tarea de elaborar materiales educativos

1 Documento de AprenderDes «Términos de referencia para la contratación de instituciones para elaborar las cartillas de aprendizaje *La organización de la escuela con metodología activa*» (enero del 2004).

que garanticen la atención simultánea a los diferentes grados que conforman el aula multigrado y unidocente. Para el proyecto AprendeDes, la utilización efectiva de estos materiales educativos constituye una estrategia clave que otorga calidad a los procesos pedagógicos desarrollados en el aula multigrado, pues contribuye significativamente a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así como el desempeño del docente.

1.2 Los principios pedagógicos que sustentan la propuesta de materiales educativos

1.2.1 Aprendizaje cooperativo

La propuesta pedagógica del proyecto propone un proceso de enseñanza- aprendizaje activo, en el que, como se ha señalado, los estudiantes conforman pequeños grupos de aprendizaje cooperativo en los que participan activamente.

Desde esta perspectiva, la finalidad del interaprendizaje es que los propios estudiantes se apoyen unos a otros para alcanzar metas comunes, convirtiéndose en facilitadores del proceso educativo de sus pares. Como elemento representativo de esta metodología, los estudiantes cuentan con el «sistema de monitores», que permite que todos tengan la oportunidad de conducir el aprendizaje de sus compañeros, en una dinámica en la cual el aporte de cada uno es importante para la realización de las tareas.

Es necesario destacar que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, que no necesariamente es igual que el de sus compañeros; en el caso de los centros educativos multigrado rurales, esta condición es más marcada aún. Por este motivo, se hace indispensable brindar las condiciones necesarias para que todos puedan avanzar a su ritmo personal. Sin embargo, si bien cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje particular, es posible que aprenda *de* y *con* sus compañeros. Este tipo de trabajo es especialmente valioso en contextos multigrado, pues aprovecha la presencia de grupos heterogéneos de niños y niñas de distintos grados, quienes pueden asumir el papel de facilitadores del trabajo de sus pares.

Mediante esta práctica, las instituciones educativas están creando condiciones para que sus estudiantes aprendan a relacionarse bien entre sí, a trabajar en equipo y a comunicarse efectivamente. Todo centro educativo debe aspirar a que estas habilidades sean plenamente desarrolladas entre sus estudiantes, pues solo así se les preparará apropiadamente para insertarse y desenvolverse de manera productiva en

la sociedad y en el mundo laboral. El trabajo en equipos está contribuyendo a que los alumnos y alumnas de estas escuelas desarrollen valores importantes como el respeto por las diferencias y a compartir y a ser solidarios entre sí [así como habilidades personales de liderazgo y autonomía]. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Esta perspectiva de aprendizaje demanda la transformación del papel del docente, que pasa de ser transmisor del conocimiento a facilitador de aprendizajes.

1.2.2 Aprendizaje autónomo

La propuesta de AprenderDes pone especial énfasis en la generación de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. La autonomía del aprendizaje, traducida como la «responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje», es un proceso que se desarrolla tanto dentro como fuera del aula.

La propuesta del proyecto consiste en generar condiciones para que los alumnos desarrollen competencias y estrategias, y realicen las tareas, las actividades y los procesos que exige el aprendizaje. Se fomentan las capacidades de «aprender a aprender» y de tomar decisiones, así como la independencia y la responsabilidad personal de quienes están aprendiendo. En concreto, esto quiere decir que el alumno tiene que llevar a cabo una «toma de decisiones» sobre qué, cómo, cuándo y dónde aprender.

Para lograrlo, se vale principalmente del uso de determinados materiales educativos, entre los que destacan las *guías de aprendizaje*, que no solo propician el desarrollo de capacidades y contenidos escolares, sino la responsabilidad y la formación del autoconcepto. Poco a poco, los estudiantes se organizan y eligen los materiales y las formas de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos. En general, todo ello contribuye al desarrollo de la autonomía.

Las estrategias que contienen los proyectos de aprendizaje —y específicamente el proyecto «Mi nombre»— le permiten al estudiante desarrollar capacidades básicas para lograr la autonomía, tales como relacionarse adecuadamente con sus pares sobre la base del descubrimiento, el respeto y la valoración del otro. Es decir, no basta emitir un mensaje o información; es necesario que haya otro, es necesario que se produzca una transmisión mediante la palabra hablada o escrita. En este marco, no solo se forma al hablante —cada vez más autónomo— sino que se forma a la persona, pues se desarrolla su capacidad de expresión e interacción con otros.

Aunque los estudiantes de primer grado necesitan una intervención permanente del docente, a través de los proyectos de aprendizaje desarrollan capacidades de autonomía, puesto que participan en la toma de decisiones acerca de la realización de tareas, eligen materiales y asumen responsabilidades.

1.2.3 El aprendizaje como proceso constructivo

La metodología propuesta para el trabajo pedagógico asume el aprendizaje como un proceso de construcción individual en interacción con los pares y demás miembros de la comunidad. Por ello, todas las intervenciones y materiales de la propuesta del proyecto se organizan considerando este principio. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Las guías de aprendizaje son interactivas y, como su nombre lo indica, orientan el trabajo de los niños y las niñas hacia la realización autónoma de una tarea. A diferencia de lo que ocurre en el sistema de enseñanza tradicional, el profesor asume el papel de facilitar y orientar el aprendizaje de los niños y las niñas. En un contexto multigrado, un material interactivo como este permite que el docente atienda a determinado grupo mientras los otros van trabajando con sus guías de aprendizaje.

Las actividades propuestas en las guías garantizan que los estudiantes tomen contacto con los diversos estímulos de su entorno. Demandan una ambientación determinada del aula —organización, implementación y uso de la biblioteca de aula y de los «sectores de aprendizaje»— y, por otro lado, una interacción de los estudiantes con su ambiente —la familia y la comunidad—.

Esta secuencia metodológica comprende cuatro momentos fundamentales:

- El momento que da inicio al conjunto de actividades es el de *conocimientos previos*. Se parte de la idea de que todo estudiante posee un conjunto de conocimientos, conformado por lo que cada uno conoce acerca de algo, aquello que comprende, que recuerda. Esta etapa constituye la base sobre la cual se generan propuestas para la elaboración de los nuevos conocimientos y experiencias sugeridos en cada guía. Es en este momento en el que las niñas y los niños tienen la oportunidad de socializar sus conocimientos y experiencias sobre los temas que se van a desarrollar.
- El segundo momento es el de *conocimientos básicos*. Está conformado por actividades didácticamente estructuradas para facilitar la elaboración de

aprendizajes o la construcción de conocimientos. Mediante la observación, la manipulación y la reflexión sobre otros textos de la biblioteca, así como el debate y la interacción con los compañeros, el profesor, los padres de familia y la comunidad, los estudiantes establecen relaciones entre el nuevo conocimiento y sus propias vivencias.

- El tercer momento es el de *actividades de práctica*, en el cual los estudiantes, por medio del ejercicio, consolidan los aprendizajes adquiridos. Muchas de estas actividades son individuales, porque se sabe que aunque el conocimiento se construye en forma colectiva, la apropiación de este es un proceso personal.
- El último momento, el de *actividades de aplicación*, permite comprobar si los estudiantes están en condiciones de llevar a la práctica, en situaciones concretas de su vida familiar y comunal, lo aprendido en los tres momentos anteriores. En esta etapa, se les abre la oportunidad de convertirse en protagonistas que aportan al desarrollo de su entorno mientras continúan su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, se proponen proyectos que orientan a los estudiantes en la solución de problemas y el logro de productos sobre la base de diversos aprendizajes.

1.2.4 Integralidad de los aprendizajes

La propuesta pedagógica de AprenDes asume que el estudiante es un ser integral. Por lo tanto, mejorar su capacidad de aprendizaje supone desarrollar todas las dimensiones de su personalidad: la corporal, la cognitiva, la comunicativa, la socioafectiva, la espiritual y la estética. Según este principio, las actividades de aprendizaje deben orientarse hacia el desarrollo de todas esas dimensiones.

Sin embargo, debe destacarse que considerar a cada niño y niña como una «individualidad» y atender la integralidad de sus aprendizajes supone un reto permanente, pues se tienen que considerar las características particulares de todos los estudiantes.

1.2.5 Participación del docente en la elaboración de los materiales

En el marco de fortalecer la autonomía técnico-pedagógica de la escuela, se propone la elaboración de materiales educativos por los maestros y padres de familia,

concordante a la adecuación y diversificación curricular acorde a las necesidades locales y regionales.²

La propuesta pedagógica también busca empoderar a los docentes y darles la oportunidad de sistematizar sus experiencias y canalizarlas a través del manejo de materiales educativos. Se pretende que los propios docentes desarrollen capacidades que les permitan elaborar materiales para uso de los estudiantes.

Así, la formación de los docentes no incluye solamente enseñarles estrategias para usar el material, sino también busca que ellos, a través de la revisión y construcción de materiales, se apropien de la propuesta. En este contexto, ellos preparan diversos materiales que, posteriormente, aplicarán en el trabajo en las aulas. Esta estrategia de formación docente, denominada «maestros autores», permitió a los docentes reflexionar sobre su práctica pedagógica y compartir sus experiencias con otros maestros. Se sabe que el docente, a través de la práctica que ejerce, adquiere un conocimiento que debería ser recogido y convertido en material de aprendizaje para el beneficio de los estudiantes y de otros maestros.

En este proceso, diversos especialistas acompañan la tarea del docente, brindándole una asesoría técnica permanente con el fin de obtener un producto adecuado para usar en el aula.

1.3 Los materiales educativos propuestos por el proyecto

El proyecto AprendeS considera que el buen uso de los materiales educativos constituye una estrategia pedagógica efectiva para que los estudiantes logren aprendizajes y los docentes mejoren su desempeño. Sin embargo, en el aula multigrado estos materiales educativos deben responder a las condiciones de diversidad existentes, y le corresponde al docente enfrentar el reto de organizar el uso simultáneo de los materiales por parte de niños y niñas de diferentes grados.

Por ello, para elaborar los materiales se han tomado en cuenta las condiciones de marcada diversidad entre los estudiantes —tanto en el ámbito de las características psicoafectivas como en el de las cognitivas—, y estas diferencias les han otorgado características específicas a los productos.

La propuesta considera que, a través del contacto con los materiales, el docente se apropie de la metodología y, mediante un proceso de formación,

2 Fuente: véase nota de pie de página 1 (p. 147).

desarrolle capacidades para crear o recrear estos productos de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes.

Los materiales están orientados a facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y a enriquecer sus experiencias, pues les dan la oportunidad de descubrir, crear y experimentar. Además, los materiales incorporan los elementos que el docente tiene a su alcance en lo que se refiere al uso de metodologías activas, que facilitan la construcción de aprendizajes desde una perspectiva integral y autónoma.

A continuación, se presentan los materiales elaborados por el proyecto.

1.3.1 Materiales para el trabajo en el primer grado

❖ *Proyectos para el aprendizaje de la lectura y escritura en el primer grado*

Los proyectos constituyen una estrategia de trabajo para el aula unidocente y multigrado. Esta estrategia fue retomada por la metodología activa, porque permite involucrar a los estudiantes en la construcción del conocimiento desde el momento en que ingresan a la escuela.

Los proyectos reflejan un enfoque globalizador e interdisciplinario: integran el desarrollo de las capacidades en las diferentes áreas curriculares, y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se convierten en un medio para contextualizar la lectura y escritura. Articulan diferentes procesos y permiten desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión y expresión oral, la comprensión lectora, la producción de textos y la *conciencia fonológica*.³

Se trata de una propuesta didáctica de naturaleza constructivista. Asume un enfoque comunicativo textual en el que se utilizan expresiones significativas. Decimos que este enfoque es comunicativo y textual porque el estudiante construye los significados del texto a partir de sus experiencias previas y motivaciones personales. Es comunicativo porque tanto el lenguaje oral como el escrito sirven primordialmente para la comunicación, y es textual porque la unidad lingüística con significado completo es el texto auténtico que se usa en la vida cotidiana. El enfoque busca generar en los estudiantes la necesidad de leer y escribir a partir de situaciones reales de comunicación.

3 La *conciencia fonológica* hace referencia a los conocimientos reflexivos sobre los elementos que forman la palabra articulada —los fonemas—.

Al trabajar con proyectos, el docente de primer grado toma en cuenta los intereses de los estudiantes y los de la comunidad. Además, la flexibilidad de los proyectos le permite insertar actividades y hacer los ajustes necesarios.

Los proyectos no constituyen, propiamente, un material para los estudiantes. Su principal finalidad consiste en dar orientaciones al docente respecto al proceso de adquisición inicial de la lectura y la escritura. En esta modalidad, el trabajo se organiza en actividades dentro y fuera de la escuela, lo que aporta un significado social a la lectura y la escritura.

En las zonas rurales, por lo general los estudiantes de primer grado no han pasado por la experiencia de la educación inicial, pero sin embargo, durante los cinco o seis primeros años de su vida, han adquirido una serie de aprendizajes familiares y comunales que es preciso recoger.

Entre estos aprendizajes destacan sus diferentes experiencias de vida, así como sus expectativas por aprender. A través del trabajo con proyectos, también se busca erradicar los temores que los niños puedan albergar con relación al aprendizaje escolar y, del mismo modo, brindarles un exitoso proceso de aprendizaje.

En el tiempo que lleva desarrollándose la propuesta, a través de la estrategia «maestros autores» se han podido implementar con los docentes cuatro proyectos: «Mi nombre», «Nuestra bodega», «Nosotros y la naturaleza» y «Celebremos nuestras fiestas». Estos proyectos forman parte del *Manual de primer grado*, que además incluye el módulo «Leyendo y escribiendo para aprender», cuyo fin es orientar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así mismo, integra la cartilla *Ya sé leer y escribir*, mediante la cual los estudiantes se familiarizan con el proceso de aprendizaje propuesto en las guías de los siguientes grados. Esta cartilla, precisamente, representa el paso al segundo grado.

❖ **Módulos de Lógico Matemática**

Los módulos ofrecen al docente orientaciones y estrategias para desarrollar el área Lógico Matemática. Ponen especial énfasis en la utilización de material didáctico manipulable, estructurado y no estructurado, y promueven el uso de los materiales propuestos por el MINEDU.

Se han elaborado tres módulos organizados para realizar un trabajo trimestral, pero el docente tiene la libertad de adecuarlos a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Tanto los proyectos como los módulos de aprendizaje constituyen el *Manual de primer grado*, que se organiza en dos partes: una para el desarrollo de la *lectura y escritura*, y otra para el área *Lógico Matemática* (anexo).

1.3.2 Las guías de aprendizaje para los estudiantes

Las guías de aprendizaje constituyen uno de los materiales más importantes de la propuesta pedagógica, porque a través de estas se incorporan los rasgos más significativos de la metodología activa, como por ejemplo, el trabajo autónomo y cooperativo. Además, las guías no solo permiten desarrollar las capacidades y actitudes de los estudiantes, sino que también favorecen el mejor desempeño docente.

En ellas está la metodología propuesta. O sea, está el desarrollo de capacidades. Permiten la construcción del aprendizaje [...], incorporan los diferentes aspectos de la propuesta pedagógica, porque hay trabajo cooperativo, hay organización de los alumnos, evaluación, los niños se evalúan [...]. Hay planificación, porque los niños deciden al día siguiente con qué continuar, continuar con las mismas guías, está todo ahí. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

La guía es, en resumen, una didáctica centrada en procesos. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

La elaboración de las guías ha supuesto un esfuerzo permanente, que ha permitido garantizar su eficacia en las aulas de las escuelas multigrado. A continuación, se describirán las guías.

Lo primero que debe indicarse, ya que es un rasgo común a todas ellas, es que cuatro guías conforman una unidad, y dos unidades se agrupan en una cartilla.

Las guías de aprendizaje son textos interactivos en los que se concreta la propuesta pedagógica de la escuela activa, puesto que ponen en práctica una metodología que permite centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante. Él interactúa con sus pares en pequeños grupos, y también con el profesor y la comunidad.

Las guías de aprendizaje ayudan a lograr que los estudiantes desarrollen sus destrezas mentales, su creatividad y su capacidad de observación, análisis, investigación y aplicación. Constituyen un recurso de aprendizaje que es puesto en manos de los estudiantes.

Además de facilitar un aprendizaje centrado en el estudiante —de acuerdo con su ritmo de avance—, en la medida en que son un material impreso, las guías le permiten al docente mejorar sus prácticas pedagógicas y su labor en la escuela multigrado, pues a partir del trabajo autónomo y cooperativo que plantean, el profesor se libera de dar indicaciones rutinarias y más bien rescata su papel de orientador. Todo ello favorece una retroalimentación permanente con los estudiantes.

Las guías ponen especial énfasis en la práctica de la metodología activa, a través de la utilización de material didáctico manipulable, estructurado y no estructurado, y de la realización de actividades que integran procesos y contenidos. En las guías, los contenidos no son puntos de partida, sino que se usan como «medios» para desarrollar capacidades a través de procesos activos.

Estas guías se orientan a fortalecer las capacidades comunicativas y a lograr la integralidad y la armonía en los procesos cognitivos, sociales y emocionales de los estudiantes. Mediante el uso de las guías, la lectura y la escritura no se desarrollan en forma aislada, sino que, desde el encuentro natural con los libros, los niños y las niñas disfrutan y comprenden ambas actividades, y también desarrollan su sentido crítico.

Las guías integran procesos y contenidos. El proceso lógico de las guías parte de los saberes que tienen el niño y la niña, y los invita permanentemente a establecer comparaciones y relaciones con los nuevos conocimientos, que se construyen en forma colectiva, mediante investigaciones realizadas dentro y fuera del aula.

Los nuevos conocimientos se ejercitan y se amplían, y posteriormente son aplicados a situaciones reales con la familia del niño o con la comunidad. Las actividades de aplicación pueden proponerse como sencillos proyectos que ayudan a darle un verdadero sentido al conocimiento adquirido en la escuela.

Las guías facilitan la acción multigrado —esto es, atender a varios grados a la vez—, ya que en estas se proponen aprendizajes significativos y pertinentes, diferenciados para cada grado y área. Las guías demandan la utilización de todos los elementos que facilitan la participación activa de los estudiantes, como el uso de diferentes materiales, estrategias y recursos metodológicos; la utilización de los materiales didácticos y los sectores; el aprendizaje cooperativo y autónomo; la organización de los estudiantes en pequeños grupos que trabajan con monitores; el trabajo individual y la interacción en pareja, en grupo, con el profesor, con los demás grados; así como la aplicación de la evaluación formativa. Todos estos son elementos esenciales para que se desarrolle una efectiva acción multigrado en las escuelas rurales, donde el docente tiene a su cargo varios grados.

Para los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado, se han elaborado guías de aprendizaje que cubren las principales áreas de desarrollo propuestas en el currículo nacional, tales como Comunicación Integral, Lógico Matemática y Ciencia y Ambiente.

Para los estudiantes de segundo y tercer grado, se han elaborado guías basadas en la visión integral del estudiante, es decir, que toman en cuenta las distintas dimensiones de su desarrollo personal: corporal, cognitiva, comunicativa, socioafectiva, espiritual y estética.

Las guías de aprendizaje de segundo y tercer grado integran básicamente las áreas de Ciencia y Ambiente, y Personal Social. Ponen especial énfasis en el área de Comunicación Integral, pues están orientadas hacia el desarrollo de las capacidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito desde una perspectiva funcional, con énfasis en la significación y la comunicación.

❖ ***Incorporación de los temas transversales en las guías de aprendizaje***

La propuesta de materiales de Aprender incorpora, además, los Lineamientos Educativos Nacionales, de modo que los contenidos relacionados con los temas transversales se han incluido en los materiales de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares. Estos temas han sido seleccionados de acuerdo con el contexto de la zona y con las políticas formuladas en el Proyecto Educativo Regional de San Martín. Todo ello contribuye aún más a la pertinencia y la funcionalidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El principal objetivo de incorporar los temas transversales en las guías de aprendizaje consiste en preparar a los estudiantes para que contribuyan a mejorar su entorno. Se busca que el desarrollo de sus múltiples capacidades y actitudes se ponga al servicio de la transformación del medio en que viven.

❖ ***Programaciones curriculares de las guías de aprendizaje***

La programación curricular de las guías de aprendizaje les permite a los docentes entender el currículo como la articulación de los diferentes componentes de las prácticas educativas, y no solo como una organización del conocimiento. Es decir, no se trata únicamente de una programación curricular rígida, con contenidos temáticos, capacidades e indicadores de logros, sino que incorpora aspectos como

las formas, los criterios y los enfoques de aprendizaje y evaluación, el enfoque y la metodología de las áreas, el desarrollo cognitivo y social del niño, la diversidad social y cultural, la importancia de los proyectos de aprendizaje, entre otros.

Las guías se enmarcan en las orientaciones establecidas por el MINEDU, pero contextualizadas en una propuesta descentralizada.

Mediante las programaciones curriculares, el docente tiene la oportunidad de revisar su práctica pedagógica permanentemente, pues reflexiona sobre *lo que aprenden* los estudiantes, *cómo lo aprenden* y *para qué lo aprenden*.

A partir de la programación curricular propuesta para la región amazónica, el docente pone en juego su autonomía y creatividad: puede planificar su trabajo en el aula adaptando y/o recreando las guías según las necesidades concretas de sus alumnos. De esta manera, el docente investiga, produce, crea materiales, estima el tiempo, organiza el espacio, aplica estrategias de evaluación y elabora instrumentos pertinentes, que le permitan tomar conciencia de los progresos y las dificultades que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

La programación curricular que está plasmada en las guías constituye una propuesta de diversificación que abarca el ámbito de la región amazónica y está dirigida a las escuelas primarias rurales de habla hispana. El material detalla el enfoque del área que se trabaja y contiene un cartel anual de distribución de los contenidos, que aporta una visión general de lo que aprenderá el niño de cada grado al término del año escolar. En la planificación curricular de cada guía se señalan los *componentes* y los *logros de aprendizaje (competencia)* del área, las capacidades, los *indicadores según los momentos de la guía* y los *indicadores de los temas transversales*.

Se ha elaborado una programación curricular de cada una de las guías de aprendizaje por grado y área —de segundo a sexto grado—. Los materiales de primer grado —como los proyectos y los módulos de aprendizaje— incluyen carteles curriculares de cada una de las estrategias trabajadas, lo cual facilita la identificación de las capacidades y contenidos que se desarrollan.

1.3.3 Material para la formación docente, los Consejos Educativos Institucionales y el Municipio Escolar

Para AprenDes, la formación docente en servicio constituye un proceso que sigue una secuencia ordenada, y que busca promover innovaciones, conceptos y cambios de actitud graduales dirigidos hacia una educación de calidad.

Por ello, el proyecto consideró necesario elaborar una serie de guías de apoyo a la capacitación de los docentes. Estos materiales brindan conocimientos básicos y orientaciones prácticas vivenciales, consideradas relevantes para el desarrollo profesional de los docentes de las escuelas multigrado. Están diseñados de acuerdo con una metodología coherente con la desarrollada en las guías de aprendizaje para los estudiantes; de esta manera se facilita la comprensión de los conceptos y, desde la capacitación, se propician experiencias similares a las que los docentes vivirán en su práctica cotidiana.

Se busca que las estrategias de formación docente se articulen con su inmediata aplicación en el aula y en la escuela. Así, mediante procesos activos y participativos, los docentes reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas cotidianas y se apoyan en unos referentes básicos generadores que les permiten construir nuevos conocimientos.

Los temas desarrollados en estos materiales responden a los componentes de la propuesta del proyecto y a los aspectos esenciales del proceso de formación en servicio de los docentes. El propósito de los materiales consiste en reforzar el rol de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje, ayudarlos a organizar sus escuelas y apoyarlos en la tarea de vincular con éxito a todos los actores comprometidos con la educación.

En el 2004, año de inicio del proyecto, también empezó el proceso de formación docente. En ese año se elaboró la separata *Organización de la escuela con metodología activa*, que brindaba orientaciones sobre el Municipio Escolar, las prácticas pedagógicas en la escuela activa, y la participación de la familia y la sociedad civil en la vida de la escuela. Esta separata sirvió de base para elaborar los otros materiales de gestión, como los relativos al trabajo con los CONEI y las redes educativas. Es necesario destacar que, antes de su impresión final, todos estos materiales fueron validados en diferentes talleres.

En el 2007, sobre la base de estos módulos se preparó el *Manual de capacitación para maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad de la escuela activa de acción multigrado*, organizado en capítulos y módulos que agrupan guías de aprendizaje. Entre los capítulos que desarrolla el manual de capacitación están los siguientes:

Capítulo I. Organización de la escuela activa

Comprende dos módulos:

- a) *Organizamos nuestra escuela*. Las guías que se incluyen en este módulo ofrecen a los docentes orientaciones básicas sobre cómo organizar tanto

el aula como la escuela. Se brindan estrategias para organizar a los estudiantes a través de los Municipios Escolares, lo que facilita que los niños aprendan sobre la base de sus experiencias. Igualmente, se promueven prácticas pedagógicas por medio de estrategias cooperativas, flexibles y adecuadas a la realidad de la escuela activa, y se orienta la participación de los padres de familia y de la sociedad civil en acciones que fortalecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- b) Acompañamiento pedagógico a escuelas de acción multigrado.** Orienta a los docentes y facilitadores sobre el acompañamiento pedagógico y de gestión que deben recibir estas escuelas. Presenta las estrategias adecuadas para desarrollar un acompañamiento pedagógico diferenciado y las características que debe tener el acompañante que cumpla este rol.

Capítulo II. Medios y recursos para el aprendizaje

Contiene tres módulos:

- a) Sectores de aprendizaje.** Se señalan los elementos básicos que se deben considerar en la organización y el funcionamiento de los sectores: características de los espacios, mobiliario, características de los materiales de cada área, criterios de manejo que estén al alcance de los niños y las niñas, clasificación y etiquetas, entre otros. Todo ello con el fin de ofrecer oportunidades para que los estudiantes manipulen, observen, comparen y experimenten con objetos reales de la escuela y del entorno. Además, ellos pueden buscar información en diferentes fuentes para conocer otros mundos y otro lenguaje, y desarrollar su imaginación.
- b) Biblioteca escolar.** Este módulo ofrece orientación para aprovechar los textos de la biblioteca como espacio destinado a estimular el hábito de la lectura y el desarrollo de las guías de aprendizaje, desde que se activan las experiencias previas —construcción y reconstrucción del conocimiento— hasta que se aplica lo aprendido en otros contextos. Además, ayuda a los niños a poner en práctica normas y responsabilidades referentes a la organización, clasificación y utilización de libros.
- c) Escuela activa, horario flexible.** Orienta a los docentes sobre la manera más adecuada de responder a las necesidades de aprendizaje de los estu-

diantes. Así, se refiere a cómo ofrecerles la oportunidad de participar, de acuerdo con sus avances, en la planificación del trabajo diario; de equilibrar el trabajo entre diferentes áreas; de considerar el tiempo de descanso e integrar otras actividades como la lectura, el arte, el deporte, etcétera.

Capítulo III. Guías de aprendizaje

Comprende dos módulos:

- a) **Guías de aprendizaje para escuela multigrado.** Las guías propuestas en este módulo invitan al docente a revisar su estilo de enseñanza. Se observa junto con él la importancia de las guías de aprendizaje en la escuela multigrado; se le brindan orientaciones y se sugieren actividades sobre cómo estudiar, adaptar y usar adecuadamente las guías según las necesidades de los estudiantes. Por último, se le ofrecen criterios básicos para que elabore sus propias guías.
- b) **Estudiando y adaptando las guías de aprendizaje.** Además de permitirle al docente mejorar sus prácticas pedagógicas cumpliendo su rol de orientador del aprendizaje, este módulo le ofrece estrategias para revisar las guías y adaptarlas considerando los saberes, los intereses, las características, los recursos y las maneras de relacionarse de los niños y las niñas.

Capítulo IV. Evaluación de los aprendizajes

Contiene un módulo:

- a) **Evaluación y promoción flexible.** En este módulo, el docente encuentra elementos e instrumentos que lo ayudan a mejorar sus prácticas evaluativas, y le permiten reconocer las individualidades y el ritmo que tiene cada estudiante para apropiarse de los conocimientos.

Capítulo V. Promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes

Contiene dos módulos:

- a) **Aprendizaje cooperativo.** Brinda estrategias para que el docente genere espacios de trabajo cooperativo entre los estudiantes, en el que se integren niños y niñas de diferentes grados y con distintos niveles de

rendimiento. Estos espacios se organizan de tal manera que todos los estudiantes cuenten con la ayuda de algún compañero; así mismo, se definen los roles que cumple cada uno y se evalúa su actuación dentro del grupo cooperativo.

- b) *Practicamos valores y actitudes.*** En las guías de este módulo se presentan los contenidos básicos y se proponen actividades que los maestros pueden realizar con el fin de que, tanto en el aula como en la escuela, se generen experiencias sociales que permitan a los niños y las niñas construir su propia identidad basada en la autoestima, el desarrollo de la autonomía y la equidad de género. Se busca que ellos perciban su valor como personas, que reconozcan sus virtudes y sus errores, y que se sientan contentos consigo mismos.

Capítulo VI. Gestión participativa

Contiene tres módulos.

Para el desarrollo del proceso de participación de estudiantes, docentes y padres de familia en la gestión de la escuela, el proyecto elaboró materiales destinados a la capacitación de los estudiantes (Municipio Escolar) y padres de familia (CONEI), que, a su vez, forman parte de la formación del docente.

- a) *Gestión del Municipio Escolar.*** Contiene guías en las que se brindan pautas para que los estudiantes participen en la gestión de la escuela en forma democrática, organizada y cooperativa. Se dan orientaciones para la organización y el funcionamiento del ME, así como para la elaboración de un Plan Anual de Trabajo (PAT) en el que, en forma consensuada, se planifican actividades destinadas a mejorar los aprendizajes.
- b) *Gestión del CONEI.*** Estas guías orientan la participación responsable de los padres de familia en la educación de sus hijos y los preparan para asumir funciones de gestión. Se brinda a los docentes y miembros del CONEI orientaciones sobre la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de la institución educativa, a través de la elaboración de su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su PAT. Así mismo, se promueve la rendición de cuentas de los logros y dificultades en el trabajo de los actores educativos.

- c) **Gestión de redes educativas.** Las guías de este módulo promueven la aplicación de estrategias concertadas y eficaces entre las instituciones educativas de un distrito. Describen estrategias para la organización y el intercambio de experiencias, así como recursos que contribuyan a potenciar el funcionamiento y el fortalecimiento de la red educativa. Además, orientan la planificación de las actividades a través de la elaboración del PAT.

Capítulo VII. Espacios para apoyar el aprendizaje activo

Contiene tres módulos:

- a) **Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA).** Las actividades propuestas en las guías de este módulo buscan que los diferentes usuarios de los CRA se apropien de este ambiente de aprendizaje e intercambio de experiencias. Así, describen los servicios que ofrecen los CRA y la forma de aprovecharlos para estimular la creatividad mediante la producción y reproducción de materiales didácticos pertinentes y útiles en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Así mismo, dan pautas para la gestión, la autonomía y el autosostenimiento de los CRA.
- b) **Círculos de Interaprendizaje (CIA).** Considerando la importancia de los CIA organizados por iniciativa de los docentes, motivados por necesidades y objetivos comunes, en este módulo se desarrollan propuestas para que los CIA se conviertan en una alternativa viable de formación permanente. En ese contexto, se plantean estrategias que promueven la participación organizada de los docentes, para que, en forma consciente y continua, concilien sus requerimientos de actualización con las necesidades de las instituciones educativas a las que pertenecen. Se busca que ellos cuenten con ayuda para aprender, y al mismo tiempo que ayuden a sus colegas y compartan con ellos los conocimientos que adquieren.
- c) **La escuela vacacional.** Este módulo brinda orientaciones acerca de qué actividades ofrecer a los niños menores de seis años que ingresan por primera vez a la escuela, así como a los niños de segundo a sexto grado que necesitan reforzar y avanzar en sus aprendizajes aprovechando las vacaciones.

Cabe destacar que la elaboración de documentos como *Escuela vacacional* (módulo de capacitación) fue producto de la experiencia de los facilitadores

comunales —ex alumnos, padres de familia y autoridades comunales—, quienes demandaron contar con un material de fácil manejo. Por ello, este material se desarrolla siguiendo la modalidad de «talleres».

1.3.4 Material de descentralización educativa

El componente de apoyo a la descentralización educativa del proyecto AprendeDes ha promovido el desarrollo de capacidades de los equipos técnicos regionales en el manejo de enfoques e instrumentos de planificación, gestión y captación de fondos para la educación regional.

Como uno de los frutos de la sistematización del acompañamiento a las regiones se han elaborado cinco guías que orientan el trabajo de los equipos regionales desde la gestión y la planificación educativa. Las guías en su conjunto conforman el módulo *Apoyo a la descentralización educativa*, cuyo contenido se describe a continuación:

- ***Presupuestos participativos: una oportunidad para financiar el desarrollo educativo regional***

La guía propone una secuencia metodológica que permita una participación efectiva en el proceso de elaboración del presupuesto participativo, buscando lograr que se asignen recursos públicos al desarrollo de capacidades en educación.

La propuesta se centra en el fortalecimiento de la capacidad de participación de los actores que intervienen en el proceso de desarrollo de capacidades. Por tanto, presenta momentos y acciones desde la perspectiva del participante del proceso, no del organizador. Por ello, la guía está organizada en cuatro momentos, en cada uno de los cuales se precisan las fases de la elaboración del presupuesto participativo.

- ***Construyendo el cambio educativo: formulación de proyectos de inversión pública (PIP) para el mejoramiento de la calidad educativa***

Los PIP buscan crear, ampliar, mejorar, modernizar o recuperar la capacidad productora de bienes o servicios. Todas estas acepciones comprenden necesariamente el desarrollo de capacidades tanto individuales como institucionales. Considerando la importancia del factor humano en los servicios educativos, surge la necesidad de fomentar la formulación y ejecución de proyectos de inversión pública relacionados con el desarrollo de capacidades en el sector Educación. Por ello, en la guía se presentan pautas,

procedimientos y herramientas que facilitan la formulación de proyectos de desarrollo de capacidades en educación, según las recomendaciones y normas del Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP).

- ***Construyendo el cambio educativo: formulación de expedientes técnicos de proyectos de inversión pública para el mejoramiento de la calidad educativa***

En el SNIP, el expediente técnico (ET) corresponde a la fase de inversión, y según la normatividad, la elaboración de los estudios definitivos o expedientes técnicos detallados debe ceñirse a los parámetros que rigen la declaración de viabilidad; es decir, el ET recoge los principales parámetros del estudio de preinversión.

Recogiendo la experiencia de acompañamiento técnico a las regiones de San Martín, Amazonas y Ucayali en formular ET de proyectos de desarrollo de capacidades —en educación—, se ha logrado sistematizar y organizar el proceso de elaboración de los ET. Es necesario precisar que las normas del SNIP no definen los contenidos mínimos que debe tener un ET.

La guía propone cuatro momentos en el proceso de formulación del ET: la ficha del proyecto viabilizado, el planeamiento técnico y operativo del proyecto, los recursos y presupuestos, y la gestión de proyecto

- ***Planificando el desarrollo educativo regional: plan de mediano plazo en educación***

En la perspectiva de la planificación, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y los Proyectos Educativos Regionales (PER) representan el nivel estratégico de proyección, pues definen las políticas de largo plazo que orientan el proceso de transformación educativa que requieren el país y las regiones. Sin embargo, se corre el riesgo de que estos se conviertan en documentos «muertos» si no logran articularse con la acción concreta y con los procesos de cambio que se producen desde las escuelas. Por ello, se requiere diseñar un sistema de planificación que enlace la mirada estratégica con la programática y la operativa.

El objetivo central de estos planes de mediano plazo consiste en facilitar las condiciones para que el personal y las instancias de gestión educativa respondan adecuadamente —de manera organizada, sincronizada, y evitando superposiciones— a las exigencias de los procesos educativos claves, y de este modo eleven la calidad, la eficiencia y la efectividad de sus acciones. En estas herramientas de planificación educativa se establecen

las prioridades, se precisan los indicadores, se definen las metas para un período mensurable, y se diseña una estrategia de financiamiento que abarca un horizonte temporal de tres o cuatro años.

La guía está organizada en cuatro secciones: la ubicación de la planificación como instrumento de desarrollo educativo, la necesidad de contar con una planificación de mediano plazo en educación, las condiciones y estrategias que se requieren para formular un plan y que este se inserte institucionalmente, y el proceso metodológico de elaboración del plan. Estas pautas, herramientas y reflexiones permitirán a las regiones implementar mejor sus proyectos educativos.

- *Es posible un nuevo modelo de gestión educativa: rutas metodológicas desde las regiones*

Cuanto más iniciativas emprende una región con el fin de mejorar la educación, mayores dificultades enfrentará al encontrarse con un sistema que no está preparado para gestionar el cambio, la innovación y la calidad.

A partir de esta constatación, el proyecto AprenderDes-USAID, a solicitud de las regiones San Martín, Ucayali, Lambayeque y Amazonas, inició un proceso de asistencia técnica para diseñar e implementar nuevos modelos de gestión educativa y plantear procesos de rediseño organizacional. En este proceso participaron también representantes de las Oficinas de Coordinación Regional (OCR) y Oficinas de Apoyo a la Administración de la Educación (OAAE) del MINEDU, así como representantes de la Oficina de Desarrollo de Capacidades Regionales y Municipales y Articulación Inter-gubernamental, y de la Oficina de Transferencias, Monitoreo y Evaluación de Competencias de la Secretaría de Descentralización de la Presidencia del Consejo de Ministros (PCM).

Como fruto de ese proceso de construcción colectiva con las regiones y con los representantes de las diferentes instituciones, se elaboró el módulo «Es posible un nuevo modelo de gestión educativa: rutas y estrategias metodológicas», con la finalidad de iniciar la discusión sobre estos temas y brindar orientaciones metodológicas a las regiones interesadas en repensar sus modelos de gestión educativa e iniciar procesos de reestructuración.

1.3.5 Material de difusión

Ante el interés creciente de las autoridades educativas, los expertos y las empresas e instituciones locales y regionales por contar con más información sobre la

propuesta integral del proyecto y sus acciones de apoyo a la descentralización educativa, se consideró necesario elaborar documentos de información, como fascículos y boletines informativos.

❖ *Fascículos*

Recogen la información técnica necesaria para tener una visión global de los componentes del proyecto. Se prepararon seis fascículos que contienen los aspectos centrales y característicos de la propuesta:

- Trabajo en el aula
- Formación docente en servicio
- Materiales educativos
- Gestión escolar
- Apoyo a la descentralización educativa
- La evaluación y los resultados

❖ *Boletines informativos*

Son publicaciones elaboradas y distribuidas en forma regular, en las que se reportan los avances, los logros, las noticias sobre los eventos y las estrategias que desarrolla el proyecto.

Generalmente, la información se centra en un tema específico que se desarrolla en el marco del proyecto y que es de interés de la comunidad educativa. Además, estos boletines constituyen un medio por el cual los actores educativos de determinada localidad dan a conocer los sucesos que desean compartir con los actores de otras comunidades. Los boletines se convierten, así, en un verdadero vínculo de comunicación entre los diferentes actores.

Los boletines son distribuidos entre los docentes, los estudiantes, los padres de familia, los miembros del CONEI y el ME, y las autoridades locales, regionales y nacionales.

1.3.6 Otras estrategias y recursos de apoyo para el desarrollo del aprendizaje

Los diferentes materiales educativos propuestos por el proyecto han impulsado la implementación y el uso de otros recursos didácticos existentes en el aula.

Tal es el caso de la biblioteca y de los sectores de aprendizaje. De esta manera, los estudiantes desarrollan su gusto e interés por la lectura, su creatividad para comunicarse a través de sus producciones y su pensamiento lógico. Así, integran simultáneamente procesos y contenidos (Aprendes 2004: 8).

A continuación, se describen brevemente los principales materiales y recursos didácticos usados en las aulas a partir de los materiales de aprendizaje

❖ *Los sectores de aprendizaje*

Son un recurso didáctico destinado a facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Su objetivo es que ellos tengan a mano los materiales didácticos sugeridos en las guías, los proyectos y los módulos de aprendizaje para el desarrollo de las diferentes actividades. A cada una de las áreas curriculares le corresponde un sector en el que se ubican los materiales para los diferentes procesos de aprendizaje, en los que se requiere observar, comparar, experimentar, investigar y operar con objetos reales.

Los sectores son, igualmente, un espacio importante para conocer y revitalizar los elementos culturales de cada comunidad. Ahí se guardan, por ejemplo, textos relacionados con las costumbres, las tradiciones y el patrimonio cultural, así como colecciones de objetos que los miembros de la comunidad utilizan como parte de su cultura.

El uso creativo de estos espacios permitirá descubrir los talentos que los niños y las niñas tienen en los campos del arte, la literatura, las matemáticas, la defensa de la naturaleza, entre otros.

Estos materiales se caracterizan por ser de uso común: los estudiantes pueden conseguirlos, construirlos —con recursos de la zona y reciclables— y usarlos con facilidad. Con frecuencia, son elaborados con ayuda de los responsables de los centros de recursos, quienes realizan talleres en los que participan los padres de familia, los estudiantes y los maestros.

El proyecto ha incorporado en los sectores la «canasta matemática», que contiene material estructurado para el desarrollo de capacidades en esta área. Para la producción escrita de los niños —especialmente de primer a tercer grado— se ha promovido la creación de nuevos materiales, como es el caso de «la pizarrita» en la que los niños escriben sus primeros borradores, los corrigen con ayuda del profesor y luego los transcriben en sus cuadernos, tarjetas y o papelotes destinados a ser expuestos en los sectores. De esta manera, ellos «publican» sus producciones, en las que aparecen como autores.

En el 2008 se promovió el uso de la «bodega escolar» como un espacio para aprender e incorporar saberes sociales. Es una estrategia para el *aprendizaje integral* en la que, además de adquirir conocimientos en el área Lógico Matemática de una manera natural y divertida, los niños ejercitan su expresión oral. Por otra parte, la interacción les permite poner en práctica valores como la justicia y la honradez, y encontrar formas de solucionar problemas de la vida cotidiana. Este espacio constituye un sector de apoyo y enriquecimiento de habilidades y conocimientos para las niñas y los niños de todos los grados.

❖ **La biblioteca de aula**

En la escuela activa, la biblioteca desempeña un papel importante. Es un medio para responder a las inquietudes de cada estudiante acerca del mundo que lo rodea. Las niñas y los niños pueden acudir a la biblioteca para revisar los temas que más les agradan, satisfacer su curiosidad, explorar y ampliar sus conocimientos.

La biblioteca ofrece la oportunidad de buscar, encontrar y aprovechar información. En este espacio, los niños pueden consultar diferentes tipos de materiales, tomar notas —es decir, retener y asimilar datos— y, especialmente, iniciarse como usuarios responsables de libros; es decir, como usuarios activos, participativos, creativos y críticos. Por única vez, al iniciar la intervención en las escuelas el proyecto dotó a cada una con un *kit* de biblioteca.

La biblioteca se enriquece con las producciones elaboradas por los docentes, los propios niños y los padres de familia durante el desarrollo de las guías, los proyectos y «la taleguita viajera». Con el apoyo de los responsables de los CRA se organizan producciones como libros de cuentos, poesías, canciones, leyendas, etcétera.

Primero, en la visita recogía todas las producciones de las aulas; luego revisábamos con los maestros y maestras, y junto a los niños y niñas pasábamos a corregir y a completar algunos datos como autor, grado, y también a poner dibujos de cada texto producido. Para eso los organizaba a los niños y niñas en grupos, y ellos los leían e identificaban a quién le pertenecía, para entregar a su autor para hacer el respectivo dibujo (Responsable de CRA)

❖ **Los Centros de Recursos de Aprendizaje**

Los CRA son los espacios de creatividad y de aprendizaje en los que se elaboran los materiales didácticos. Además, los CRA permiten el intercambio de experiencias,

la capacitación de los docentes y el encuentro de los CIA, e incentivan el fortalecimiento de los Municipios Escolares y el crecimiento de los CONEI.

En los CRA se simula la existencia de los sectores de aprendizaje de un aula de escuela activa, lo cual permite que los docentes aprendan a utilizar, en forma sencilla y didáctica, las herramientas tecnológicas. Y además, a aprovechar los recursos del entorno social y cultural, para facilitar el *aprendizaje* relevante, pertinente y significativo.

Estos espacios buscan superar la insuficiencia de materiales didácticos en las escuelas, y a la vez enseñar a los usuarios que *ningún material es didáctico por sí mismo*, ya que su eficiencia depende de la manera como se utiliza, del mantenimiento que se le dé y de la capacidad de renovarlo permanentemente, para evitar que la rutina desmotive el interés por aprender.

Al desarrollar las guías y proyectos, identificábamos los materiales que íbamos a necesitar y que nos ayudarían a hacer más divertido y práctico el aprendizaje. Entonces, anotábamos en papelote qué materiales necesitamos en cada momento de la guía; qué recursos había que prever. En el centro de recursos, los maestros encontraban materiales fungibles como cartulinas, papeles, plumones, etcétera. El compromiso de cada maestro era traer recursos de la zona como cacpa [corteza del tronco del plátano], semillas, etcétera, para poder elaborar los materiales educativos de manera original.

Empezábamos a trabajar elaborando el material, luego orientaba y pedía opiniones a los maestros para poner un nombre al material, y posteriormente vivenciábamos el uso. Para esto, algunos maestros hacían de alumnos y otro de docente. Por ejemplo, en una reunión elaboramos un material que lo llamamos cartel de fracciones, con el cual realizábamos la vivencia del trabajo con la guía de Lógico Matemática, donde se trabaja fracciones. (Responsable de CRA)

Con los materiales que elaborábamos en el CRA, vivenciábamos el uso desarrollando la guía. Esto era dirigido por los maestros. Lo interesante era que cuando la guía enviaba a los sectores a buscar material, al ir a buscar ya lo encontrábamos en el sector correspondiente, lo traíamos y lo utilizábamos de acuerdo con su ficha técnica, donde nos describía el material y la forma de utilizarlo. (Responsable de CRA)

Hicimos talleres con padres y madres de familia. Ellos me esperaban con materiales diversos de la zona —cacpa de plátano, huingos [fruto seco usado para hacer platos, tazas], semillas, trozos de madera de diferentes tamaños, etcétera— y herramientas como serruchos, martillos, tijeras, goma. Mientras los alumnos estaban desarrollando sus actividades de aprendizaje dentro del aula, los padres de

familia y algunos miembros de las comunidades nos organizamos para trabajar. Primero les presentaba los materiales como modelo, luego los organizaba por grupos de acuerdo con sus habilidades, de manera que todos participaban; es decir, ninguno se quedaba sin hacer nada. Luego fui dándoles las orientaciones que teníamos que seguir y construíamos los materiales. Los padres de familia seguían siempre el modelo que se les daba, pero en algunos casos los hacían mejor; claro que ahí se veía la habilidad de cada uno de ellos. Al término del trabajo, reflexioné junto con los padres, siempre explicándoles el porqué de cada material y en qué momento lo utiliza el niño en su aula. En el rostro del padre y la madre de familia se veía alegría y manifestaban que ellos estaban tan contentos de trabajar así. Luego con los estudiantes organizábamos e implementábamos los sectores. (Responsable de CRA)

SECCIÓN 2

La sistematización del componente de materiales educativos

2.1 El eje de la sistematización

El segundo eje de sistematización del proyecto Aprender, Materiales Educativos, se definió del siguiente modo:

Aporte del material al desarrollo de capacidades de niños y docentes de escuelas multigrado considerando su contexto (elementos culturales: imágenes, temas, lengua) e intereses, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis realizado se ha centrado en los materiales que fueron elaborados por el proyecto con el objetivo de apoyar los aprendizajes de los estudiantes; es decir, las guías y los proyectos de aprendizaje.

2.2 La situación inicial respecto al eje de sistematización

Las escuelas rurales del Perú se caracterizan por su condición de escuelas multigrado.⁴ Pero tal condición —es decir, la existencia de una marcada diversidad

⁴ Según el censo escolar realizado en 1993, existen 26.766 escuelas rurales, que representan 58% de los centros educativos registrados en el país. De todas ellas, 90% son multigrado. Por lo tanto, esta es la condición que caracteriza a la escuela rural en el Perú.

entre los estudiantes que conviven en el aula— no ha sido bien aprovechada por el sistema educativo peruano, a pesar de las múltiples potencialidades que ofrece.⁵ Por el contrario, en la práctica, el sistema ha tomado dicha condición como una deficiencia, como un obstáculo que complica el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La siguiente descripción de los procesos pedagógicos observados por una serie de investigadoras (Montero y otras 2001) en las aulas multigrado de las escuelas rurales peruanas puede servir para ilustrar las limitaciones que estas enfrentan:

- El aula no es plenamente utilizada como un espacio pedagógico. En una situación de clases habitual, el dictado o copiado en la pizarra y la revisión individual y colectiva de las tareas escolares ocupan la mayor parte del tiempo.
- La utilización del tiempo no se rige por las necesidades del ciclo escolar. Las clases se interrumpen, se prolongan o se suspenden de acuerdo con los intereses y las necesidades de los docentes, de las familias o de otros agentes distintos de los estudiantes.
- La atención del docente se centra más en el tema que le toca enseñar que en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.
- La pizarra es el principal recurso pedagógico utilizado por los docentes, pero este uso es muy limitado: solo sirve para escribir o dibujar lo que cada estudiante debe copiar en el cuaderno. El uso de los materiales que ofrece el medio —por ejemplo, frutas, semillas— como recurso didáctico para enseñar a sumar y restar es más frecuente en la sierra y la selva que en la costa.
- Los maestros sobrestiman la importancia de los libros en el proceso pedagógico. Ello conduce a que les resulte difícil tanto emplear sus propios

5 Algunos estudios muestran que las escuelas multigrado pueden ser tanto o incluso más eficientes que las escuelas monogrado. La razón es que estas escuelas tienen una serie de aspectos positivos que todavía no han sido suficientemente aprovechados. Por ejemplo, las escuelas rurales ofrecen la oportunidad de que los niños establezcan un contacto directo con la naturaleza. Además, también permiten el encuentro entre grupos diferentes, no solo porque hay niños de distintas edades, sino también porque ellos provienen de diferentes tradiciones culturales y lingüísticas. Todos estos factores deberían favorecer la generación de un ambiente de enseñanza más flexible, entre otras posibilidades. Y, precisamente, permiten concluir que los problemas observados no radican en su condición de aulas multigrado, sino, por el contrario, en la falta de conocimientos sobre las metodologías adecuadas para trabajar en estas condiciones (Aliaga, Gómez y Velasco 2006).

conocimientos y desarrollar iniciativas como recurrir a las habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes en su vida cotidiana.

- Por otra parte, los docentes tampoco estimulan ni alientan a niñas y a niños a que se esfuerzan. Además, el castigo es utilizado constantemente como recurso para mantener el orden o como sanción para el que no cumplió con las tareas.

Esta situación no difiere sustancialmente de la encontrada en las aulas rurales de las escuelas de San Martín, donde se constataron las precariedades del proceso pedagógico. En las escuelas multigrado y unidocentes, la enseñanza estaba centrada en aspectos memorísticos, en la transmisión de contenidos abstractos de las diferentes áreas de aprendizaje, sin vínculo alguno con el contexto y la vida cotidiana. Estas prácticas no respondían a los enfoques pedagógicos del actual sistema educativo, lo que evidenciaba una incongruencia entre lo que se esperaba que hiciera el maestro en el aula y lo que de hecho hacía.

Seguidamente, se ofrece una descripción de la realidad encontrada en las escuelas rurales de San Martín respecto a las condiciones pedagógicas en las que tienen que aprender los niños y las niñas.

2.2.1 La adquisición de contenidos como meta de aprendizaje de los estudiantes

Las expectativas de los docentes y los padres de familia con relación a los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas rurales de San Martín se reducían a la adquisición de determinados contenidos, que en realidad ni siquiera alcanzaban los solicitados para cada grado. Si bien existía preocupación porque los niños adquirieran algunas capacidades básicas —como leer, escribir y realizar las cuatro operaciones matemáticas esenciales—, los estudiantes tampoco las alcanzaban ni en el nivel de desempeño esperado ni en el grado que les correspondía.

Los niños aprendían más que todo contenidos, ¿no? Contenidos que dosificábamos para poder atenderlos a todos a la vez. Se trabajaba primero y segundo casi la misma cosa, tercero y cuarto lo mismo, quinto y sexto [...] no se desarrollaban las capacidades que los niños debían desarrollar en cada grado. (Facilitadora)

Los niños aprendían las sumas, la resta, la multiplicación, por ejemplo temas como las plantas, el aire, la contaminación, el medio ambiente [...] temas que

se sacaban, pues, de los contenidos que se saca del Diseño Curricular Nacional.
(Docente)

Nos centrábamos en las cuatro operaciones básicas: suma, resta, multiplicación, división, y que sepan leer. Y cuando yo estaba en mi escuela, había niños que ni siquiera hasta cuarto, quinto grado no sabían leer. Y nuestro objetivo solamente era tratar de que ellos lean y sepan las cuatro operaciones básicas.
(Docente)

Las expectativas de los docentes con relación a los aprendizajes de los estudiantes de primer grado se centraban principalmente en la adquisición del código escrito, ya que se consideraba que las competencias de comprensión y producción de textos se irían adquiriendo en los grados siguientes. Esta concepción de los docentes de alguna manera se veía reforzada por las modestas expectativas de los padres de familia respecto a lo que sus hijos podían aprender en este grado: básicamente las vocales y el abecedario; y, al término de la educación primaria, a leer y escribir.

El padre solo exige que su niño aprenda las vocales y el abecedario, y además que lleve tarea para la casa, planas llenas de vocales y luego de las consonantes. Con eso ellos están tranquilos. (Docente)

Los resultados de la línea de base realizada por GRADE⁶ en mayo del 2004 mostraron que los estudiantes tenían un bajísimo nivel en el logro de los aprendizajes básicos, es decir, que en realidad no estaban aprendiendo en la escuela.

❖ *El rol de los estudiantes en el proceso de aprendizaje*

Antes de la llegada del proyecto Aprende a las escuelas, el papel de los estudiantes con respecto al proceso de aprendizaje se limitaba a repetir de memoria lo que el docente explicaba y a copiar de la pizarra lo que el docente escribía en esta. No se tomaban en cuenta los procesos cognitivos involucrados en la construcción de aprendizajes.

6 Centro de investigación encargado de realizar las evaluaciones externas del proyecto.

Los actores entrevistados expresaron las siguientes ideas sobre el papel que los estudiantes asumían en el aula:

Pasivos, de escuchar y escuchar lo que nosotros le decíamos, ¿no? Nada más, no construían nada. Solamente se dedicaban a escuchar y a repetir lo que uno decía. (Facilitadora)

Nosotros participábamos a veces; cuando sabíamos, participábamos durante toda la clase, pero algunos no [...] no podían responder porque no sabían. (Estudiante)

Por otro lado, el aprendizaje de los estudiantes quedaba limitado a las posibilidades personales de cada uno. Primaba el trabajo individual, que no brinda la oportunidad de confrontar el conocimiento propio con el de los otros, en un diálogo enriquecedor en el que es posible verificar las elaboraciones conceptuales de lo que se aprende. Si se producían algunas experiencias de trabajo en grupo, este no era entendido como un verdadero espacio de interacción entre pares, sino más bien como un «sentarse juntos».

Entre comillas en grupo, ¿no? Los agrupábamos a un grado determinado, pero realmente no estaban haciendo el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo. Estaban así reunidos, más claro, ¿no? [...] Estaban individualizadas las actividades. (Docente)

Bueno, nosotros trabajábamos así, solos trabajábamos. Después presentaban [el producto] a los profesores, si estaba bien o mal. (Estudiante)

En el caso del primer grado, los estudiantes se limitaban al deletreo y el silabeo de letras o sílabas, acompañados por la ejercitación mecánica del trazo gráfico: las planas, los dictados, las copias y la repetición. Esto se debía a que el énfasis estaba puesto en la enseñanza del maestro, y el niño terminaba leyendo-deletreando, cantando sus lecturas en forma mecanizada.

Los materiales utilizados se limitaban al lápiz y el cuaderno. El cuaderno de trabajo y los libros proporcionados por el MINEDU servían para mantener al estudiante ocupado tratando de leer, copiar, dibujar o transcribir lo que el maestro le indicaba.

El desarrollo de la lectura y la escritura en el niño no estaba sustentado en teorías cognitivas. El niño no se apropiaba de la lectura y escritura en un proceso espontáneo, socialmente construido, sino que ambas acciones resultaban una transcripción gráfica del lenguaje oral, capacidad adquirida a través de un aprendizaje memorístico de letras, sonidos y sílabas para formar palabras y oraciones.

2.2.2 Capacidades y actitudes que los docentes despliegan en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje

El papel asumido por los estudiantes en el aula, que acabamos de describir, está directamente relacionado con el desempeño de los docentes y con las prácticas de enseñanza que ellos despliegan en el aula. Se ha mencionado ya que las principales estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes demandaban básicamente la práctica de dos habilidades fundamentales: el uso del lenguaje oral para explicar los contenidos por desarrollar y la transcripción escrita, que suponía copiar en la pizarra los contenidos que se esperaba que los estudiantes aprendieran.

La capacidad de [...] o sea, hablar y tratar de explicar las cosas, ¿no? No le dábamos al niño para que construya. Tratábamos de que el niño, así hablando, hablando en la pizarra, que el niño nos comprenda. (Docente)

Y lo explicábamos en la pizarra, los niños copiaban. Y así, ¿no?, porque no nos daba tiempo de repente para respetar los procesos, utilizar más material concreto y todas esas cosas. Tratábamos, no sé cómo, pero de atenderles por lo menos. (Facilitadora)

En un principio, nosotros explicarles, ¿no? Les damos un contenido X, les explicamos en la pizarra cómo iba a ser, y luego les damos algunos ejercicios de práctica para que el niño ponga en práctica, ¿no?, supuestamente lo que ha aprendido, según nosotros, desde nuestro punto de vista, ¿no? Que ponga en práctica [...] de repente le pedíamos algo que ni siquiera había aprendido el niño, le exigíamos. (Facilitadora)

La disposición que podía tener el docente para relacionarse con los estudiantes en el aula multigrado se veía condicionada por su preocupación permanente por «avanzar» en el desarrollo de los contenidos previstos. El hecho de contemplar esta única preocupación llevó a los docentes a descuidar el desarrollo de las capacidades y la práctica de valores que ellos debían asumir para favorecer que los estudiantes también los ejercitaran.

La relación con los niños era de respeto, sobre todo de respeto y de [...] apertura. Pero al mismo tiempo, había otras situaciones que me preocupaban, como el avanzar los contenidos. Y esas cosas de que cómo avanzar, avanzar, avanzar, no me permitían escuchar más a mis niños. Yo sé que ellos querían expresarse, decirme más cosas, pero yo no les daba ese espacio porque me llenaba mucho en mi mente, decía «cómo avanzar, qué hago», y esas cosas como que dificultaban el aprendizaje en los niños. (Docente)

Un poco de desesperación, ¿no?, porque queríamos lograr de repente que los niños avancen, pero no los estábamos atendiendo realmente. O sea, les exigíamos a los niños que hagan tal o tal cosa, pero no les estábamos brindando espacios apropiados para que el niño construya. (Facilitadora)

Si bien los docentes entrevistados lograban identificar esta importante limitación de sus capacidades profesionales, gran parte de ellos encontraron razones para justificarlas.

Los docentes de primer grado se apoyaban en libros comprados en editoriales —textos escolares únicos— que apoyaban el método silábico, propiciando el aprendizaje o memorización de las vocales. Una vez que el niño las aprende, pasa a formar sílabas como *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu*, y luego, combinándolas, construye palabras y oraciones.

El maestro, más que el niño, tenía que repetir constantemente las sílabas pronunciadas con mayor énfasis —etapa de visualización de las sílabas marcadas con color—, porque esta es la base para formar nuevas palabras con otras sílabas identificadas anteriormente. Para leer la palabra que escribía, el maestro hacía uso de la tiza y la pizarra; el alumno se limitaba a repetir lo que él decía en voz alta. Con esta metodología, el niño se mantenía pasivo ante su aprendizaje, porque la repetición de palabras o sílabas adormece la capacidad y atenta contra el interés del alumno por aprender a leer y escribir.

2.2.3 Estrategias de atención usadas en el aula multigrado

La mayoría de los docentes no disponían de estrategias metodológicas que les permitieran atender con eficacia la diversidad existente en el aula multigrado. Esta carencia fundamental tiene diversas causas. Una de las más importantes destaca la ausencia de una formación inicial que provea a los maestros de las capacidades docentes necesarias para garantizar el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes que asisten a la escuela multigrado. Así lo corrobora el siguiente testimonio:⁷

⁷ Uno de los problemas más importantes que enfrenta la escuela de aula multigrado es, precisamente, la falta de docentes preparados para asumir el reto que plantea esta diversidad. En los programas curriculares de los institutos pedagógicos no se encuentra ningún contenido relacionado con cómo enseñar en una escuela multigrado. Esto explica por qué los maestros trabajan con estrategias propias, pero inadecuadas para las aulas multigrado. Ellos ignoran las características y demandas de aprendizaje de los diferentes grupos de niños y niñas que tienen a su cargo.

Nadie diferenciaba por grados [...] Lo hacíamos con una visión por ciclo: primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto, eso más que todo. Porque también en el pedagógico no nos han enseñado claramente cómo trabajar en escuela unidocente. Siempre hacíamos las prácticas en escuelas polidocentes. Al menos yo no he tenido estrategias precisas que me den en el pedagógico para atender realmente así a una escuela unidocente. Más que todo, las estrategias eran para trabajar en escuelas polidocentes. No había orientaciones claras. Cuando yo salí, estaba acostumbrada a trabajar en escuela polidocente. Estaba dos años. En el tercer año, me mandan a una escuela unidocente y ha sido un *shock* para mí. ¡Ay Dios!, ¿qué hago? ¿Cómo atiendo a los niños? ¿Qué les voy a enseñar en cada grado? Y luego preguntar a algunos docentes; me dijeron que los atienda por ciclos, y escoger un contenido para trabajar en cada ciclo. A primer grado le voy a dar un poquito más fácil, a segundo un poquito más difícil, y así subiendo el grado de complejidad. Eso era, en esa forma. (Docente)

En otros casos, los docentes expresaron conocer un procedimiento «aparentemente efectivo» para atender a los estudiantes de los diferentes grados: el procedimiento propuesto por el MINEDU.

Del DCN [Diseño Curricular Nacional] sacábamos los contenidos, trabajábamos entre tres, cuatro maestras, nos uníamos para hacer las actividades según el calendario cívico escolar. De ahí nosotros planificábamos... hacíamos las estrategias de cada grado, y siempre yo enseñaba primer, segundo y tercer grado, y nosotros entonces hacíamos esas estrategias de cada actividad que vamos a enseñar y planificábamos también cómo le vamos a hacer. De primer grado también hacíamos pequeños proyectos de materiales de la zona. Por ejemplo, hacíamos pequeños proyectos como confeccionar algún títere, algún material que le va a servir en el aula de acuerdo con las actividades que se van desarrollando. (Docente)

Lamentablemente, parece que el procedimiento se quedaba en el discurso y en los cuadernos de programación de los docentes, porque no llegaba a aplicarse de manera efectiva en el aula. Los estudiantes de los diferentes grados no lograban aprovechar todo el tiempo destinado al aprendizaje diario, pues mientras más de un grupo de estudiantes esperaba que el docente se acercara a ellos para darles las indicaciones de trabajo, él únicamente se daba abasto para atender a un solo grupo. Mientras tanto, el tiempo transcurría y la mayoría de los estudiantes se limitaban a realizar actividades sin intencionalidad pedagógica alguna, perdiendo, de esta manera, importantes oportunidades de aprendizaje. Esta dinámica en las actividades cotidianas se producía como consecuencia de una errada concepción del aprendizaje, según la cual se aprende *escuchando*

y no *haciendo*; además, esta concepción se basa en un enfoque que considera protagonista del proceso de aprendizaje al docente y no a los estudiantes.

Las estrategias que utilizaba era: [...] primero, había un conversatorio con todos los niños para llegar a un acuerdo [sobre lo] que vamos a trabajar con los niños de primer grado primero [...] mientras yo atendía a los primeros grados, los [otros] niños van observando libros sacados de la biblioteca. Luego, cuando ya he dado a los niños de primer grado lo que van a realizar de acuerdo con la estrategia que he planificado, vamos a los niños de segundo grado, y así [...] como que rotaba y rotaba, observándolos, haciendo mi clase, lo que he planificado. Rotación, rotativo era. (Docente)

Las limitadas capacidades docentes y la casi inexistente participación de los estudiantes empobrecían los procesos pedagógicos y anulaban cualquier intento de aprendizaje en el aula multigrado.

El desconocimiento de estrategias para atender a varios grados a la vez propició que los docentes desarrollaran, especialmente en el primer grado, prácticas congruentes con las teorías conductistas, sustentadas en el proceso estímulo-respuesta, que utiliza la repetición de la lectura a través de la memorización de letras y sílabas para formar palabras y oraciones.

El maestro se apoyaba en teorías del sentido común, en teorías de su propia experiencia, para enseñar a leer y escribir, solo que los niños tenían mucha dificultad para comprender y redactar los textos; pero aun así, el niño aprendía a leer y escribir. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Por otro lado, en cumplimiento de la norma de promoción automática de los niños de primer grado, los docentes promovían a los estudiantes aunque tuvieran escasas capacidades de lectura y escritura. La falta de atención oportuna a los niños del primer grado generaba que, al pasar al segundo grado, muchos de ellos no logran consolidar las capacidades correspondientes. Obviamente, en los grados posteriores, en los que se les exigía desarrollar habilidades más complejas, estos estudiantes presentaban muchas dificultades.

En algunos casos, los docentes demostraban mayor dominio de la estrategia y de los contenidos para trabajar con grados superiores. De acuerdo con ello, dedicaban la mayor parte de su tiempo a los alumnos de estos grados, mientras postergaban a los niños del primer grado, a quienes, entonces, no les quedaba otra alternativa que ocuparse de tareas aburridas que no les ofrecían la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas.

Por otra parte, los pobres resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones realizadas generaban, a su vez, frustración en el docente. Como es lógico, este sentimiento iba afectando poco a poco la vocación del maestro, su motivación por el trabajo y, por ende, su desempeño en el aula.

No me sentía satisfecha con nada de lo que he hecho en ese tiempo en esa escuela unidocente. (Docente)

2.2.4 Materiales educativos encontrados en las escuelas

Desde la década de 1990, como parte de su política de mejoramiento de la calidad educativa, el MINEDU viene distribuyendo gratuitamente materiales educativos en las instituciones públicas de educación básica regular. De esta manera, entre otros materiales,⁸ a los alumnos de los dos primeros grados de educación primaria se les entregaron cuadernos de trabajo,⁹ y a los de todos los demás grados, textos escolares¹⁰ referentes a las cuatro principales áreas curriculares.

Al iniciarse la implementación del proyecto Aprender en las escuelas rurales de la región San Martín, se encontró que estas contaban con materiales impresos y no impresos distribuidos por el MINEDU. Entre los primeros podemos citar los cuadernos de trabajo para cada estudiante y los textos para la biblioteca de aula. Y entre los segundos, el material base 10, las regletas de Cusinaire, balanzas, tarjetas léxicas, letras móviles, etcétera.

Durante los últimos años, la Dirección General de Educación Básica Regular del MINEDU invirtió la mayor parte de su presupuesto en los cuadernos de trabajo y los textos escolares. Los *cuadernos de trabajo* fueron entregados para uso de los estudiantes de primer y segundo grados, en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. En cambio, los textos escolares fueron distribuidos de primero a sexto grados en las áreas curriculares de Comunicación Integral, Lógico Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente.

8 Textos para la biblioteca, material manipulable para las áreas de Lógico Matemática, Comunicación Integral, y Ciencia y Ambiente.

9 Cuadernos de ejercicios y actividades que cuentan con espacios en blanco para que, en la mayor parte de los casos, los estudiantes resuelvan ahí mismo las preguntas planteadas.

10 A diferencia de los cuadernos de trabajo, los textos escolares no constituyen un material fungible, ya que se caracterizan por incluir temas y actividades que se deben desarrollar fuera del material.

Solamente teníamos libros del Ministerio de Educación. Antes eran por áreas, pero lo único que nos daban era Lógico Matemática y Comunicación. Recién desde el año pasado [se refiere al 2005] nos están dando Ciencia y Ambiente, y Personal Social. (Maestro autor)

En el 2004, en la aulas ya había materiales del Ministerio de Educación. Todas las escuelas y todos los grados tenían materiales del Ministerio, cuadernos de trabajo como los llaman. No podría decir si es que los maestros los usaban, yo he recibido de los profesores opiniones no muy favorables sobre estos materiales. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes).

Los textos para la biblioteca del aula distribuidos por el MINEDU consistían en lecturas para primero a sexto grado y material didáctico como tarjetas léxicas, imágenes y bingos, especialmente para el trabajo de lectura y escritura en el primer grado.

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que casi todo el material educativo encontrado en las escuelas rurales de San Martín provenía del MINEDU.

❖ *Los docentes y el uso de los materiales educativos*

Debe considerarse que si bien las escuelas contaban con los materiales distribuidos por el MINEDU, ello no aseguraba que fueran empleados por los docentes. Más aún: aunque los maestros hubieran usado estos materiales, eso no garantizaba necesariamente el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes. En la práctica, la utilización de estos materiales como recurso didáctico era muy limitada. Generalmente, el docente recurría a estos materiales como un recurso para mantener ocupados a los estudiantes de un grupo mientras él trabajaba con otros niños. En otros casos, estos materiales eran entregados a los estudiantes para que los trabajaran en casa, pero sin ninguna orientación por parte del docente.

Ellos [los niños] trabajaban solos. Miraban el libro, pero como no tenían explicación de nada, no sabían qué se tenía que hacer. (Padres de familia)

Era lo único que distribuía el Ministerio de Educación [cuadernos de trabajo], pero que no los utilizaban los maestros como a partir de una planificación, sino que simplemente los entregaban a los niños para que los lleven a la casa y allí los desarrollaban sin ninguna orientación. (Facilitador)

Hasta donde he podido observar, esos cuadernos de trabajo mayormente los resolvían en forma individual los niños, los llevaban a casa. Solo a veces los resolvían conjuntamente con el docente en el aula. (Especialista de la UGEL)

Entre las principales causas que podrían explicar el escaso uso que hacen los docentes de los materiales entregados por el MINEDU se encuentran las siguientes:

- Serias deficiencias en la formación de los docentes,¹¹ que se traducen en dificultades para hacer efectivo el uso de los materiales educativos como recurso de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que hemos observado es que los profesores no tenían de alguna manera herramientas o una metodología adecuada para utilizar el cuaderno de trabajo. Lo que te demandaban era que el cuaderno fuera más un libro de texto que pudiera ayudarlos a desarrollar la clase. (Maestro autor)

- Ausencia de acompañamiento a los docentes en el uso de los materiales educativos por parte del MINEDU, lo que les hubiera permitido utilizarlos efectivamente.

No recibíamos ninguna capacitación. Solamente nos llamaban y nos daban los materiales y ahí terminaba todo. El profesor tenía que ver la manera de cómo se acomodaba para poder dar utilidad a estos libros. (Docente)

En algunos lugares, los representantes de las UGEL lograron organizar talleres de capacitación para promover el uso de los materiales, pero estos encuentros eran masivos y de corta duración, y además se basaban en metodologías expositivas en lugar de metodologías participativas. Como consecuencia de ello, los docentes no lograban apropiarse de los contenidos desarrollados y, por tanto, optaban por guardar el material educativo recibido, cuyas posibilidades de uso desconocían:

11 Es necesario señalar además que, según Apoyo, 60% de los estudiantes de Pedagogía pertenecen al estrato socioeconómico más pobre. Y este círculo determina que profesores y alumnos hereden las deficiencias educativas que padece la escuela pública desde hace muchas décadas. Por ello, quienes llegan a los institutos pedagógicos de formación inicial son portadores de grandes limitaciones que, en la mayoría de casos, no logran superar.

La UGEL nos daba capacitaciones para el uso de estos materiales, pero los especialistas hacían talleres de un solo día y no se abastecían para esto porque éramos varios centros educativos rurales. Eran talleres de pasadita nomás, poco tiempo, y no eran cursos-talleres de los cuales se sacaba provecho. (Maestro autor)

Bueno, en este caso teníamos un especialista que tenía la especialidad de Matemática y nos enseñaba bien, con dinámicas, pero eso era una vez al año. En nuestro caso, quedaban unas cosas flojas y lo que hubiéramos querido es que hubiera más talleres [...] si hubiera habido más cursos taller, hubiéramos podido usar mejor el material. (Maestro autor)

Durante las escasas visitas que los especialistas de las UGEL lograban realizar a algunas escuelas, se percataban de que los docentes mantenían guardados los materiales o hacían muy poco uso de ellos. Sin embargo, los especialistas solo se limitaban a registrar la situación y a sugerir a los docentes que utilizaran los materiales, pero no les brindaban pautas que los animaran a hacerlo.

Otra causa que explica la falta de uso de los materiales educativos por parte de los docentes está relacionada con las características de estos materiales, que han sido diseñados para ser trabajados por niños de un mismo grado. Esta concepción impide que el docente pueda utilizar el material impreso para trabajar simultáneamente con los diferentes grados.

El maestro tenía que estar con el alumno indicándole qué es lo que va a hacer, seguir junto con el alumno la ruta. Por eso mayormente no lo utilizaban. (Facilitador)

Bueno, quizás que sí tenían dificultades porque [los niños] no podían desarrollarlos por sí solos. (Padre de familia)

Por otro lado, se observó que los contenidos de los cuadernos de trabajo no respondían a la realidad de la región sino que, más bien, estaban diseñados para el contexto andino.

Algunos temas no se basaban netamente de acuerdo con la región, no era un cuaderno de trabajo que daba a nivel nacional. A veces, muchos temas de la sierra desconocían acá los alumnos de la selva o de la costa. Un ejemplo: «Visitemos el aeropuerto», como allá donde estamos ni siquiera conocen el aeropuerto. Así como esos temas se encontraban; eso dificultaba, porque no era netamente igual. (Docente)

No se observó un consenso en la opinión sobre el tipo de actividades de los cuadernos y textos escolares. Unos afirmaban que los contenidos estaban más ligados a la memorización y decodificación que al desarrollo de capacidades:

- ¿Crees que estos materiales te ayudaban en tu aprendizaje?
- Sí, pero poco. No tanto como las guías [...]. Me ayudaba a aprender, a memorizar, pero no a desenvolverme mejor. (Estudiante)

No contribuían mucho en lo que nosotros hacíamos para lograr los contenidos. No. Yo me doy cuenta de verdad y reconozco que no le prestaba mucha atención al material, a los libros de Comunicación Integral. Solamente lo utilizaban para leer; leían, leían, simplemente era una lectura, pero solamente la lectura, mas no la comprensión. No hacemos la comprensión. La Comunicación Integral lo utilizamos para lo que es la lectura, y Matemática también en la comprensión de los ejercicios, y así no le hemos tomado más importancia. (Maestro autor)

Por otra parte, hay actores que consideran que estos materiales sí incluyen actividades de comprensión. Un facilitador observaba: «El problema era que el profesor no desarrollaba estas actividades. El material no es el culpable». Esta idea parece indicar que no se les daba un uso adecuado a estos materiales, probablemente porque se ignoraba cómo hacerlo:

- No los usábamos; para ser sincera, no [...] porque había cosas muy abstractas y lo que queríamos era que el niño interiorizara el contenido de la actividad [...] nosotros queríamos algo más práctico. (Docente)

Por otro lado, en las actividades planteadas en los cuadernos de trabajo no se identifica una secuencia clara, ni tampoco la integración de las diferentes áreas. Según observa uno de los autores del material: «La gran crítica era que los materiales de trabajo no se adecuaban a una propuesta educativa que tuviera que ver con el desarrollo de las competencias de los chicos. Los cuadernos de trabajo no tenían una concepción que estuviera vinculada a una experiencia ni a un proceso». Por esta razón, dichos cuadernos eran utilizados simplemente como textos de consulta.

Por último, se observó que los bajos niveles de logro en las capacidades personales de los docentes limitaron notablemente el uso de los cuadernos de trabajo y de los textos escolares en las aulas.

- Los profesores estuvieron en aprietos largo rato, porque a pesar de que las indicaciones estaban en el cuaderno de Matemáticas, no lograban resolver ninguno

de los ejercicios que les proponía el cuaderno, profesores de quinto grado de primaria. Entonces, tú ya no dices [que] es un problema de diseño curricular, sino [que] es un problema de quien está manejando el material. (Maestro autor)

❖ ***Algunos resultados de la evaluación de línea base del proyecto sobre el uso de materiales educativos en las aulas***

En la evaluación de línea base realizada por AprenderDes, se encontró que la mayoría de las escuelas que formaban parte del proyecto utilizaban más los materiales educativos en clase (71,9%) que las escuelas evaluadas que no pertenecían al proyecto (hermanas: 46,7% y control: 50,1%).

Cabe señalar que en el momento en que se realizó la evaluación, ya se habían entregado los materiales a las instituciones educativas AprenderDes y, adicionalmente, los docentes habían participado en los primeros talleres regionales de formación; en estos talleres, se desarrollaron temas relacionados con la propuesta metodológica cuyo énfasis estaba puesto en el uso de materiales —guías de aprendizaje— para el tratamiento de las principales áreas curriculares. Por ello, para describir la situación inicial que se encontró en las escuelas de la región antes de que se implementara el proyecto AprenderDes, nos centraremos en la situación de las escuelas hermanas y de control, en las que se encontró que el uso de materiales educativos en las aulas era relativamente bajo —en promedio, 48%—, y que los estudiantes más bien empleaban frecuentemente los cuadernos de trabajo y los textos escolares. Este panorama debe de haber sido similar en las escuelas AprenderDes antes del inicio del proyecto.

❖ ***Docentes sin oportunidades de ser autores de sus propios materiales***

Al iniciarse la implementación de la propuesta pedagógica, no se identificaron experiencias significativas de elaboración de materiales impresos por parte de los docentes. En el mejor de los casos, se elaboraron materiales no estructurados con los recursos existentes en la comunidad y también se diseñaron estrategias para mejorar los aprendizajes en el aula. Esta experiencia, escasamente identificada por los docentes, correspondía al Programa de Capacitación Docente desarrollado por la ONG Centro de Estudios y Promoción Comunal del Oriente (CEPCO), que se aplicó años atrás en la región San Martín.

Todas las escuelas rurales estaban trabajando a través de un programa que aquellos años lo trabaja la región San Martín, que era CEPCO, y ellos proponían también las innovaciones en esos años en el aspecto educativo. Y definitivamente, hemos encontrado experiencias ricas, pero no sistematizadas. Solamente se ha logrado que el docente proponga determinadas estrategias para ir mejorando los aprendizajes con materiales propios, creados por ellos. (Especialista de la UGEL)

La gran mayoría de docentes de las escuelas rurales de San Martín no han tenido oportunidad de elaborar materiales impresos para el desarrollo de sus actividades pedagógicas. Al respecto, los entrevistados expresaron lo siguiente cuando se les preguntó sobre la producción de materiales impresos:

No, no señorita. Yo tengo trabajando veinte años ahí y nada nunca. (Maestro autor)

En esta región no; salvo las escuelas particulares, en zonas rurales no. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

SECCIÓN 3

El desarrollo de la experiencia

EN ESTA PARTE DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL COMPONENTE, se presentarán cuatro aspectos que se consideran fundamentales para el desarrollo de la experiencia. El primero está relacionado con el importante proceso de elaboración de los materiales de aprendizaje, que fueron usados por los docentes durante toda la implementación del proyecto AprenderDes como estrategia fundamental para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

El proceso de elaboración de los materiales —y específicamente de las guías de aprendizaje— le ha demandado al proyecto una importante inversión de tiempo y recursos económicos. Cabe destacar que la elaboración supuso una revisión permanente en la que participaron docentes, especialistas y consultores.

A continuación, se presentan las fases que demandó la elaboración de los materiales.

3.1 La elaboración de materiales educativos

3.1.1 Primer año (2004)

❖ *Fase I: elaboración de guías de aprendizaje (2004)*

A inicios del año 2004, el proyecto AprenderDes convocó a diversas instituciones a participar en un concurso público para la elaboración de materiales interactivos, denominados *Guías de aprendizaje para estudiantes de segundo a sexto grado de educación primaria de escuelas unidocentes y multigrado del área rural de la región de San Martín*.

Se llamó a una licitación pública, y las dos mejores de las que respondían más a los requerimientos de la institución se seleccionaron para elaborar este material. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Los criterios básicos para la elección se relacionaban con la experiencia en elaboración de materiales educativos para niños, y específicamente de materiales interactivos. Lamentablemente, ninguna de las instituciones que respondió a la convocatoria contaba con equipos experimentados en la preparación de materiales de este tipo.

Se les pidió en las bases [de la convocatoria] que elaboren una propuesta. Se hizo una reunión con las veintidós instituciones, donde se les motivó y además se les presentó modelos de guías de Nicaragua, unos modelos. Entonces, en base a eso les dijimos, ya en la convocatoria, de que tenían que presentarnos un machote, un ejemplo de cómo ellos estarían elaborando una guía de un tema X, y eso lo tenían que presentar en la propuesta. Les dimos los criterios de cómo los queríamos: los colores, tamaño de hoja, punto de letra y todos los criterios, ¿no? Tenemos una base. Entonces, se presentaron varias instituciones y seleccionamos a estas dos. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Desde marzo del 2004, se sostuvieron reuniones de capacitación con estas instituciones, a las cuales asistieron, además de los miembros del equipo de cada entidad, la responsable del componente de materiales y los asesores externos metodológicos de la propuesta pedagógica. En estas sesiones se especificaron los objetivos que se pretendían alcanzar con los materiales de cada grado y área, los criterios que se debían tener en cuenta y las características que debían cumplir; así mismo, se acordó cuál era la ruta que se debía seguir para elaborarlos.

Durante el 2004, cuando se le encarga a las ONG este trabajo, primeramente se les da las orientaciones y se les pide una guía modelo, para ver cómo las ONG están comprendiendo la metodología que debía contemplar las guías y tenían que plantear un ejercicio. Digamos, este modelo fue planteado, los asesores metodológicos revisaron ese material y en general dejaron a las instituciones con una idea más clara de lo que se quería. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Los criterios que se establecieron, según los registros documentales del proyecto, fueron los siguientes:¹²

12 Borrador brindado por el responsable del documento «Adaptaciones realizadas a las cartillas de aprendizaje de segundo a sexto grado».

- ***Acerca del formato y la edición.*** Se sugirió que cada guía se desarrollara aproximadamente en 12 páginas (para segundo grado), 14 páginas (para tercer grado) y 18 páginas (para cuarto, quinto y sexto grado). La letra debía ser de un tamaño mínimo de 16 puntos (segundo y tercer grado) y de 14 puntos (cuarto, quinto y sexto grado); en ambos casos, debía ser un tipo de letra sencilla, sin adornos. La longitud de los renglones no debía exceder de 50 caracteres, para facilitar la lectura; del mismo modo, debía dejarse suficiente separación entre letras, palabras, oraciones y párrafos. El formato de las guías era de 21,0 por 27,5 centímetros. Las ilustraciones debían ser a dos colores.
- ***Acerca de la estructura de los materiales.*** Se elaborarían tres cartillas por grado (segundo y tercer grado), y tres por grado y área (cuarto, quinto y sexto grado). Cada cartilla contendría dos unidades, y cada unidad, a su vez, constaría de cuatro guías. Así mismo, cada guía se organizaría de acuerdo con una secuencia metodológica de cuatro pasos: aprendizajes previos, conocimientos básicos, actividades de práctica y actividades de aplicación.

En el caso de las guías de segundo y tercer grado, la institución seleccionada elaboraría solamente los dos primeros pasos del proceso metodológico —aprendizajes previos y conocimientos básicos—. Los dos pasos siguientes serían elaborados por los propios maestros, tomando como base los anteriores. Esta fue una decisión del proyecto con miras a que los docentes de las escuelas fueran desarrollando sus capacidades «y se ejerciten para, en un futuro, elaborar sus propias guías».¹³

Nosotros, en la idea de que el maestro participe en la elaboración de materiales, le pedimos a la institución que elaboró segundo y tercero que solo hiciera dos pasos de la guía: aprendizajes previos y conocimientos básicos, para que con esos dos pasos los maestros elaboraran las actividades de práctica y las actividades de aplicación; según nuestra experiencia, esos son los pasos más fáciles para cualquier maestro. Usted le da el contenido porque es donde está un manejo de la disciplina, un manejo de contenido de la malla curricular. Si usted le da eso hecho, se supone que el maestro puede hacer lo demás. Y también fue un paso difícil, pero lo hicimos; con errores y con aciertos, lo hicimos porque conformamos un grupo de maestros autores, maestros autores de segundo y maestros autores de tercero. (Equipo técnico del proyecto Aprende)

13 Borrador brindado por el responsable del componente «Adaptaciones realizadas a las cartillas de aprendizaje de segundo a sexto grado».

Entonces, al tener [las actividades] previas y básicas, se les pidió a los docentes por lo menos el cuerpo teórico, los conceptos. Y [ellos] podrían, como una forma de aplicar lo que iban aprendiendo, formular [actividades de] práctica y aplicación. Entonces, esos maestros autores fueron produciendo esas actividades, que después se entregaban a los demás maestros. (Equipo técnico del proyecto Aprende)

- **Acerca de la secuencia metodológica.** Como se mencionó, las guías de aprendizaje que conforman las cartillas debían estar organizadas siguiendo una secuencia pedagógica de cuatro momentos: aprendizajes previos, conocimientos básicos, actividades de práctica y actividades de aplicación.

Los momentos eran los que cruzaban todo. Es uno de los criterios a tomar en cuenta al momento de diseñar la secuencia de actividades. (Autor del material)

El criterio [...] nosotros les mandamos [a las instituciones encargadas de la elaboración de cartillas]. A los docentes [les enviamos] esas fichas diciéndoles que vayan todos los momentos, los cuatro momentos, y qué deberían considerar en cada momento. (Especialista del área)

En el momento de los *aprendizajes previos* se deben tener en cuenta los saberes y vivencias que aporta el estudiante, y que pueden ser aprovechados para la adquisición de los nuevos conocimientos. Es importante permitir a los estudiantes socializar sus experiencias.

En el segundo momento, el de los *conocimientos básicos*, se deben plantear actividades estructuradas didácticamente y orientadas a propiciar la elaboración de aprendizajes. Es preciso incorporar diferentes tipos de textos, lecturas amenas que ayuden al estudiante a construir los conceptos. Se recomienda realizar observaciones, manipular material concreto, y realizar actividades de análisis y reflexión. Se deben promover diferentes formas de interacción: con los compañeros y los maestros, el uso de la biblioteca y el trabajo en los sectores.

En las *actividades de práctica*, se plantean ejercicios motivadores en los que se practique lo aprendido en el momento básico. Se proponen actividades que le permitan al estudiante afianzar y practicar los aprendizajes elaborados en los momentos anteriores. También se propone incluir actividades individuales que garanticen la construcción personal del proceso de aprendizaje, así como actividades de experimentación que permitan a los estudiantes ampliar sus conocimientos. Además, todas estas actividades deben resultar motivadoras para los estudiantes.

En las *actividades de aplicación*, las actividades propuestas debían permitir comprobar que el estudiante está en condiciones de aplicar el aprendizaje a una situación concreta de su vida diaria. Deben orientar la ejecución de proyectos concretos, de investigaciones, la exploración del medio, etcétera. Las actividades propuestas tienen que permitir a los estudiantes interactuar con la familia y la comunidad. En cada proceso se insertan actividades de evaluación, como por ejemplo: «Le entrego mi trabajo a mi profesor para que lo guarde en mi carpeta», «Le pido que firme mi control de progreso». Al término de cada momento, deberá colocarse el ícono «Presento mi trabajo al profesor(a)», para promover la coevaluación. Se sugirió que la primera unidad debía ser sencilla, ágil y sobre todo motivadora. Las guías debían ser generadoras de dinamismo, permitir el trabajo cooperativo, por lo que se harían necesarios los íconos «solo», «en pareja», «en grupo», etcétera.

- ***Acerca del contenido de los materiales.*** Uno de los criterios básicos en la elaboración de las guías de aprendizaje fue la correspondencia que debía existir entre los contenidos desarrollados en estos materiales y las competencias y capacidades que la propuesta curricular oficial plantea para cada área.

Se hizo una planificación en función a las capacidades que planificó el MINEDU (especialista del área).

Asimismo, las actividades y temas propuestos debían estar contextualizados según la realidad local de la región San Martín.

Después se pidió que los contenidos, que las actividades, refirieran a San Martín. [Que] las lecturas, las imágenes, el lenguaje, el vocabulario fueran cercanos para niños y niñas de la selva y de San Martín. Entonces ahí se ha puesto. Por eso tú vas a ver ahí alusiones, textos que tienen que ver con la selva. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Otros criterios que se tomaron en cuenta para la elaboración de las cartillas de aprendizaje fueron los siguientes:

- Insertar contenidos transversales: valores, género, democracia, vida lícita, respeto por la diversidad, conservación del medio ambiente.
- Aprovechar los recursos de la región.
- Plantear actividades que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico.
- En el área de Comunicación Integral, crear la necesidad de la lectura y la escritura, y desarrollar todas las habilidades comunicativas, la comprensión lectora y la producción de textos.

- En el área de Lógico Matemática, garantizar la actividad lúdica permanente —juegos para niños y niñas—; proponer ejercicios que promuevan situaciones problemáticas; insertar el concepto de la comunicación matemática —comunicarse y ser comprendido, razonar, compartir en grupo, seguir aprendiendo—.
- Plantear actividades que promuevan el uso de otros recursos y materiales, tales como la biblioteca, la canasta matemática, los sectores y el centro de recursos.
- Aprovechar los espacios para insertar actividades de autoevaluación y coevaluación, así como para incorporar hábitos personales y de trabajo.

La ruta que se estableció para el trabajo interno de las instituciones fue la siguiente:

- Garantizar el tratamiento curricular sobre la base del Programa Curricular Básico de Primaria del MINEDU.
- Garantizar el tratamiento pedagógico acorde con la metodología propuesta en todos los grados.
- Realizar la diagramación de las guías elaboradas (contratar a diseñadores e ilustradores por grado y área).
- Realizar el ajuste final de las guías de aprendizaje.
- Enviar el material a los maestros para que realicen las adaptaciones, y luego incorporar su aporte.
- Realizar los ajustes necesarios con los aportes de los maestros.
- Realizar la edición final del material.

La impresión del material fue asumida desde el inicio por el proyecto, habiéndose realizado la impresión de cuatro versiones.

A continuación, se presentan algunos testimonios de los entrevistados:

Entonces, cuando estaba a nivel de contenido, todo ya estaba reformulado, ya era trabajo con el diagramador y dibujante. Con diagramación ya fue pensado desde un inicio trabajar con un diseñador de materiales, y las ilustraciones sí, después de que él las elaboraba, las revisábamos con él, cosa que si había que modificarlas, se modificaban. (Autor del material)

Bueno, definitivamente pasábamos por los asesores del proyecto, y lo otro era llevarlos [llevar los materiales] —en algún momento, recuerdo— a los docentes. Incluso en un momento, a mitad de año, que tuvimos nosotros la oportunidad de estar en San Martín en una reunión con [...] muchos de los docentes de las escuelas en las

que estaban utilizando los materiales, para revisar con ellos a nivel de contenidos, habilidades hasta incluso el lenguaje utilizado. (Autor del material)

Había una persona que era responsable de segundo grado y eran dos personas las que trabajaban en lo de tercero. Un poco por cuestiones de tiempo también, nos poníamos fechas en semanas; por ejemplo, esta semana, para el día jueves, debemos de tener, por decir, dos guías elaboradas. Se hacía llegar a la persona encargada de la revisión, la revisaba y teníamos una reunión con esa persona; entonces, ella nos hacía llegar sus alcances y un poco entrar en la discusión, en el buen sentido de la palabra. (Autor del material)

Teníamos a una persona que estuvo asesorándonos [al interior de nuestro equipo], una persona que tenía mucha experiencia en la elaboración de materiales, que trabajó incluso para el Ministerio. [...] no era una persona muy conocida, pero es una persona que tiene experiencia, porque de alguna manera estaba vinculada a la institución. Entonces nos estuvo asesorando, con ella hacíamos la revisión de los materiales, ajustábamos el nivel de actividades, el nivel de habilidades que nos estaban trabajando, el nivel de contenidos; y se hacía una segunda elaboración, incluso todo eso antes de que llegara acá el material. (Autor del material)

Entonces tenías una ficha elaborada. La entregábamos el viernes y ya los diseñadores y los ilustradores te lo estaban entregando en la siguiente semana, y esto ya estaba yendo a San Martín para que AprendeS lo pudiera imprimir y entregar a la escuela. (Autor del material)

Como se mencionó, las instituciones encargadas de elaborar las cartillas de aprendizaje recibieron asesoramiento y capacitación por parte del equipo del proyecto. En opinión de los equipos de dichas entidades, el asesoramiento fue útil, dado que el equipo estaba compuesto por personas muy capaces. Así lo expresa uno de los autores del material:

Las condiciones positivas eran, primero, la claridad que tenían los asesores metodológicos, o sea, desde un comienzo plantear las cosas, decirnos «esto así, esto asá». Tenían mucha experiencia, además de que por lo menos trataron de trasladarnos en todo momento la comunicación permanente y los materiales, todas las facilidades en cuanto a materiales. Incluso el presupuesto mismo, yo creo que fue un presupuesto adecuado, porque a pesar de ser varias instituciones, nos dieron todos los recursos posibles para que el trabajo se hiciera. Como te digo, el único problema para mí ahí ha sido el tiempo. (Autor del material)

Efectivamente, entre las dificultades identificadas de manera unánime se señala el escaso tiempo del que se disponía para elaborar las guías de aprendizaje.

Esta carencia originaba que los procesos se aceleraran y disminuyera la calidad de los productos.

El tiempo, fundamentalmente el tiempo. Por lo demás, yo creo que la institución nos brindó —tanto SER [Servicios Educativos Rurales] como acá ApreNDes— muchísimas condiciones, y la facilidad de estar en permanente comunicación a través de Luisa. Por eso, si es que hubiésemos tenido más tiempo, sí. (Autor del material)

Tuvimos un contratiempo porque lo que esperaba ApreNDes era mucha mayor rapidez y ahí tuvimos que pasar de lo que era una experiencia rica de creación a decir: «No, esto no funciona porque no somos eficientes para los tiempos que tenemos». Entonces, tenemos que trabajar mucho más intensamente. En realidad, fue un trabajo múltiple, o sea jornadas largas para poder elaborar el material, o sea largas, largas. (Autor del material)

Por su parte, los responsables del proyecto señalaron que una de las dificultades que tuvieron que enfrentar durante la etapa de capacitación fue el escaso manejo de los equipos para integrar áreas.

Una institución elaboraba segundo y tercero a manera de material integrado. Ese fue otro problema: no es fácil que se entienda la integración, cómo el conocimiento es integrado. Es muy fácil fraccionar o rebuscar la integración, un tema que se relacionara con el otro. No lo entendieron muy bien. Hubo que hacer una capacitación aparte de cómo integrar áreas, cómo integrar capacidades y actitudes, y nosotros hacer una capacitación en seleccionar primero las capacidades respondiendo a los lineamientos curriculares del Ministerio. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Como se puede apreciar, hubo una serie de factores negativos que limitaron la experiencia. Entre ellos, como ya se ha señalado, el escaso tiempo del que se disponía para el desarrollo de los materiales, así como la ausencia de una coordinación adecuada entre los equipos —SER y Walkiria— que permitiera realizar un trabajo más eficiente y homogéneo.

A todo ello se suma un factor importante: el equipo directamente responsable del componente de materiales del proyecto estaba conformado, en realidad, por una sola persona. Como es lógico, a ella le resultaba en extremo difícil coordinar todas las acciones y los complejos procesos seguidos en las primeras etapas de diseño, elaboración y revisión de los materiales. Así lo expresa el siguiente testimonio:

Yo creo que hemos hecho las cosas a la carrera. La falta de un equipo para materiales, y no tener mayor comunicación y contacto con la asesora a la distancia, todo eso. (Autora del material)

Se acordó un cronograma de trabajo y que los autores del material —SER y Walkiria— fueran entregando las guías que iban elaborando, para que la responsable del componente y los asesores externos pudieran retroalimentar el proceso con sus observaciones. Sin embargo, debido a que los plazos establecidos para la entrega de productos eran extremadamente reducidos, en varias ocasiones los equipos solicitaron ampliación de las fechas de entrega.

Sí, armamos un cronograma de entregas. Trataron de cumplirlo lo mejor posible, porque siempre estuvimos con presión de tiempo para entregar. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Una vez que los autores del material incluían las sugerencias del equipo técnico del proyecto en las versiones iniciales, se imprimía el material en versión de folletos —en papel a dos colores, por guías—. Posteriormente, estos folletos eran entregados a las escuelas —se entregaban cuatro guías correspondientes a una unidad— para ser validados por los docentes. Se iniciaba, así, el denominado *proceso de estudio y adaptación de las guías*, estrategia de capacitación a través de la cual los docentes se familiarizaban con las características de las guías de aprendizaje y se preparaban para utilizarlas en sus aulas. La primera entrega de las guías de aprendizaje a las escuelas se realizó en mayo del 2004.

Adicionalmente, las instituciones responsables de las guías de aprendizaje elaboraron una serie de cartillas de planeamiento para los maestros, en las que, por cada una de las unidades planteadas en las guías para los estudiantes, se especificaban los siguientes aspectos: la fundamentación del tema motivador, la intención metodológica, la estructura por guías, las competencias y capacidades del currículo nacional que debían lograrse, y los recursos y materiales sugeridos para el desarrollo de cada una de las guías.

Los indicadores de logro no se planteaban sino que se dejaban en blanco para que el docente pudiera desarrollarlos durante el proceso de revisión y aplicación de las guías para estudiantes. Por último, en las cartillas había una sección en la que el docente debía anotar, entre otros aspectos, sus comentarios sobre el contenido, el tiempo y el trabajo en el aula con las guías para estudiantes. Los facilitadores entregaban periódicamente a los docentes las guías de aprendizaje y las cartillas de planeamiento.

❖ *Fase II: aplicación en el aula y adaptación de las guías de aprendizaje*

Los asesores de los materiales plantearon la necesidad de que, como parte del proceso de formación que se había iniciado, las guías de aprendizaje fueran adaptadas por los docentes de la región. En esta adaptación debían participar tanto los estudiantes como los docentes, quienes, apoyados por los facilitadores, elaboraron las guías de aprendizaje. Sin embargo, cabe anotar que ni los estudiantes ni los docentes contaban con experiencia o conocimientos sobre el empleo de las guías.

El maestro no aportaba. La idea era que al estudiar y adaptar la guía, nosotros dábamos instrucciones dentro del proceso de capacitación: «Como es el material que me entrega la editorial, yo lo puedo modificar, yo lo puedo adaptar a los niños». Es muy difícil también para los maestros manejar este proceso. Nosotros sentimos que [es difícil] por tiempos, porque el maestro estaba ante demasiadas exigencias. Conociendo el nuevo material, él [estaba] desaprendiendo, ¿no? Porque él era de esquemas tradicionales, de solo la copia en la pizarra. Él aprendiendo a leer la guía, a él pidiéndole que estudie la guía. Que no llegue el momento en la mañana y entregue la guía a los niños sin siquiera haberla leído y saber qué pide, qué capacidades va a desarrollar. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Al inicio del proceso, pese a que los facilitadores eran piezas claves en el acompañamiento y asesoramiento al docente para que aplique el material, ellos no manejaban suficientemente el tema. Es cierto que habían recibido capacitación, pero de manera muy introductoria. Al respecto, los entrevistados manifestaron lo siguiente:

En el uso de las guías en San Martín, la capacitación se dio en semanas. Y en las escuelas causaba revuelo por la falta de experiencia, y en las aulas el maestro decía lo que podía y nosotros igualmente, porque recién conocíamos las guías. (Facilitador)

A la par de los maestros, estaban aprendiendo los facilitadores. Gente que habían sido capacitadores en otros proyectos, con otras experiencias, pero igual, al llegar a esto totalmente innovador, los facilitadores estaban aprendiendo a la par del maestro. Entonces, les costaba orientarlos muy bien, cada cual decía su opinión, como creía, de buena fe, como le digo, con buena intención. Pero de pronto no se estaba logrando lo que se quería. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

A pesar de estas dificultades, en el proceso se fueron generando algunas alternativas que contribuyeron a una adecuada preparación. Por ejemplo, se trató de enfatizar más la necesidad de que los docentes asesorados por los facilitadores estudiaran y adaptaran las guías en el marco de los horarios acordados después de la jornada escolar, en los CIA. Al respecto, uno de los entrevistados opinó lo siguiente:

El proceso de adaptación y ajuste de las guías se hace en los círculos de interaprendizaje. Como es voluntario, hay grupos que se reúnen una vez a la semana, otros cada quince días, otros una vez al mes y otros que no se reúnen. (Equipo técnico del proyecto Aprende)

Otra estrategia usada durante la implementación del proyecto, que contribuyó a que los docentes fueran mejorando paulatinamente el uso de las guías de aprendizaje en las aulas, fue «la experiencia personal de uso de las guías». Esto suponía que los docentes se pusieran en el lugar de los estudiantes para desarrollar las diversas actividades propuestas, que pasaran por los cuatro momentos planteados por la guía y, de esa manera, pudieran conocer mejor la propuesta metodológica.

Bueno, los docentes para aprender a usar las guías han seguido varios procesos, el de la capacitación. Pero yo creo que lo más importante para que aprendan a utilizar las guías ha sido que ellos mismos vivencien cómo se usan las guías. No solo desde un enfoque operativo de cómo se usan las guías, sino de un planteamiento reflexivo, con preguntas al término de cada momento. Yo creo que eso les ayuda. A partir de ahí, también el docente ha aprendido el manejo de algunos contenidos que les eran desconocidos para ellos o no los manejaban bien. Ayudaba también el proceso de ver cómo otros usan las guías a través de las pasantías. Eso también les ha ayudado a que las usen mejor. (Facilitador)

Por otro lado, como se señala en el testimonio anterior, las pasantías fueron otra estrategia que se usó para ayudar a los docentes a utilizar mejor las guías de aprendizaje.

En la primera etapa de revisión y adaptación de las guías de aprendizaje, las escuelas de cada provincia se organizaron para dar mayor énfasis a la revisión de determinadas áreas y grados.

Posteriormente, los docentes entregaron sus propuestas de adaptación a los facilitadores, utilizando para ello el formato de reporte de guías de aprendizaje.

Los facilitadores elaboraban consolidados por provincia, que luego eran remitidos al equipo técnico del proyecto para su revisión.

Para adaptar las guías, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- El proceso de aprendizaje en cuatro momentos con enfoque constructivista: aprendizaje cooperativo, integración con otros materiales, práctica y transferencia de conocimientos a otras situaciones.
- Incorporación de las costumbres, características y recursos propios de la región San Martín.
- Incorporación de las necesidades de la comunidad y posibles soluciones.
- Claridad de los contenidos y correspondencia con el currículo nacional.
- Claridad de las cartillas de planeamiento para docentes y correspondencia con las guías de aprendizaje.

Generalmente, los aportes de los docentes estuvieron centrados en aspectos de forma y no de fondo, tales como correcciones ortográficas, formas de lenguaje utilizado, modificaciones en las instrucciones —en opinión de ellos, eran demasiado largas o no tenían relación con los temas— o contextualización de los contenidos para la realidad de San Martín. Así lo reflejan las siguientes opiniones:

Hubo una primera devolución de materiales en donde venían algunas anotaciones de algunos docentes. Pero estas anotaciones iban más en cuanto a la forma: «mejor otro dibujito», «mejor esto pónganlo acá, esto por allá». No iban tanto al contenido, a las habilidades o a cómo realizar el proceso de desarrollar dichas habilidades. (Autor del material)

No fue tampoco un levantamiento muy fuerte de parte de los mismos profesores, porque la cantidad de fichas que podíamos desarrollar eran muy pocas. En realidad, una locura; o sea, yo me encuentro con semejante cantidad de material y me volvería loco [...]. Si con las justas puedo hacer paginitas o fichas de trabajo, pasar a organizar este trabajo por guías que están estructuradas, que tienen una unicidad interna, que tienen una lógica interna, debe ser bastante complejo y complicado. (Autor del material)

En el primer año que se desarrolló este proyecto, en el 2004, había errores en cuanto a la impresión, no se distinguían bien las imágenes. Entonces, hemos seguido adaptando y dimos nuestras sugerencias de cómo debe ser. Eso por medio de nuestros facilitadores hemos comunicado a Lima, para que ellos vean

nuestras observaciones que le hacemos a las guías. Entonces, han visto esto y han venido mejor este año. Ha venido mejor editado, a colores, con imágenes visibles, observables para el niño. (Docente)

El equipo técnico del proyecto entregaba a las respectivas instituciones las sugerencias y adaptaciones recogidas por los facilitadores, con el fin de que ellas realizaran los ajustes necesarios en las guías y devolvieran la versión final para su impresión.

Con la finalidad de precisar mejor la información acerca de las adaptaciones y sugerencias a las guías, se organizó una reunión entre los facilitadores y las instituciones responsables de la elaboración de materiales. Adicionalmente, el equipo de Walkiria realizó una visita a algunas escuelas en las que se estaba implementando la propuesta Aprender, para observar directamente cuáles eran las dificultades que enfrentaban los docentes y los estudiantes en la apropiación de estos materiales.

Walkiria decidió que viajáramos a algunas escuelas, que conociéramos a algunos de los profesores y recogiéramos algunas experiencias de cómo lo estaban haciendo. (Autor del material)

Nos pudimos dar cuenta a partir de la observación cuando esta persona fue a visitar San Martín. Fue a las escuelas, estuvo ahí, conversó con los niños. (Autor del material)

El equipo de SER no pudo ir a la zona, pero reconoció que este era un déficit y lamentó que hubiera ocurrido así.

Te diré que como SER no tuvimos la oportunidad de viajar mucho a San Martín. Yo pienso que en la elaboración de materiales, si la persona no es de la zona misma, o el requisito tiene que ser que sea personal de la zona, o la otra es que necesariamente tiene que haber una visita a la zona de alguien que sepa elaborar los materiales. (Autor del material, SER)

Se hicieron de manera mucho más contextualizada. Y si tú quieres, apuntaban a una proyección mayor los materiales de Walkiria. Hay que decirlo, tenían una proyección mayor. Ellos tenían una mirada de no solamente preparar materiales para niños de cuarto, quinto y sexto, sino estos niños, o en todo caso, estos niños hacia dónde los estamos encaminando con estos contenidos. Una visión más clara a futuro. (Autor del material)

Se trató de resolver esta limitación enviando a una persona del equipo a la región:

Encargamos a una persona que fuera allá para que recoja determinado tipo de información. O sea, fue a San Martín. Entonces, además de conseguir la información que él pudo —cualquier observación, entrevistas, qué sé yo—, consiguió literatura propia de la zona. Entonces, nos ayudamos también con ese tipo de material. Lamentablemente, esto ya fue avanzado, digamos cuando ya estábamos a mitad del proceso de elaboración. No solo se tomaron fotografías, sino que también se recogieron en la medida de que esa persona pudo ir, tomó fotos de todo; además, tenía que pasar todo ese material a la persona que diagramaba e ilustraba, sino que como no era persona de acá, no conocía la zona, tenía una idea. (Autor del material)

3.1.2 Fines del primer año (2004) y segundo año (2005)

❖ *Fase III: revisión y mejoramiento de las guías de aprendizaje*

Paralelamente a la aplicación y adaptación de las guías de aprendizaje por parte de los docentes y facilitadores, un grupo de especialistas por áreas contratado por el proyecto revisó los materiales entre septiembre y octubre del 2004. Las principales tareas de estos especialistas consistían en garantizar que los contenidos de las guías correspondieran al grado, corregir los errores en los conceptos básicos planteados por cada disciplina y asegurarse de que la secuencia metodológica fuera la más adecuada.

Contratamos a especialistas de área, con aquella preocupación de tener la certeza de que lo que estaba en la guía eran en verdad las capacidades que correspondían a los lineamientos del Ministerio, a lo que el niño debe aprender en ese grado. Porque Óscar y yo solo éramos asesores de la estrategia metodológica. Ya la parte de las capacidades, los indicadores de logro, ya tenían que responder a lo que pide el gobierno de Perú, el Ministerio de Educación. Se buscó a las personas y ellas le hicieron ese reajuste al material que elaboraron esas instituciones. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Bueno, lo que yo recuerdo es que hay dos revisiones: una revisión para asegurar que los contenidos y los conceptos estuvieran correctos, y otra cuando se detecta el problema de los grados. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

La idea de contar con especialistas revisores también respondió a las limitaciones encontradas en el proceso de validación de los materiales por parte de sus usuarios, es decir, los maestros y los estudiantes.

Los cambios que hacen los maestros no eran muy consistentes. El maestro, como no se apropiaba de la propuesta, aportaba poniendo contenidos amplios, o hacían correcciones ortográficas o tipográficas, mas no hacía otro tipo de aporte. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Los especialistas contratados formularon sugerencias para mejorar las guías, las cuales fueron transmitidas a los autores de los materiales para que realizaran las correcciones correspondientes. Posteriormente, se realizó una segunda revisión que estuvo a cargo de los especialistas de área, con el objetivo de verificar si los autores habían incorporado en forma correcta las sugerencias; en esta revisión, se detectó que muchas sugerencias de los especialistas no habían sido incluidas por los autores. Los siguientes testimonios expresan las diferentes perspectivas de los especialistas revisores y de los autores de los materiales.

La mayoría de sugerencias dadas en la primera revisión no han sido tomadas en cuenta. Los autores insisten en ser ellos los que decidan qué incorporan y qué no [...]. Es difícil hacer correcciones al autor, son pocos los que aceptan. (Especialista del área)

Entonces, de las [sugerencias] que pudimos nosotros recibir, que han sido trabajadas por los profesores, las opiniones o las sugerencias eran mínimas. Eran de fondo las que recibimos [...], y en donde hubo mucho más discusión y hubo más negociación fueron escritas por consultores, ¿no? En el caso mío, fue alguien del mismo Ministerio que estaba trabajando en educación primaria. (Autor del material)

No, [cuando] se encontraron [errores] fue más bien como en el afán de querer hacerlas [las guías] muy completas, recargadas. Le pongo el ejemplo de Ciencia y Ambiente: en los autores muy buena intención, contenido bonito, bien redactado. Se inventaron una especie de «¿Sabías que...?». Se está trabajando el cuerpo humano, y como la guía es de proceso, le dijimos no mucho contenido. Ellos inventaron por allá como que una mascotita de la guía que le decía al niño: «¿Sabías que... el cuerpo humano tiene tantos huesos?». Entonces, en aquello de querer dar, se fue llenando de «¿Sabías que...?», y en algunas escuelas a los maestros les parecía que era más bonito y a los niños [también]. Entonces, algunos cuadernos de los niños [estaban] llenos de «¿Sabías que...?», mas no la esencia de la guía, el desarrollo de las capacidades. Eso hubo que quitarle mucho, en algunos casos suprimirlos, en otros resumirlos en un solo texto. (Autor del material)

La entrega de las versiones finales de las cartillas de cuarto, quinto y sexto grado de las áreas de Comunicación Integral, Lógico Matemática, y Ciencia y Ambiente, acompañadas de las cartillas de planeamiento para el maestro, fue realizada por el equipo de Walkiria a fines de noviembre del 2004. Por su parte, SER entregó sus materiales para segundo y tercer grado, así como las cartillas para el docente, a finales de enero del 2005.

Debido a que los plazos establecidos en los contratos con las instituciones ya habían sido excedidos y a las resistencias de los autores a incluir los ajustes sugeridos por los especialistas, se decidió que la tercera revisión de materiales se llevaría a cabo entre diciembre del 2004 y febrero del 2005. Se determinó que los especialistas realizaran directamente las modificaciones en los materiales. Además, en cada unidad debía incluirse una sección de «control de progreso».¹⁴

Estas versiones de las guías eran enviadas a Nicaragua para que los asesores externos las revisaran, especialmente en la parte de la secuencia metodológica. Luego, los especialistas hacían las modificaciones finales sugeridas, para lo cual contaban con el apoyo de un diseñador contratado por el proyecto. Finalmente, antes de que el texto pasara a impresión fue revisado por un corrector de estilo.

El material se estructuró en cartillas —tres cartillas por grado y área, dos unidades por cartilla y ocho guías por unidad— y fue impreso empastado, con carátula de cartón plastificado. La impresión se realizó cartilla por cartilla, desde febrero del 2005 hasta junio del mismo año. Por último, las cartillas fueron entregadas a las escuelas progresivamente: la primera en abril, la segunda en junio y la tercera en septiembre del 2005.

Maestros autores

- **Cartillas integradas**

Paralelamente a la labor de elaboración, revisión y reajuste de las cartillas de aprendizaje por parte de las instituciones contratadas para tal fin, los docentes desarrollaron los momentos tres y cuatro —práctica y aplicación, respectivamente— de la secuencia metodológica planteada en las guías de aprendizaje integradas de segundo y tercer grado. Se había previsto que

14 El control de progreso consiste en la autoevaluación que el estudiante hace de su propio avance; es también un espacio que le permite al docente monitorear el aprendizaje de los alumnos.

ambos momentos no fueran desarrollados por SER —la institución seleccionada para la elaboración de ese material— debido a que, como ya se indicó, esto formaba parte de la estrategia de formación docente del proyecto. Así, en el 2004 los docentes de las escuelas, acompañados por los facilitadores, iniciaron esta tarea en el marco de los talleres provinciales y los CIA. El trabajo cobró mayor fuerza cuando, en el 2005, se implementó la estrategia de «maestros autores», en la que participaron dos docentes de cada provincia donde se desarrollaba el proyecto. Los maestros escogidos fueron los más hábiles y entusiastas, y los que habían alcanzado mayor éxito en la aplicación de la propuesta para el grado respectivo —segundo y tercero—.

Los «maestros autores» eran los maestros que tenían mayor interés y mayor desenvolvimiento en esa área. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

El que está aplicando bien la propuesta, bien los proyectos, a ellos se los eligió, porque tenían que venir a contar lo que ellos están haciendo, tenían que venir a escribir sobre eso, aunque el escribir les cuesta. Tienen que escribir con una coherencia, con un proceso. Pero ahí estamos, pues; por eso, solos no, ayudándoles. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

La metodología propuesta para la elaboración de las actividades de práctica y aplicación consistió en lo siguiente:

- Comentarios acerca de la experiencia de aplicación de las guías de aprendizaje —especialmente de las actividades de práctica y aplicación propuestas por los docentes—.
- Análisis de las actividades propuestas en los aprendizajes previos y conocimientos básicos de las guías que debían ser completados.
- Identificación de las competencias y capacidades según el programa curricular.
- Elaboración de las actividades de práctica y aplicación.
- Análisis y adaptación de la cartilla de planeamiento, según los contenidos y los procesos desarrollados en las guías adaptadas.
- Puesta en común para enriquecer o mejorar el material.

La producción era revisada por los consultores del proyecto, antes de ser reproducida y distribuida para su aplicación.

Se eligió a 18 maestros —2 por cada provincia—, quienes participaron en tres talleres, en cada uno de los cuales se elaboraban las actividades de

práctica y aplicación de una cartilla, y se adaptaba la cartilla de planeamiento que contenía las competencias y capacidades que se estaban desarrollando en esas guías.

- **Elaboración de los proyectos de aprendizaje**

Adicionalmente, se conformó otro grupo de 18 docentes —2 por cada provincia— para elaborar otro material: los proyectos. Este material está destinado al docente y busca brindarle recursos didácticos específicos para abordar la alfabetización inicial con los estudiantes de primer grado. Ello porque a través de las evaluaciones realizadas por el proyecto, se identificó que el nivel de lectura y escritura de los estudiantes —especialmente de los de los primeros grados— era deficiente.¹⁵

La propuesta didáctica se basa en un enfoque de naturaleza constructivista y consta de una serie de actividades que otorgan un uso funcional a la lectura y la escritura. Los proyectos abren la posibilidad de que los estudiantes entren en contacto con la lengua escrita desde el primer momento que ingresan a la escuela. A través de estos, se pretende que los niños y las niñas utilicen el lenguaje escrito en su comunicación cotidiana.

Con los niños de primer grado, la propuesta es trabajar los proyectos. Que el niño acceda al código a través de la aplicación de estos proyectos que se nos presenta a los maestros. Lo único que tenemos que hacer nosotros es revisar, estudiar, adaptar a las necesidades que tienen los niños. Es aplicar esta propuesta para que el niño acceda al código, lea comprensivamente. (Docente)

Es una propuesta integral, pero incide más que todo en lo que es el desarrollo de la conciencia fonológica, que es una capacidad que los niños deben desarrollar para que puedan acceder al código. Ahí tenemos un montón de estrategias que nos sugieren los proyectos, por ejemplo a través del nombre. Sonidos iniciales, finales, y muchas actividades contienen los proyectos. Pero partimos en el primer proyecto por nuestro nombre. Porque, ¿para qué niño no es significativo su nombre? A través del nombre, vamos trabajando lo que es la conciencia fonológica, la oralidad y todos esos aspectos. (Docente)

Yo creo que esta propuesta le da al maestro esa secuencia, ese camino que necesitan los niños para que aprendan a leer y escribir. Y el componente comunicativo.

15 Incluso en los grados intermedios, como tercero y cuarto, había estudiantes que no manejaban el código escrito de su lengua, es decir, no lograban ni leer ni escribir.

Desarrollar el lenguaje escrito, a partir del desarrollo de la expresión oral de los niños en un contexto de comunicación, ayuda bastante. (Facilitador)

El desarrollo de la capacidad de la conciencia fonológica ayuda a que el niño le pueda encontrar sentido al código, para que pueda utilizarlo y le permita comprender cómo se escribe o lee tal o cual palabra. Pero todo esto debe darse en el proceso de comunicación. Creo que empezar por el nombre, como una expresión con sentido y significado para los niños, ayuda de una manera relevante en este proceso de alfabetización. Ahí depende mucho el proceso de comprensión por el docente. Está aferrado todavía a lo tradicional. Todavía falta profundizar más o trabajar con más fuerza. (Facilitador)

La elaboración de los proyectos de aprendizaje surgió de la experiencia vivida por los maestros en el 2004, año de inicio del proyecto, cuando los docentes comenzaron el trabajo en el primer grado con el proyecto «Mi nombre». Una vez que desarrollaron este primer proyecto, los docentes de la provincia propusieron otros, siempre tomando en cuenta los intereses de sus estudiantes. Estos nuevos proyectos fueron elaborados con el apoyo del facilitador, en el marco de los CIA. Cabe indicar que en el primer año, los docentes utilizaron esquemas propuestos en diferentes capacitaciones realizadas por el MINEDU en el marco del PLANCAD.

La metodología empleada para la elaboración de los proyectos en los talleres de maestros autores fue:

- Organización de los docentes por zona: zona norte —Picota, San Martín, Lamas, Moyobamba y Rioja— y zona sur —Bellavista, Huallaga, Mariscal Cáceres y Tocache—.
- Comunicación de comentarios sobre su experiencia en el trabajo de aplicar proyectos para el primer grado.
- Identificación de la etapa del proceso de adquisición de la lengua escrita en la que se encuentran los niños y las niñas.
- Identificación y análisis de las competencias de Comunicación Integral: comprensión y expresión oral, comprensión lectora, producción de textos y desarrollo de la conciencia fonológica.
- Elaboración de un cartel de competencias y capacidades que se deben desarrollar, tomando como base la estructura curricular del MINEDU.
- Selección de los materiales para trabajar e insertar en el desarrollo de los proyectos de primer grado.
- Definición de la estructura del proyecto.

- Elaboración de estrategias y actividades para estimular el proceso de adquisición de la lectura y escritura.
- Elaboración de la presentación del proyecto
- Revisión conjunta, primer borrador.
- Diagramación.

A medida que se iban elaborando los proyectos en los talleres, los docentes de ambas zonas los aplicaban y validaban. En el 2004 se logró elaborar cuatro proyectos: «Mi nombre», «La fiesta de San Juan», «Nuestra bodega» y «La naturaleza».

Los temas de los proyectos se definieron a partir de la experiencia del primer año, y tomando en cuenta tanto los intereses de los niños como el contexto. La mayor parte de las provincias coincidieron en proponer los mismos proyectos.

3.1.3 Tercer año (2006)

❖ *Fase IV: reelaboración de materiales para San Martín y adaptación para Ucayali*

A finales del 2005, siguieron reportándose manifestaciones de descontento por parte de los maestros en cuanto a la extensión de las nuevas versiones de las guías repartidas a las escuelas, por lo que el 2006 se decidió elaborar un folleto con cambios. Sin embargo, el empleo de este folleto complicó la situación, porque además de manejar diferentes guías por grado y área a la vez, el docente debía tener en cuenta esos cambios. Como consecuencia de ello, en algunas escuelas, los docentes se tomaran el trabajo de pegar hojitas en cada cartilla de los estudiantes, con la corrección correspondiente según el folleto entregado por el proyecto. Pero esta fue la excepción, porque la gran mayoría de estudiantes trabajaron con las cartillas sin ser advertidos de los errores.

Nuestro error fue salir con las guías y con una separata que tenía todos los cambios. Eso fue una locura, porque tú tenías que modificar las guías de los niños. Entonces, yo visité escuelas en Moyobamba en donde los profesores habían tipeado los cambios y los habían pegado en las guías de cada niño: «Esto no», un papel; «Esta instrucción cambió», allí estaba pegado. Y tú sabes el trabajo que eso implicaba. Eso fue en las escuelas de Moyobamba que visité, pero yo sé de

otras escuelas que no quisieron hacer eso, y con razón. [Hubo] otras que querían que los padres lo hicieran. Entonces, eso fue un error nuestro salir con la guía y la separata, porque tú no le puedes entregar al niño la guía y la separata: tienes que entregarle la guía modificada o hacer la guía como estaba. Yo jamás pensé que esa separata iba a tener tantos cambios. A mí me dijeron algunos cambios, pero después, cuando me enteré de que no eran algunos sino eran muchos... (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

A finales del 2005, se presentó la posibilidad de que el proyecto AprenderDes se extendiera a cincuenta escuelas del departamento de Ucayali. Para ello, las cartillas de aprendizaje tuvieron que ser contextualizadas, dado que estaban estrechamente relacionadas con la realidad local de la región San Martín.

A inicios del 2006 —el tercer año del proyecto—, se comenzó a preparar las guías para Ucayali. Esta elaboración se hizo sobre la base de las guías de San Martín, lo cual terminó significando una retroalimentación para la zona original de intervención.

Las guías de San Martín fueron revisadas, mejoradas y adaptadas para Ucayali. En ese proceso, se identificó un conjunto de cambios que deberían hacerse a las guías de San Martín también, porque si bien se mejoraba y adaptaba para Ucayali, también se encontró un conjunto grande de cambios que debería hacerse a las guías de San Martín. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Debido a que en este proceso se realizaron cambios importantes en las guías para la región Ucayali, se decidió, así mismo, enviar estos cambios a la región San Martín. Entonces, se integró el folleto con correcciones de las guías entregado a los docentes el 2006.

Ha sido el trabajo para el 2006 revisar el proceso, cortar procesos, revisar el lenguaje, hacer consignas más sencillas, mejorar el diseño, descargar personajes, descargar mensajes que estaban siendo distractores. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

La primera cartilla para las instituciones educativas de San Martín, a diferencia de las cartillas de Ucayali, fue impresa en material de más bajo costo —papel bulky con carátula de cartón plastificado— debido a razones presupuestales. A partir de la segunda cartilla, se imprimió en papel bulky con carátula de cartón plastificado para ambas regiones. Hay que tener en cuenta que este

aún era un material en el que se iban a recoger los cambios propuestos por los docentes y alumnos.

Así mismo, se consideró conveniente que las guías para ambos departamentos tuvieran contenidos contextualizados ya no solo tomando en cuenta el ámbito local —por departamento—, sino que más bien correspondieran a la realidad de la Amazonía peruana.

Por otro lado, también se elaboraron cartillas de Lógico Matemática para segundo y tercer grado; hasta ese momento, no existían este tipo de cartillas, ya que las guías integradas para esos grados no desarrollaban esta área. La propuesta no se llevó a cabo desde el inicio por dos razones: primero, porque no se quería recargar al docente exigiéndole el manejo simultáneo de varias guías; y segundo, porque se pensó en darles a los maestros la posibilidad de que, posteriormente, participaran en la elaboración de dicho material. Mientras tanto, la idea era que pudieran utilizar los materiales del área de Lógico Matemática distribuidos por el MINEDU, pero en la práctica esto no se logró y los docentes dejaron de trabajar casi por completo el área de Lógico Matemática en esos grados.

La elaboración de estos materiales fue encargada a un grupo de especialistas de área que trabajaron asesorados por la responsable del componente, la especialista de campo de Matemática y los asesores metodológicos del proyecto. El trabajo se culminó hacia finales del 2006.

Es importante indicar que, en ese año, el proyecto tuvo necesidad de retomar la elaboración de las «preguías» —guías cortas que desarrollaban un sencillo proceso de lectura y escritura— para atender los problemas en estos campos que presentaban los niños de segundo grado de la región Ucayali. Este trabajo se realizó sobre la base de la experiencia del primer año de intervención en la región San Martín, donde, de igual modo, se atendió a los niños con dificultades para leer y escribir.

El material fue elaborado en los CIA, con el apoyo de los facilitadores, y se imprimió en los centros de recursos para los niños del primer grado de las instituciones que lo requerían.

En el 2006 continuó la revisión de los proyectos y, en el marco de los talleres de maestros autores, se recogió su experiencia sobre la base de las preguntas ¿qué funcionó?, ¿qué le quitarían?, ¿por qué? y ¿qué le incorporarían? Ese año se imprimieron tres proyectos: «Mi nombre», «La fiesta de San Juan» y «La bodega».

Así mismo, a medida que se validaban los proyectos, se tomó la decisión de elaborar un material para el trabajo del área Lógico Matemática. La encargada fue la especialista del área del proyecto, que elaboró una propuesta de

actividades para la enseñanza-aprendizaje de Matemática en el primer grado de educación primaria. Este material fue organizado en unidades, cada una de las cuales contenía dos estrategias. Los temas abordados se relacionaban con los de los proyectos, como por ejemplo «La fiesta de San Juan» y «Los productos de nuestra región».

El material contiene específicamente orientaciones metodológicas para docentes de primer grado, debido a que los estudiantes de ese año no pueden leer ni escribir. Es decir, «se hace un material para el maestro, con instrucciones para el maestro» (equipo técnico del proyecto Aprendes).

3.1.4 Años cuarto y quinto (2007 y 2008)

❖ *Fase V: edición final y transferencia a la región San Martín*

En el 2007, se concretó la edición final de las guías de aprendizaje. Para segundo y tercer grado, las guías integradas y del área Lógico Matemática; para cuarto, quinto y sexto grado, las guías de las áreas de Comunicación Integral, Lógico Matemática, y Ciencia y Ambiente.

Estas últimas versiones fueron revisadas, además de por la consultora metodológica del proyecto y los consultores de áreas, por los especialistas estables de Comunicación y de Lógico Matemática en San Martín, quienes desde el 2006 tenían la responsabilidad de capacitar y acompañar a los facilitadores en las mismas escuelas. Esta labor permitió que los facilitadores observaran in situ el uso que se les daba a las guías en las escuelas, y empezaron a recoger —aunque de manera no muy sistemática— los comentarios, las dificultades y las sugerencias para mejorarlas.

Además de las guías, se editaron las programaciones curriculares de estas, el *Manual de primer grado* (proyectos y módulos de aprendizaje), así como el *Manual de capacitación para maestros, estudiantes y padres de familia*.

Por otro lado, desde el 2007 se inició en la región San Martín la ejecución del PIP 2, «Proyecto de fortalecimiento institucional y docente para el desarrollo de capacidades en instituciones educativas focalizadas de la región San Martín», en cuyo marco se ubica la propuesta de escuelas activas impulsadas por el proyecto para las instituciones educativas de primaria. Esta propuesta se hará extensiva progresivamente a través de la capacitación a los docentes en servicio, habiéndose iniciado en once distritos rurales de las diferentes provincias.

En este contexto, en el segundo semestre del 2008, en coordinación con la Subgerencia de Educación del Gobierno Regional de San Martín, se realizaron cuatro talleres de «Socialización y validación de los materiales interactivos del proyecto AprenderDes», dirigidos a los docentes del nivel primaria de los seis institutos superiores pedagógicos públicos de la región y de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Martín. La finalidad de los talleres es que estas instituciones conozcan con mayor profundidad los objetivos, los componentes y las estrategias de la propuesta pedagógica integral del proyecto, con miras a que, posteriormente, asuman la tarea de elaborar materiales similares para la región.

Los participantes realizaron una serie de actividades, como pasantías en las escuelas de intervención; observación de aula; y reuniones con los docentes, los miembros del CONEI y del ME. Pero sobre todo, analizaron las guías de aprendizaje de Comunicación Integral y Lógico Matemática, así como los proyectos y módulos de primer grado. Para ello, utilizaron una metodología muy vivencial: desarrollaron las guías como si fueran niños, y reflexionaron sobre los materiales y el proceso vivido. Los docentes reconocieron que, efectivamente, en las guías de aprendizaje, los proyectos y los módulos se concretan los planteamientos del diseño curricular nacional sobre qué y cómo aprende el niño para desarrollar un aprendizaje autónomo, a la vez que estos instrumentos constituyen una gran ayuda para la atención del aula multigrado.

En los siguientes acápite, se presentará la experiencia de uso de las guías, proyectos y módulos de aprendizaje tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. En los casos de ambos actores educativos, el uso de los materiales educativos ha supuesto una serie de transformaciones en sus roles y, por ende, en el desarrollo de sus capacidades. A continuación, se verá cómo los principios pedagógicos marcaron este significativo cambio.

3.2 El niño como protagonista de aprendizajes

Con la implementación del proyecto, y sobre todo con la llegada de las guías, proyectos y módulos de aprendizaje a las escuelas multigrado y unidocentes de San Martín, se transformaron radicalmente las condiciones de trabajo en el aula multigrado, y esto influyó en forma directa en el papel asumido por los estudiantes. Así lo corroboran los siguientes testimonios.

Para empezar, la planificación es lo más importante. Porque cuando tú planificas con tus niños lo que van a aprender, ya tienes tus ambientes, lo que vas a ambientar, qué materiales vas a utilizar. Prevés los materiales juntamente con los niños, porque cuando lo planificamos con los niños, ya anticipamos lo que vamos a hacer. Y el cambio, pues, en el aula, en la organización del aula, los sectores, desde primer grado ya los organizamos. (Docente)

Claro. Desde la disposición de las carpetas, las guías no demandan que los niños estén organizados espacialmente uno tras otro. Es imposible. Las guías no se pueden trabajar así. Así las carpetas sean adecuadas [...], demandan que estén interactuadas con los demás compañeros, y obviamente, también tienen que disponer espacios donde puedan encontrar ya sea materiales o recursos bibliográficos para, de alguna manera, leer, complementar lo que dice la guía o le manda a investigar. Y obviamente, otro aspecto de cambio es la actitud que también tiene que tener el maestro: es tener, más que todo, una actitud más de escucha y de pregunta hacia los niños que de explicación directa. Otro aspecto que también ha cambiado es, por ejemplo, la participación del padre de familia, porque las guías y proyectos vinculan a los padres de familia. Entonces, los padres de familia están atentos. Entonces, [las guías] también fortalecen esa relación entre la escuela y los padres de familia. (Facilitador)

3.2.1 El aprendizaje autónomo

El uso de las guías de aprendizaje demanda a los estudiantes una serie de capacidades y actitudes que deben poner en práctica para ir desarrollando la autonomía en su aprendizaje.

Para que los niños logren utilizar las guías, hay como condiciones previas que tienen que ir desarrollando. Uno, por ejemplo, tener un nivel de lectura adecuado; y dos, que tengan la idea de trabajar en grupo, la idea de conversar con los otros amigos, la idea de seguir instrucciones sin necesidad de la presencia del maestro que explique lo que tiene que hacer. Pero si bien es cierto es previo, pero yo creo que se van construyendo también, porque en sí mismo son capacidades que tiene que desarrollar el niño para resolver la guía. Pero también tendría que desarrollarse con la práctica. A medida que va desarrollando más guías, va desarrollando estas capacidades de escucha comprensiva, de lectura, de saber escuchar al otro, de ser tolerante, organizarse para saber respetar turnos, como son las habilidades de tipo social que necesita el niño ahí complementando el trabajo de la guía. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Cuando los niños leían alguna instrucción, algunos tenían problemas en comprender. O sea: qué es lo que tenían que hacer, [...] qué les pedía la instrucción. Pero para eso uno le tenía que hacer leer de repente otra vez, ir sacando a los niños. No decirle directamente qué es lo que tiene que hacer, sino tratar de que el niño [...] hacerse un hábito, decirle que el niño lo lea. ¿Qué te pide la instrucción? Y [...] otra vez volver a leer. Así, tratar de que el niño te diga también qué es lo que va a hacer, no decirle directo lo que va a hacer. (Docente)

Bueno, yo he percibido varias estrategias que utilizan. Uno primero es organizarlos a los niños en grupos; otro es estudiar las guías con los monitores; y el otro es revisar las actividades que van a realizarse posteriormente. Se revisan ligeramente. Entonces, los niños ya tienen una idea de lo que van a trabajar. Entonces, esas otras actividades ayudan a que los niños vayan comprendiendo el proceso. (Facilitador)

Sin embargo, el uso de las guías supuso superar importantes dificultades. Entre las más importantes, destacan las serias limitaciones de los niños y las niñas para la comprensión de textos escritos, así como la falta de motivación para el trabajo.

En segundo y tercer grados es que no comprenden, y la comprensión lectora es todo. No comprenden lo que leen y muchas veces algunos alumnos no saben leer todavía y eso dificulta llenar una guía. Entonces, por eso es que en primer grado y segundo grado están con preguías.¹⁶ (Docente)

Estas limitaciones en las capacidades de los estudiantes son consecuencia lógica de asumir que se aprende *escuchando* y no *haciendo*. Es decir, de las prácticas en las que el docente era el protagonista que transmitía básicamente contenidos, sin preocuparse por el desarrollo de capacidades y actitudes.

En las otras escuelas [...], solamente me dedicaba a explicarle al niño, sin respetar los procesos que el niño debe [...]. O sea que no construya, que todo era lo que el maestro le da. Ya sea copiar un resumen, un texto, así que nada ha construido el niño. Simplemente, el niño escucha lo que el maestro le dice, no construye nada. (Facilitadora)

16 Como ya se señaló, fueron guías mucho más breves y específicas. Estaban orientadas a desarrollar las habilidades previas requeridas por los estudiantes para el trabajo con las guías de una cartilla.

Sin embargo, pese a todas las limitaciones que tenían los estudiantes para usar las guías, se mostraban muy motivados para desarrollarlas. Lo novedoso y ameno de las actividades propuestas lograba mantenerlos en actividad permanente, característica que ha ido mejorando en forma paulatina con cada edición de las cartillas.

Nos gustan porque nos enseñan muchas cosas bonitas [...]. Por ejemplo, nos pide hacer unas anécdotas, leer textos [...] sobre Chullachaqui, es una persona que vive en el monte. Un lado de su pie es grande y el otro es chiquito. (Estudiante)

¡Hay muchas cosas que ni había antes! No me acuerdo bien, pero yo veo mejor las guías. Lo mejor es que tú te sueltas y no esperas nada, hablas [...] sales al frente. (Estudiante)

Me gustan las guías porque ahí viene todo para hacer, tiene todo bien bacán, para aprender nuevas cosas. Te pide a veces para buscar en la biblioteca y aprendas nuevas cosas. (Estudiante)

El desarrollo de capacidades y actitudes en los estudiantes supone un proceso sistemático, que los docentes reconocen en la estructura de la guía:

El aspecto que me parece que ayuda en el aprendizaje de los niños son en los cuatro momentos de la guía. Porque el niño, a través de sus saberes previos, pues comparte sus conocimientos ya acerca del tema que va a aprender. Y este, los conocimientos básicos, ya lo adquiere con la ayuda de la maestra, con la ayuda de los libros, de la biblioteca; con la ayuda de sus compañeros y la práctica [...] para ver si han comprendido o no han comprendido, y lo aplican en su vida diaria. Estos momentos, pues, ayudan [...] a los niños a mejorar cada día sus capacidades. (Docente)

La metodología que sigue [la guía] para la construcción del aprendizaje, el trabajo interactivo con los demás niños y la mediación del maestro. La guía está organizada siguiendo un proceso de construcción del aprendizaje, que parte de los saberes del niño y los pone en relación con el conocimiento, y además tiene un trabajo de práctica y aplicación de lo que aprende. (Facilitador)

En la guía, el maestro no explica de frente lo que tiene que aprender el niño, sino a partir de situaciones que se le presenten en la guía, como ver imágenes, hablar de sus experiencias, hacer actividades con sus demás amigos, o ir a visitar un sitio a la comunidad, o elaborar algún material. A través de ellas, le permite recuperar sus saberes y es a partir de ahí que el niño se da cuenta de lo que va aprender. [La guía] lo pone en relación con lo que va aprender, en la parte de los

conocimientos básicos ya se vinculan con algún tipo de información. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Cabe destacar que los estudiantes que han utilizado durante varios años consecutivos las guías de aprendizaje, así como aquellos que han contado con estas en sus primeros años de escolaridad, son los que las aprovechan mejor.

— ¿De qué se trata cada momento?

— En aprendizajes previos, son los conocimientos que yo tengo. En conocimientos básicos, amplí mis conocimientos con ayuda del profesor. En actividades de práctica, lo practico; y en actividades de aplicación, lo aplico en la comunidad [...]. Todas las actividades concuerdan, o sea, lo que has hecho en conocimientos lo aplicas. Cada momento tiene su significado. (Estudiante)

Tiene la parte de aprendizajes previos, que es muy importante. Es el primer proceso de la guía. Después vienen conocimientos básicos, que es el segundo proceso de la guía. Después vienen actividades de práctica; ahí todo se practica. Y en actividad de aplicación, se aplica y se pone unas cosas más importantes [...]. A veces, del primer proceso vienen para leer siluetas, elaborar textos, responder preguntas; y a veces, también viene para hacer chistes. Leemos un texto y a veces nos pide ese texto para llevar a nuestra casa, y ese texto debemos sacar de nuestra mente, que no sea igual pero parecido, utilizando los sinónimos y antónimos. (Estudiante)

A veces, mi compañera no entiende porque recién ha entrado. Difícil ven ellos cómo trabajar con las guías [...] pero yo la ayudo a entenderla y ya, ahora sí entiende. El profesor también les ayuda. (Estudiante)

Bueno, nosotros trabajamos hasta donde podemos, y llamamos a otro profesor o profesora que nos diga cómo hacer una cosa que no podemos hacer. (Estudiante)

El trabajo permanente con las guías y proyectos de aprendizaje ha permitido que los estudiantes se apropien de la metodología, y que sean capaces de transmitirla y ponerla en práctica de manera autónoma en diversos momentos.

Hubo una escuela, la escuela Santa Catalina, en la que se retiró el maestro, y los niños orientaban al nuevo maestro que llegó. El maestro llegó a trabajar y los niños le dijeron: «Profesor, aquí trabajamos con guías, y las guías tienen estos pasos y nosotros trabajamos. Y usted solo hace esto y esto». Entonces, eso ya pues, los niños se apropian más rápido de la propuesta. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

A través de los proyectos de aprendizaje, se pretende formar a lectores y productores de textos competentes y eficaces. Desde el inicio, los niños de primer grado acuden a los textos en busca de información; aunque no sepan leer, observan etiquetas, afiches, letreros... acuden a ellos por curiosidad, para descubrir algún mensaje.

Cuando vamos a leer o crear textos, los niños de primer grado corren y sacan libros de la biblioteca y deciden qué quieren leer o sobre qué tema quieren escribir. También hacen uso de las imágenes y crean solos sus textos... yo los acompañó siempre en sus decisiones... (Docente)

Los niños de primer grado enseñan a sus compañeros a leer pronunciando correctamente las palabras [ponen énfasis en los sonidos] y les ayudan a escribir haciendo uso de las letras móviles. (Equipo técnico del proyecto Aprende)

El docente ha logrado cambiar de actitud con respecto a los estudiantes de estos grados. Ha dejado de imponer tareas y confía en la capacidad de los niños, dándoles la oportunidad de realizar tareas independientemente, aunque siempre bajo su vigilancia.

3.2.2 El desarrollo integral del niño

Las actividades propuestas en las guías y los proyectos de aprendizaje han garantizado el desarrollo integral de los estudiantes. Esto ha supuesto incluir actividades orientadas hacia las diferentes dimensiones de su desarrollo personal.

❖ *Desarrollo de habilidades cognitivas*

Una mirada minuciosa permite distinguir los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje, y también brinda información sobre cuáles les han resultado más fáciles o más difíciles de adquirir a los estudiantes.

Yo creo que lo más fácil ha sido los procesos de observación [...], también cuando les mandaba a escribir y un poco también a salir a buscar algún tipo de información en la comunidad. Creo que han tenido más dificultad en los aspectos de cómo sostener un tema de la conversación. Ha sido más difícil la conversación que tiene que seguir de los textos, y yo creo que también ha

sido un poco difícil ver el proceso como una totalidad, [porque aparentemente] son unas actividades que no tienen una vinculación la una con la otra. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

A ver, los niños lo que se observó es que tienen mucha dificultad para seguir el proceso. Para ellos era cada instrucción una actividad suelta, que no tenía contacto con la otra, no la ponían en contacto con la otra. Entonces, no le ponían en esa secuencia. Entonces, para que tengan idea de esa secuencia los niños, lo conveniente desde un principio [es que] tienen que ir leyendo las instrucciones y ver que todo lo está llevando a un conjunto de aprendizajes que va lograr el niño. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Esto último está relacionado con la capacidad de tener claro el sentido de cada actividad —el para qué, el qué se va a aprender—, así como el proceso que supone el aprender y las diversas capacidades involucradas.

El tiempo previsto para el desarrollo de las guías de las diferentes áreas curriculares a lo largo del año ha sido ampliamente superado en las escuelas. En el primer año de implementación de la propuesta, los niños solo lograban desarrollar en sus aulas tres de las seis unidades que tiene una cartilla por cada área y grado. En el segundo año, solo algunos niños —los más adelantados— lograban iniciar el trabajo de la segunda cartilla. Actualmente, la mayoría de los niños terminan la segunda cartilla, pero muy pocos inician el trabajo de la tercera.

Las razones que se dan para explicar la imposibilidad de terminar las cartillas previstas son muy variadas. Una de las causas identificadas por los docentes se refiere al tiempo invertido para desarrollar los diferentes momentos metodológicos de las cartillas. Así, un docente señaló lo siguiente:

La aplicación y la práctica, esos son los momentos que toman más tiempo. Pero si queremos que todo se desarrolle, no los podemos dejar esos dos momentos en el vacío. Tenemos que aplicarlos todos los momentos [...] para que una guía tenga su efectividad y retome las cosas que realmente se trabaje en el aula. Se tienen que tomar esos dos momentos. Por eso, un poquito nos toma tiempo esos dos momentos. (Docente)

Otra de las razones señaladas es el escaso tiempo destinado al trabajo efectivo en el aula. Al respecto, se observa lo siguiente:

Las capacitaciones; uno, las capacitaciones. Los feriados, los imprevistos, a veces que a nosotros nos convocan como directores, nos convocan a las reuniones. (Docente)

Otra causa señalada es la atención que dedican algunos maestros a contenidos curriculares ausentes en las cartillas de aprendizaje, y que en su opinión son necesarios para que los estudiantes concluyan adecuadamente su educación primaria:

No llegamos a concluir, priorizamos lo que más le interesa al niño [...]. Por ejemplo, en sexto grado hay niños que van a la secundaria, de repente en las guías no está dentro de sus actividades que van a estar en la secundaria. Entonces, le saco la vuelta a la guía para sexto [...] para preparar a los niños con ecuaciones, lo que son raíces cuadradas. Entonces, ya no cumplo, pero he salido por las cosas más importantes. (Docente)

Finalmente, la ausencia frecuente de los niños es señalada como otra de las causas que impide la conclusión de las guías previstas para el año escolar.

Es por la ausencia de los niños [...] no es porque no se pueda, no sea capaz [...]; no hay apoyo de los papás en las casas, porque todos los papás se van lejos, a las chacras. Ellos [los niños] quedan solos, cocinan solos. (Docente)

Sin embargo, es preciso resaltar que el nivel de desarrollo de las capacidades de los niños dilata significativamente la aplicación de las actividades propuestas en las guías y los proyectos de aprendizaje:

Una, porque, por ejemplo, piden hacer un cuadro. No saben hacer un cuadro; entonces malogran, dañan, malogran, rehacen un montón. Otra, porque la actividad en realidad demanda mucho tiempo hacerla a los niños y eso es porque no comprenden la instrucción y están acostumbrados a seguir lo que dice el maestro. Entonces, esperan a que el maestro les diga lo que tienen que hacer y cómo lo tienen que hacer, y eso al niño lo hace tener una actitud dependiente. Por eso decía que en las guías hay un desarrollo de habilidades que tiene que ir a la par: conforme se van desarrollando las guías, ir viendo si los niños las construyen o no. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

La propuesta de lectura y escritura en el primer grado significó un reto para padres y maestros, pues planteaba nuevos paradigmas respecto a lo que significa leer y escribir, así como manejar nuevas estrategias para la enseñanza. A pesar de ello, los evidentes avances de los niños fueron un estímulo para que maestros y padres continuaran esforzándose en la aplicación de la propuesta.

Tengo una mamá tinterilla: me ha dicho en mi cara que no le enseñó nada a su hija, y me ha demostrado que su hija ya sabe el abecedario y le está enseñando las sílabas. Le da tareas y la niña lo hace muy bien. La niña es muy hábil, decía con confianza, pero esto la está confundiendo en vez de avanzar y es un problema para mí [...]. Sí les he dicho, pero esta señora no quiere entender, se burla de los sonidos, dice que cómo va a enseñarle a su hija así, si ni siquiera puede pronunciar. [...] estoy cansada de estos padres. Por último, si siguen así me van a hacer tirar la toalla. Si me he mantenido firme hasta ahora es por los niños, porque veo que están aprendiendo. (Docente)

Este es mi nombre, [este es el] de mi papá y [este el] de mi abuelito. Ellos ya escriben su nombre, yo se los enseñé con mi solapera, nadie en la escuela se llama como yo... (Estudiante)

Yo no sabía que mi hijo ya puede leer y escribir. Este día de logros nos sirve para darnos cuenta de todo lo que saben nuestros hijos y nos hace sentirnos orgullosos que demuestren a todos y sin miedo todito lo que saben... (Padre de familia)

Sí, los proyectos han ayudado bastante porque a partir de ellos los niños, pues... aprendieron a escribir, a reconocer su nombre, a... a reconocer el nombre de sus compañeros, los sonidos de su nombre, a identificar más sonidos. Y esto es satisfactorio para mí. (Docente)

❖ **Desarrollo de habilidades sociales**

La metodología propuesta para la utilización de las guías de aprendizaje ha supuesto una organización permanente de los estudiantes. Entre las estrategias implementadas para esta organización está la de «monitores». Ellos son estudiantes que, en los diferentes grupos-grado, asumen la responsabilidad de dirigir el grupo y promover la ejecución de las actividades propuestas. De esta manera, todos los niños tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de liderazgo.

- ¿Cómo aprendieron a usar las guías?
- Los niños aprendieron primero a familiarizarse con el organigrama de la cartilla. Partir por esos cuatro momentos. Entonces, a partir de ello, los niños iban familiarizándose juntamente con la guía y [...] y luego [...] las funciones de los monitores, hablándoles [...] que no solamente el monitor va a ser uno, sino que va a ser rotativo, para que todos tengan esa oportunidad de [...] ser monitores. Los monitores tienen que tener sus roles, como hacer preguntas, qué hemos aprendido ayer, qué [...] vamos a aprender en cada

actividad, qué vamos a aprender, cómo le vamos a aprender, y para qué le vamos a aprender. Entonces, el monitor [...] hace como una evaluación al final a sus compañeros. Hace preguntas, y luego cuando ya el monitor siente que sus compañeros han contestado, han respondido ya, entonces llama a la maestra [...], pero la maestra no hace una evaluación al final sino constante, a cada momento. Tiene que tener una vista [...] muy buena para que pueda ver en qué momento los niños tienen dificultades [...]. (Docente)

Los monitores son los niños encargados de dirigir al grupo, de manejar al grupo. De repente hay por ahí un niño que está jugando, él es el responsable de decirle: «A ver compañero, ¿qué estás haciendo?». Los monitores rotan todos los días. (Docente)

De acuerdo con la actividad que están desarrollando [...] el monitor es el que va a conducir, de repente a preguntar. Después a leer un texto, uno por uno va preguntándoles; entonces de los cinco niños que son, debe salir una sola idea. (Docente)

Desempeñar permanentemente el rol de monitor en el aula les ha brindado a los niños y las niñas —de primer a sexto grado— la oportunidad de desarrollar una serie de actitudes importantes para la convivencia democrática en el aula. Entre las actitudes adquiridas por la mayoría de los estudiantes destacan el respeto por los compañeros, la expresión de las propias ideas, la iniciativa y la seguridad personal.

Esos son aprendizajes, yo los veo vivos. Donde yo trabajaba antes, había niños que realmente había que ir a sacarlos del bracito [...] para que salgan al frente [...]. Pero ahora más tardamos nosotros en decirles que ellos en estar al frente. Han mejorado los aprendizajes por la razón de que no se desarrollan contenidos sino capacidades que les van a servir hacia el futuro de su vida. Por ejemplo, el participar no es cosa sencilla, hasta los adultos tememos participar delante de un público, pero a ellos desde pequeñitos se les va encaminando a alcanzar esa capacidad. De más grandes, ya no van a tener esa dificultad.

- **Trabajo cooperativo**

Al asumir roles y responsabilidades en el desarrollo de las guías y proyectos de aprendizaje, ya sea en el ámbito del grupo pequeño o del grado, los estudiantes ejercitan sobre todo tres condiciones fundamentales para trabajar cooperativamente. Primero, todos cooperan y se responsabilizan personalmente por el trabajo y por alcanzar las tareas de grupo. Segundo, realizan las tareas ayudándose unos a otros, comparten recursos, críticas y consejos; y sobre la base

de la cooperación mutua y de la tolerancia, resuelven diferencias y encuentran soluciones. Y tercero, todos tienen la oportunidad de desarrollar habilidades de trato social, como la capacidad para organizar, llegar a consensos, sintetizar y dialogar.

El aprendizaje cooperativo no ha estado exento de dificultades. Se ha observado, por ejemplo, que al inicio los grupos no funcionaban como se esperaba, y que la inconstancia en la práctica propició situaciones adversas que causaron desorden.

Mis niños ya se han organizado y ellos mismos han nombrado su monitor, su secretario y su relator. Pero después de dos días, se olvidan de quién es quién, ni siquiera el monitor se acuerda el cargo que tiene... (Docente)

No sé qué hacer: mientras estoy orientando el trabajo a los niños del primer grado, los demás grupos no trabajan, me están esperando. Yo les he dicho que lean las guías y hagan lo que dice las instrucciones, pero no lo hacen. Me duele la cabeza ver tanto desorden. (Docente)

Otra situación encontrada fue que el afán por cumplir las tareas conducía a la cooperación desigual en los equipos de trabajo:

Uno o algunos de los participantes resolvían el problema y cumplían con la tarea solicitada, mientras que el resto solo registraba su nombre como participante de la tarea. El compañerismo impulsa a unos a cubrir a otros, pero el resultado es que no se logran los objetivos de socialización ni de conocimientos propuestos. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Era muy común que los alumnos de equipos que no interactúan se dividan las tareas a realizar, cada uno hacía por su cuenta su parte y después juntaban sus trabajos en uno que, se supone, representaba al equipo. Es importante que el maestro recuerde constantemente a los alumnos que cooperar es trabajar juntos y por igual, compartiendo esfuerzos y metas. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Para conseguir que los estudiantes trabajaran cooperativamente, el docente empezó a asegurarse de que los procedimientos, las tareas y los roles estuvieran claramente identificados y pudieran ser abordados de la manera habitual.

Para lograr que los niños cumplan con sus funciones, los docentes elaboraban tarjetas con los cargos y los nombres de los niños, y los pegaban en un lugar visible del aula. Otros hicieron carteles con collarines, de tal manera que cuando el grupo democráticamente elegía a sus representantes, cada uno cogía su collarín

y se lo colocaba. De esta manera, se aseguraban de que cada uno cumpla con sus funciones. (Facilitador)

Lo que hacía era revisar el cumplimiento de las tareas y normas de convivencia. Eso les ayudaba a trabajar mejor en el grupo, ya que ellas nos dicen qué funciones debemos realizar; también nos dicen que hay que trabajar en silencio, respetar las opiniones de los compañeros, pedir la palabra para hablar y otras cosas más. Los comprometía a todos a cumplir y a controlarse unos a otros, y todos trabajaban por igual, nadie se quedaba sin hacer nada. (Docente)

Que haya un trabajo conjunto. Que no haya avance de uno y de repente otros se retrasen [...]. Tratan de coordinar con todos los compañeros. Los niños rotan semanalmente, a veces cada dos días [...]. Eso ya es estrategia de cada docente y de ellos mismos. O sea, se da esa libertad a los niños, es un espacio para que ellos también tomen sus decisiones. Por eso, en este proyecto es algo impresionante que yo he vivido y me da muchas ganas de seguir trabajando con este proyecto. No sé, otra vez quisiera que este proyecto vuelva para poder trabajar. ¡Y qué lindo sería que a nivel nacional se trabaje así! (Docente)

Ahora mis niños ya trabajan de manera ordenada, ya no hacen tanta bulla como antes. El monitor del grupo se encarga de controlar que todos trabajen con las guías, estamos más tranquilos. (Docente)

Me di cuenta de que sí se puede propiciar el trabajo cooperativo. Los niños siguen preguntas como: ¿qué van a hacer?, ¿cómo lo van a hacer?, ¿dónde?, ¿para qué? Lo he puesto al frente. No lo hago yo, lo hacen los monitores a sus compañeros de grupo, y estoy logrando en mis niños que trabajen casi solos. Ya estoy trabajando con el proyecto en primer grado, siguiendo los procesos; me siento más tranquila y hasta tengo monitor en primer grado, ahora todos quieren ser monitores... (Docente)

Al inicio, los estudiantes de grados superiores no tomaban en cuenta a los de los primeros grados, pues los consideraban muy pequeños. Pero al integrar en el consejo escolar incluso a los niños de primer grado de primaria y al organizar los grupos de aula, se garantizó que todos tuvieran la oportunidad de desarrollar su autonomía.

Cuando mis niños de cuarto, quinto y sexto ya habían terminado su guía, ellos apoyaban a los niños de primer grado a leer, a construir palabras, a escribir pronunciando correctamente las palabras. Es una ventaja tenerlos en la misma sala, pues nos ayudan con los más pequeños. (Docente)

Una de las estrategias desarrolladas por el proyecto AprendeDes es la del «padrinazgo». Este consiste en formar a un grupo de niños y niñas —llamados «padrinos de lectura»— que promueven prácticas de compañerismo y ayuda mutua a través de un trabajo cooperativo. Padrino y ahijado asumen un compromiso de enseñanza-aprendizaje, y se ponen de acuerdo tanto en los horarios como en las lecturas que les gustaría hacer a ambos. Este proceso es acompañado por el profesor, quien va evaluando si ambos alumnos están cumpliendo los compromisos asumidos.

Yo soy padrino de Andrés, todos los recreos escogemos un libro para leer. Yo le leo y luego le pido que lea él; a veces se equivoca, pero yo lo ayudo, para eso estamos los padrinos... Al principio no sabía nada, pero yo le fui enseñando y ahora también me busca para leer por las tardes. (Estudiante)

La dinámica de trabajo cooperativo es una estrategia básica no solo para desarrollar valores y actitudes, sino también para facilitar el proceso de construcción del aprendizaje, en la medida en que proporciona el espacio para que se produzca el interaprendizaje.

- **Desarrollo de la autoestima**

Las experiencias de éxito que van teniendo los niños a medida que desarrollan las guías y los proyectos inciden no solo en el aprendizaje de determinadas capacidades y actitudes, sino sobre todo en su autoestima, elemento básico para que confíen en sí mismos y se sientan motivados a continuar aprendiendo.

El niño, cuando va a construir su aprendizaje a través de las actividades que le propone la guía, lo va a ir construyendo, se va a sentir capaz, a diferencia de si yo le explico al niño en la pizarra algo y no me entiende. En cambio, en las guías, a través de esos procesos, va a construir su aprendizaje y va a salir también a socializar sus aprendizajes, y eso le va a hacer sentir orgulloso, le va a elevar su ego al niño. Se va a sentir satisfecho de haber aprendido cosas nuevas en las cartillas. (Docente)

- **Desarrollo de una cultura de evaluación**

El uso de las guías y los proyectos de aprendizaje también ha contribuido a que los estudiantes incorporen la necesidad de evaluar sus acciones. Así, ellos comprenden que la evaluación es una forma de verificar y reconocer lo aprendido, y no una actividad que produce miedo.

El niño ya te dice: «Profesor, a ver controla lo que he hecho mi trabajo». Ese es un control de progresos del propio niño, y tú ni modo vas a decir que no, no voy a verlo. Y para mí eso es bueno. (Docente)

Los niños ayudan a sus compañeros cuando salen a la pizarra a escribir sus oraciones. Les corrigen, si es con mayúscula, con s, con z, y salen a escribir si su compañero no puede, pero para eso les tengo que preguntar: ¿está bien escrito?, ¿cómo se escriben los nombres? Pronuncio bien las palabras para que descubran con qué letra se escribe. De esa manera, sé quien está leyendo y escribiendo. (Docente)

3.3 El maestro como facilitador de aprendizajes

3.3.1 Planificación de las sesiones

Desde el 2004, las guías de aprendizaje estuvieron en las aulas de las escuelas rurales de San Martín para que los estudiantes, orientados por sus maestros, las utilizaran. Sin embargo, y a pesar de que las guías reúnen una serie de condiciones que las hacen pertinentes para el trabajo en aulas multigrado, se encontraron muchas dificultades durante su uso. Estas se debían a una serie de causas, entre las que destacan las limitaciones de los propios docentes para utilizar de modo efectivo los materiales educativos.

Entre las limitaciones de los docentes, una de las más importantes es su dificultad para desarrollar las actividades planteadas en las guías. Otra traba, directamente relacionada con la anterior, consiste en que los docentes no han adquirido el hábito de planificar sus acciones pedagógicas. Esto último afectó seriamente el uso de las guías y los proyectos, pues en la medida en que los docentes no preveían los aprendizajes que se debían lograr —y por ende, tampoco las actividades y los materiales que requerían—, retornaban a sus prácticas tradicionales, ya que se sentían más cómodos al repetir una rutina que les era conocida.

Se paralizaba el proceso porque el maestro no había leído la guía y no había preparado el material con anterioridad. Entonces, eso paralizaba, y al maestro le parecía más cómodo [...]: «Ay, entonces eso no lo hago, sigo con la otra actividad». Y nosotros hablando de aprendizajes por proceso... ¡cuál proceso! Si eso iba a generar otra actividad, se generaba otra, ya se cortaba, y en muchos casos terminaba el maestro [diciendo]: «Eso no lo hagas, eso tampoco». Entonces volvía a la educación tradicional, a copiar el contenido que estaba en un recuadro: un texto, una noticia. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

El problema fue el maestro, como le digo. El maestro era como el padre de familia. Si no ve el montón de operaciones en la guía, la guía está incompleta, la guía no sirve, la guía no responde. Es que el maestro nunca miró capacidades, habilidades, destrezas. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Los testimonios muestran cómo las serias carencias en las capacidades docentes dificultaron severamente la puesta en marcha de la propuesta.

Por otro lado, resaltó la dificultad de los docentes para desarrollar los aprendizajes de manera integrada;¹⁷ es decir, les resultaba sumamente difícil comprender que una misma actividad pudiera generar más de una capacidad en los estudiantes. Esta importante limitación da cuenta de cuán profundas son las raíces de los enfoques tradicionales que aún subsisten en nuestro país; según estos enfoques, el trabajo docente debe enfatizar el desarrollo de los contenidos académicos, y no el logro de las capacidades y actitudes de los estudiantes.

Todas estas razones determinaron que los docentes utilizaran las cartillas de manera parcial. Desarrollaban solo las actividades que entendían o que estaban a su alcance, y que, además —es necesario decirlo—, no les demandaran mucho esfuerzo. Como es obvio, con esta postura se interrumpía el proceso metodológico propuesto en las cartillas para el aprendizaje de los estudiantes.

Había ejercicios que no se entendían y no sabías ni qué ibas a hacer. Y a veces había maestros que optaban por lo más fácil y decían: «A ver, niños, pasemos al siguiente ejercicio» [...], porque no lo habían estudiado. En cambio, cuando se lo estudia, pues, ya, si es complejo, tú lo vas haciendo al nivel de tus niños. (Docente)

Ahora, yo no sé si al docente le habrá sido posible trabajar. Algunas cositas escuchamos por ahí que es cierto, que algunos docentes habían dejado de trabajarlas, que no era factible, que no se podía. Finalmente, les parecía que no era adecuado. Por lo menos en ese primer año, los docentes fueron un poco selectivos en ese sentido, de no trabajar en su totalidad la guía. (Autor del material)

Por todo lo señalado, el uso de las guías y de los proyectos de aprendizaje en el aula demandó una preparación permanente por parte de los docentes. La metodología requerida para aplicar estos materiales supuso todo un reto, especialmente para los docentes de las escuelas rurales, acostumbrados a «dictar clases» basadas en enfoques tradicionales de enseñanza.

Nosotros nos preparamos antes de ir a las aulas. Nos reunimos, estudiamos las guías... También como niños hacemos los círculos de interaprendizaje. Ahí estudiamos las guías entre varios colegas... los que quieren venir, porque a veces no vienen. Sacan pretextos: «Nosotros tenemos nuestro grupo ya, conocemos ya

17 Recuérdese que esta limitación de los profesores también fue identificada por el equipo técnico encargado de elaborar las guías de aprendizaje.

cómo trabajamos». Creo que eso nos ha permitido a nosotros mejorar. Yo creo que eso parte del interés del maestro. (Docente)

Por otro lado, como parte de la estrategia de capacitación docente del proyecto, los profesores de todas las escuelas ApreNDes iniciaron un programa de capacitación permanente que estuvo a cargo de los facilitadores, quienes tenían la tarea de implementar la propuesta pedagógica en las escuelas. Es decir, los facilitadores asumieron un papel fundamental en la implementación de la propuesta pedagógica, pues se encargaron del monitoreo, la capacitación y el acompañamiento a los docentes. A pesar de las limitaciones iniciales que enfrentaron en el manejo de la propuesta, su presencia constante en las escuelas y su acercamiento a los docentes fueron considerados muy importantes y útiles.

- Los facilitadores ayudan en muchas cosas. Si tú no comprendes algo, ellos te pueden orientar.
- ¿Ellos están en el aula?
- Claro, trabajando. Y eso beneficia muchísimo al docente. Si algunas dudas hay, lo puede ayudar el facilitador; de acuerdo con sus posibilidades, también, porque ellos también están en constante capacitación allá. A los facilitadores los llevan a capacitar. (Especialista de la UGEL)

Como parte del proceso de capacitación iniciado, los docentes fueron asesorados por los facilitadores en los CIA. Estos son espacios en los cuales los docentes, entre otras tareas, revisan, estudian y adaptan las guías, los proyectos y los módulos de aprendizaje de las diferentes áreas y grados que utilizarán en sus sesiones de aprendizaje.

El acompañamiento en las visitas también nos ha permitido sentarnos con el maestro, desarrollar con ellos las guías, y ver también si el maestro entiende las instrucciones y actividades propuestas. Sentarse allí diciéndole qué cosa se va a hacer en cada actividad, pero ya unas cuantas actividades, ¿no? Tampoco no se va a poder tratar en una visita. Y también los círculos de interaprendizaje [...] nos permite estudiar las cartillas [...], eligen, en lo que es Matemáticas, los contenidos que no manejan. (Facilitador)

Los círculos de interaprendizaje me ayudaron bastante, porque es el momento cuando nosotros, los maestros, pues nos reunimos y contamos nuestras experiencias y nos apoyamos mutuamente. Es lindo escuchar a un colega: «A mí me ha ido de esta forma»; yo también cuento lo mismo: «Yo lo he hecho de esta

forma». O de repente le he cambiado esta estrategia por otra y me ha ido bien. Entonces, todos juntos compartimos y nos damos cuenta de que este círculo de aprendizaje, pues mejora en el aprendizaje de nuestros niños, porque aparte de lo que ya conversamos, lo que nos ha ido [...], esa actividad nos permite hacer nuestros materiales para elaborar y continuar con nuestra actividad a desarrollar con los niños. (Docente)

En nuestros círculos de aprendizaje tenemos el madrinazgo de docentes: los docentes que han tenido la experiencia con primer grado apadrinan a los nuevos, les ayudan a entender los proyectos. Ya es interés de cada uno buscar a su padrino para que lo ayude o acordar en qué momento lo puede apoyar. (Docente)

Casualmente, ellos han sido los que nos han orientado cómo nosotros debemos trabajar con nuestros niños en nuestras aulas [...]. Entonces, hemos logrado mejorar nuestros niveles de enseñanza-aprendizaje, de cómo se debe trabajar, eso se ha logrado. (Docente)

La principal estrategia para que el docente aprendiera a trabajar junto con los estudiantes las guías, los proyectos y los módulos de aprendizaje consistió en que ellos «vivenciaran» su uso; es decir, en que desarrollaran esos materiales como si ellos fueran los niños. La idea consistía en que los docentes identificaran los retos que estos materiales les planteaban tanto a los niños como a ellos mismos.

Bueno, los docentes para aprender a usar las guías han seguido varios procesos, el de la capacitación [...]. Pero yo creo que lo más importante para que aprendan a utilizar los materiales ha sido que ellos mismos vivencien cómo se usan. No solo desde un enfoque operativo de cómo se usa las guías, sino de un planteamiento reflexivo, con preguntas al término de cada momento, de cada actividad. Yo creo que eso le ayuda. A partir de ahí, también el docente ha aprendido el manejo de algunos contenidos que les eran desconocidos para ellos, o no los manejaban bien. Ayudaba también el proceso de ver cómo otros usan las guías a través de las pasantías. Eso también les ha ayudado a que los usen mejor. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Paulatinamente, los docentes tomaban conciencia de la necesidad de estudiar, y en caso necesario, adaptar las guías, los proyectos y los módulos. Estas actividades eran consideradas como una parte previa en el desarrollo de las sesiones.

Planificar, y estudiarlo antes de desarrollar las actividades con los niños, y tener una actitud de cambio en la aplicación de las estrategias para un mejor aprendizaje. (Docente)

Primero era que el maestro debe estudiar, conocer lo que hay en la guía, revisar los indicadores que se pretende lograr al desarrollar sus actividades. Que el docente tenga bien claro al finalizar qué es lo que deben saber los niños. Ya el estudio también implica revisar [...], preparar los materiales si es necesario. Más que todo, en los maestros vemos que hay poco manejo de contenidos. También eso [...] las guías le van a permitir desarrollar también capacidades al maestro. Hay cosas que a veces no manejamos y las guías van a permitir también capacitarme como maestro. El requisito para trabajar con las guías es estudiar primero antes de aplicarlas con los niños. O sea, si tú no estudias, ¿qué orientación vas a poder ir a dar, no? En algunas escuelas, se ha visto que el maestro solamente se dedicaba a entregar las guías, y cuando los niños venían a preguntarle alguna instrucción que no entienden, el maestro tampoco siente la capacidad de orientar. Por eso el requisito es estudiar las guías. (Facilitadora)

A veces, no hay la información requerida que solicita la guía. En el caso, por ejemplo, del quinto grado, cuando pide la cordillera Azul [...] esa información es escasa. Entonces, en algunos casos hay que adaptarlo a la realidad, puede usar algo que no existe en la comunidad, pero eso es un aspecto negativo manejable por el docente. Es solamente cuestión de adaptarlo, nada más. (Docente)

La preparación de las sesiones ha implicado el desarrollo de las propias capacidades profesionales del docente, que se ha visto en la obligación de planificar tomando en cuenta las necesidades de su grupo de niños. Así, los docentes deben manejar los contenidos que van a desarrollar, investigar acerca de estos, preparar los materiales adicionales, y por último recrear las guías y los proyectos, tarea que empieza con el proceso de adaptación.

La preparación de las sesiones incluidas en las guías, los proyectos y los módulos de aprendizaje no ha sido fácil para los maestros, pues es un proceso que remueve sus concepciones sobre el aprendizaje. Por tanto, el acompañamiento del facilitador resultó imprescindible no solo para brindar orientaciones técnicas, sino sobre todo para animar y sostener a los docentes en su proceso de cambio.

Al inicio del año 2005 [...] no lo entendía cómo era el proceso, el trabajo. Pero ya a partir de junio, por ahí, empecé a llevar el trabajo y para mí es una maravilla [...] hasta apropiarme me resultó un poco difícil. Y hasta tenía la idea de pedir licencia o de salir, sacar permuta, hacer algo, yo quise salir. Pero después, cuando ya se dieron los talleres y el trabajo con los niños, vi otra cosa. Vi que por ahí estaba el éxito del trabajo, pues empecé a trabajar más y más, y a fin de año tuve unos grandes resultados. (Docente)

Los facilitadores van a monitorear. Nos dan sugerencias, nos retroalimentan y nos dicen no solo en qué fallamos sino qué debemos hacer, cómo debemos hacerlo. Nos orientan. Los facilitadores se van a las comunidades, están dos o tres días ahí, y nos dicen cómo mejorar [...]. Todo eso ha contribuido al cambio.
(Maestro autor)

❖ *Primer grado*

La planificación del trabajo con el primer grado requiere tener claridad sobre la metodología propuesta y las capacidades que se espera lograr. Los proyectos propuestos para este grado no necesariamente se trabajan en el orden en que están diseñados; lo ideal es que el docente analice previamente cada estrategia y cada proyecto, con el fin de que cada uno de estos sea trabajado en el momento indicado. De esta forma, se planificará de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

[...] el estudio global de todo el proyecto, buscando que los docentes y facilitadores se den cuenta qué es lo que se espera que aprendan los niños de primer grado al concluir el desarrollo del proyecto «Mi nombre» y cómo trabajar los otros tres proyectos. De manera que no es necesario terminar una estrategia para comenzar la otra, sino más bien aprovechar las oportunidades y necesidades de aprendizaje que van teniendo los niños. Con estas formas de mirar, comprender y trabajar los proyectos de primer grado, los maestros quedaron más claros en el manejo y les permitió tener más avances que los años anteriores. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

En nuestro círculo de interaprendizaje, tenemos el grupo de primer grado. Nosotros nos reunimos, nos contamos cómo nos ha ido y nos ayudamos cuando no nos ha salido bien. Estudiamos los proyectos y módulos y vemos cómo los vamos a desarrollar en las aulas. Preparamos los materiales que necesitamos y [calculamos] el tiempo que nos llevará desarrollar, también las hojitas de trabajo que vamos llevando del centro de recursos de aprendizaje. (Docente)

La incorporación del desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y escritura no fue un proceso fácil para los maestros. Algunos la confundieron con el método fonético —enseñar los sonidos correspondientes con cada letra—, otros exageraron el uso de los sonidos y los enseñaron en forma aislada. Les fue difícil entender que la conciencia fonológica se desarrolla en el marco de textos completos y con sentido.

Para desarrollar eso de la conciencia fonológica... me estoy ayudando con el abecedario. He colocado al frente cada sonido con su dibujo y todos los días en rutina lo repasamos; ellos ya saben todos los sonidos y ya escriben al dictado... Mis niños escriben correctamente cuando les dicto, pero ya cuando les pido que lean, pronuncian sonido por sonido. (Docente)

Al inicio me dediqué a practicar el sonido de cada una de las letras; mi garganta me dolía y quise desistir de ese método. Hasta pedí a los consultores un CD con la pronunciación de los sonidos. Luego, con el apoyo de los facilitadores, entendí que las palabras y oraciones que se usan son cadenas de sonidos asociados a un significado. (Docente)

Los maestros no se estaban dando cuenta de que la conciencia fonológica se desarrolla en el contexto de textos completos y con sentido. Por eso, estaban enseñando el reconocimiento de los sonidos de manera aislada; en consecuencia, los niños no tenían la capacidad de darse cuenta de que las palabras son cadenas de sonidos asociados a un significado. Por consiguiente, leían sonido por sonido; sin embargo, escribían correctamente, porque también les dictan sonido por sonido... (Facilitadora)

La inasistencia frecuente a la escuela, sumada a los diferentes ritmos de aprendizaje, originó que los niños de primer grado alcanzaran distintos niveles de avance. El docente organizaba a los niños en grupos pequeños y aplicaba estrategias diferenciadas; esto explica la necesidad de atender a la diversidad dando respuesta oportuna a los intereses y las necesidades individuales.

Con los proyectos he podido atender a los niños que se me quedan o a los que se atrasan porque faltan mucho, y también al niño nuevo. Hago diferentes grupos y desarrollo con ellos la estrategia del proyecto que ellos necesitan. En realidad, tengo como tres grupos de primer grado trabajando estrategias diferentes, pero todas están en el proyecto «Mi nombre». (Docente)

El docente, desde su experiencia con las estrategias de los proyectos, encontró soluciones a la atención de niños que necesitaban reforzar ciertas capacidades, como por ejemplo el desarrollo motor a partir de procesos mentales.

Los niños vienen sin [haber estudiado en un] jardín. Por tanto, tienen problemas al trazar una grafía de manera legible y hay que aprestarlo... Un poco estoy saliendo de las estrategias del proyecto, porque no tienen nada de aprestamiento... uso muestras y grabados de sellos para que los niños repitan los trazos o letras, o para que repasen y escriban bonito... (Docente)

Al inicio, no quería saber nada de la propuesta, pero poco a poco he visto que mis niños están escribiendo su nombre y ya intentan escribir otras palabras. Hay momentos en que me piden tarea, yo les pido que dibujen la actividad que hemos realizado oralmente y que lo adornen con su nombre, entre otras cosas. Siento que me va muy bien... he llegado a la conclusión de que no es necesario trabajar el aprestamiento como un ejercicio mecánico aparte del proyecto: está dentro del desarrollo de las estrategias en las actividades de manipular, recortar, dibujar, etcétera. (Docente)

Los docentes han logrado comprender que la producción es un proceso natural y una necesidad que tiene la persona de expresar lo que piensa y siente, usando el lenguaje oral y escrito en el desarrollo de las diversas estrategias que proponen los proyectos de aprendizaje.

Es muy importante comprender que el niño aprende de manera natural y útil, de modo que muchas veces los niños nos sorprenden, y no debemos limitarlos a parámetros convencionales. (Docente)

A partir de junio, tuve que hacerme cargo de los niños de primer grado, pues era la profesora más antigua y conocía cómo era el trabajo con el proyecto AprendeDes. Pero mi problema era que yo nunca había llevado primer grado. Lo que me animó es que en este grado todo está en los proyectos, hasta apropiarme me resultó un poco difícil. Hasta tenía la idea de pedir licencia o de salir. Pero empecé a llevar el trabajo y para mí es una maravilla [...] ahora tengo grandes resultados. Cuando los niños empezaron a leer de todo, me emocioné bastante. (Docente)

3.3.2 Acompañamiento al aprendizaje de los niños

El uso de las guías de aprendizaje en el aula no exime al maestro de su responsabilidad. Así como la planificación de las sesiones es la labor que se tiene que realizar previamente, en la etapa de ejecución la principal tarea es el seguimiento de cómo desarrollan los niños las actividades de la guía. Esto resultó muy novedoso para los docentes, pues era ajeno a su práctica y concepción del aprendizaje.

Lo más difícil para los maestros ha sido su intervención para asegurar que los niños aprendan con las guías. Y lo otro es en relación a cómo acompañar el proceso para que el niño pueda desarrollar su capacidad de comprensión lectora y producción de textos. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Por el enfoque que ellos [los docentes] manejaban del proceso de aprender. Por ejemplo, ellos creen que el niño aprende cuando ellos están explicando, y que necesariamente cuando repiten lo que explican, los niños han demostrado su aprendizaje. No están acostumbrados a hacer un tipo de intervención de hacer preguntas a los niños, o que ellos escuchen las preguntas de los niños. No están acostumbrados a ese proceso. Entonces, eso les cuesta, y creen que si la guía no tiene contenido, los niños no aprenden. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Si las guías no desarrollan temas, creen que no aprenden. Te voy a contar un caso. Una guía era para escribir «Cartas a mi amigo», por ejemplo. Un docente le hacía la siguiente pregunta al niño; para ver si había aprendido o no lo que se había propuesto en esa guía, le preguntaba: «A ver, dime, ¿cuáles son los propósitos de la carta?». Entonces el niño le decía: «Son informar, entretener, solicitar...». Lo repetía muy bien porque en conocimientos básicos dice los propósitos de la carta, pero ahí lo que debía aprender el niño no necesariamente era que repita cuáles son los propósitos de una carta, sino que él pueda escribir una carta. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

El acompañamiento se puede considerar la tarea fundamental para verificar el proceso de construcción del aprendizaje, pues refuerza en el niño la reflexión sobre en qué medida ha comprendido las instrucciones o sobre los procedimientos que ha utilizado para llegar a determinados resultados. Al hacer el acompañamiento a este proceso, se produce simultáneamente la evaluación formativa.

Cuando los niños leían alguna instrucción, algunos tenían problemas en comprender; o sea: qué es lo que tenían que hacer, [...] qué les pedía la instrucción. Pero para eso uno le tenía que hacer leer de repente otra vez, ir sacando a los niños, no decirle directamente qué es lo que tiene que hacer, sino tratar de que el niño se haga un hábito, decirle que el niño lo lea, ¿qué te pide la instrucción? (Facilitadora)

Realizar esta tarea demanda tiempo, estrategias efectivas y paciencia. Más aún cuando el desarrollo de las capacidades de los niños no está en el nivel que corresponde según el grado.

Me ponía yo en su lugar de ellos. Hacía yo como monitora junto a ellos. Yo preguntaba, leíamos lentamente, tratando de comprender lo que nos pedían en cada consigna. Entonces, eso se hacía sin importarme el tiempo, cuánto va a demorar, si el niño requiere todavía de este acompañamiento de la maestra. Pero iba mejorando cada día, siempre con las actitudes positivas de la maestra

que esto va a mejorar, va a mejorar [...] sí iba mejorando, notaba yo, era notoriamente este cambio. Porque hay un momento en que la maestra, ¡pum!, va a otro grupo ya. Como que le ve el accionar de los niños, ves, notas ya que los niños van comprendiendo lo que leen [...] porque si el niño te llama, es porque no ha entendido, y es para uno satisfactorio cuando ya no te llama. «¡Ah, entendieron!», dices, «¡qué bueno!». «Está dando frutos, está dando resultados», dices. Entonces te sientes feliz, pero [sabes] sí que [falta] todavía. El acompañamiento de la maestra es siempre permanente, siempre ahí acompañándolos. (Docente)

Yo cumplo con el rol de hacer entender a los niños, porque a veces no lo entienden. No solamente un grupo, en todos los grupos, estar ahí como se dice monitoreando, a ver si están trabajando. Y también hacerles un seguimiento y si verdaderamente están captando lo que están estudiando en esas guías. Hacer una evaluación, porque la evaluación debe ser constante en el niño, no solo lo que están trabajando en las guías, desde la manera de comportarse, de todo eso. (Docente)

Mientras los niños trabajan [...] yo estoy con primero o con segundo, avanzando con el proyecto... Cuando ya termino, a veces un rato doy una vuelta y miro:

— ¿Cómo están muchachos?

— Ya estamos bien, profesor.

— Ah, ya, muy bien.

Luego vuelvo a mi sitio... A veces, al último les pregunto:

— ¿Qué hemos hecho hoy día?

— Tal cosa profesor, nos toca hoy día esto. (Docente)

Algunos docentes han ido mejorando en este proceso, pero todavía les cuesta abandonar el rol de considerarse la fuente de explicación de los temas, aun cuando el proceso de construcción de aprendizajes esté propuesto en las guías:

Sí, ha cambiado cómo enseña el profesor. Nos explica más lo que nosotros aprendemos en las guías. Nos vuelve a explicar... de dónde hemos comenzado a trabajar... Y cuando ya vamos a terminar de explicar, nos revisa el control de progreso. (Estudiante)

[...] con mucho más confianza, porque él nos explica más lo que nosotros aprendemos en las guías. (Estudiante)

No es como antes que yo tenía que hacerles que aprendan las vocales, el abecedario, una cuestión meramente memorística. Ahora no, ellos conocen sus nombres. Empiezan a conocer no solo sílabas sino conocen palabras, oraciones, textos. Empiezan a proponer cómo crear, qué debe ir primero, qué va después y cómo termina. (Docente)

3.3.3 Atención al aula multigrado

Los docentes van identificando que las guías de aprendizaje contienen los elementos de una sesión de clase. En la medida en que los niños pueden trabajarlas con autonomía, los docentes aprovechan mejor el tiempo, y de este modo se les abre la posibilidad de brindar una atención efectiva a los niños de diferentes grados que están a su cargo.

Nos facilitaba el trabajo a los docentes porque ahí están los contenidos a trabajar, el qué se va a aprender, y al mismo tiempo, con los cuatro momentos, los niños interactúan. Hay diálogo, hay participación. En el momento en que los niños están haciendo sus saberes previos, tú ya vas a otro grado, y vas también observando cómo van trabajando, y la maestra pues entra a hacer a cada momento la evaluación formativa. (Docente)

El uso de las guías, los proyectos y los módulos, en los que se proponen aprendizajes que se construyen en forma cooperativa, facilita el trabajo del docente que atiende a varios grados a la vez. Los estudiantes participan, observan, construyen y reconstruyen conocimientos, y el maestro dispone de tiempo para atender las diferencias individuales de los niños de primer grado, para valorar el trabajo de cada uno, así como para descubrir sus habilidades y destrezas.

La herramienta principal que nos ha permitido atender a una escuela multigrado ha sido el uso de las guías. Es una herramienta importante. ¿Por qué? Porque el niño va a ir construyendo su aprendizaje en los grupos cooperativos por grado. No vamos allá a enseñar una sola cosa para dos, tres grados. El niño va a ir construyendo. La guía nos ayuda bastante como maestros para atender a los niños de acuerdo con el aprendizaje, las capacidades que deben desarrollar en cada grado. (Facilitadora)

Sí es posible [...] ahora con las guías yo tengo un poco más de tiempo disponible para dedicarles a los niños de primer y segundo grado, mientras que antes tenía que atender a todos los grados. Incluso el tiempo me parecía un espacio muy corto, [me parecía] que antes de ingresar ya era hora de salida y no hacía nada [...] y ahora con su monitor solos avanzan y con los primeros grados también estamos nosotros en ese mismo camino del avance. (Docente)

Antes de que yo trabajara con las guías, mis alumnos cometían un alboroto, no había disciplina [...] Terminé con tercero. Ahora voy a pasar a cuarto. Entonces qué

hacían [...] yo ya terminé todo, se ponían encima del profesor. Eso no hay ahora. Un salón toditos los niños trabajando, sea de cuarto grado, y se van parejitos; si alguien pasa a la guía tres, los otros también... Ya no se pierde tiempo nada porque el maestro está en los grupos de trabajo, el maestro tienen que estar con los niños, de repente por ahí un niño no entiende... (Docente)

3.3.4 Producción de materiales educativos

La utilización de las guías de aprendizaje en las aulas —y concretamente la estrategia de maestros autores¹⁸—, ofreció a varios docentes que habían tenido éxito en el manejo de la propuesta la posibilidad de revisar, analizar y elaborar materiales educativos impresos tanto para sus estudiantes como para otros docentes. A pesar de que la estrategia no logró sostenerse durante toda la implementación de la propuesta —debido a que la práctica resultó sumamente compleja por las citadas limitaciones personales y profesionales de los docentes—, dejó efectos positivos no solo para quienes se involucraron en su implementación, sino también para otros docentes que participaron en el proyecto.

Son reveladores los siguientes testimonios:

Yo creo que maestro autor no es cualquiera. Especialmente porque uno se toma su tiempo y también te vas autocapacitándote tú mismo. Te vas conociendo más a fondo. (Docente)

Tus niños te valoran. Por ejemplo, ellos cuando ven la guía, ven el nombre de la profesora —porque ahí decía en la carátula, desde la primera hoja—, que diga mi profesora es maestra autora. (Docente)

La estrategia de maestros autores permitió demostrar que si los docentes se preparan y se comprometen, pueden elaborar materiales educativos impresos más pertinentes y que responden mejor al contexto de sus estudiantes. Sin embargo, y a pesar de sus significativos logros, esta estrategia perdió fuerza a lo largo de la ejecución del proyecto. Este hecho merece especial atención, ya que la estrategia constituye un aspecto de importancia medular en la propuesta de materiales educativos.

18 Esta estrategia permitió a los docentes exitosos en la implementación de la propuesta culminar la elaboración de las cartillas de aprendizaje de segundo y tercer grado, y también elaborar los proyectos de aprendizaje para primer grado.

Aunque la estrategia de maestros autores no continuó desarrollándose como tal, los docentes siguieron elaborando diversos materiales de trabajo. Por ejemplo, para el primer y segundo grado elaboraron preguías que apoyan el proceso de lectura y escritura; asimismo, elaboraron hojas de trabajo, y cuentos y poemas para diferentes grados. Estos docentes figuran como autores de estos materiales y, a través de los centros de recursos, los comparten con colegas de otras instituciones de la misma provincia o de otras.

La situación actual muestra que los docentes que en algún momento integraron el grupo de los maestros autores están más comprometidos con la implementación de la propuesta y han incrementado significativamente su desempeño pedagógico. Algunos de ellos forman parte del equipo de facilitadores y responsables de los centros de recursos y, desde esta posición, apoyan con mayor conciencia y conocimiento el desarrollo de la escuela activa.

Finalmente, en este último aspecto del desarrollo de la experiencia, es preciso resaltar el papel que cumplieron los padres de familia, los propios estudiantes y los especialistas de la UGEL en la elaboración de las cartillas de aprendizaje.

3.4 El involucramiento de los otros actores educativos

La elaboración de las guías de aprendizaje estuvo a cargo de un numeroso y diverso equipo de trabajo, conformado por los miembros del equipo técnico del proyecto, los especialistas de área y los autores de los materiales educativos, así como los facilitadores y docentes de las escuelas. Sin embargo, a pesar de la diversidad de actores involucrados, fue notoria la escasa participación en esta tarea tanto de los padres de familia como de los propios estudiantes.

Conviene indicar que antes de que se iniciara la implementación del proyecto, se efectuó una «consulta» a los padres de familia acerca de los contenidos que sus hijos deberían aprender en la escuela. En la práctica, esta resultó la única acción en la que se involucró intencionalmente a los padres de familia para que contribuyeran en la elaboración de las guías de aprendizaje.

Sin embargo, como parte de las estrategias para lograr el compromiso de los padres de familia en la gestión de la escuela, se realizaron reuniones para que ellos pudieran conocer la propuesta educativa y, específicamente, en qué consistían las guías de aprendizaje con las que sus hijos trabajaban en el aula. Esta tarea fue asumida por los CONEI desde el 2005, segundo año de implementación de la propuesta. Sin embargo, persisten las dificultades para intensificarla.

| En el CONEI he participado. Pero no en lo de las guías, sino en qué queremos de los alumnos. (Padre de familia)

Es importante indicar que los aportes y las demandas de los padres de familia, así como las dificultades que tuvieron los estudiantes al momento de trabajar con las guías —como los problemas de comprensión de las instrucciones (algunas eran demasiado extensas; en otras aparecían dos órdenes en una sola instrucción) o las acciones repetidas—, sirvieron para corregir el material.

| Los talleres con los padres de familia para que conozcan las guías nos permitió también recoger sus intereses sobre los temas que deberían aprender los niños —como actividades productivas, fiestas, bailes, cuentos locales—, lo cual se ha tenido en cuenta para incorporar en las guías y proyectos de aprendizaje. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Por otro lado, todos los actores entrevistados coincidieron en señalar la falta de participación de los especialistas de las UGEL en la implementación pedagógica del proyecto y, específicamente, en la elaboración y uso de las guías de aprendizaje en las aulas.

| Como no se quieren mucho comprometer, ellos participan en talleres, en círculos de interaprendizaje, saben de las guías, de cómo se desarrollan acá en el sector. Dicen que a las escuelas AprenderDes ya no le hacen visitas porque nuestros maestros están siendo monitoreados. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

No me ubico también con eso [...] pero a mi escuela de la UGEL ni de la región no han llegado hasta ahora. (Docente)

Nunca han llegado, en la provincia de San Martín nunca; no sé a las otras provincias. (Docente)

No, cómo puedo enseñar lo que no sé. Si la UGEL recién a partir de este año, del año pasado si no me equivoco, recién ellos han tenido participación. Entonces cómo ellos pueden orientarte si desconocen. (Docente)

La inestabilidad en el cargo de especialista de la UGEL, entre otras causas, ha imposibilitado la integración de los representantes del MINEDU al proyecto, como estaba previsto.

| Lo que pasa es que ellos no son permanentes, están siendo cambiados. Igual se los sigue invitando. No hemos comprobado si es que entiende todo, si son maestros

igual que los otros, pero no tenemos información de que haya orientado algo diferente. Siempre han orientado del sentido de la propuesta. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Los propios especialistas de las UGEL reconocen que no han brindado el suficiente apoyo, y relacionan esta carencia con la estructura burocrática y con el hecho de que cumplan funciones más administrativas que pedagógicas.

Un problema es que hay una administración muy burocratizada, y en vez de apoyar la descentralización, la dificulta. Una salida sería que las UGEL brindaran asesores pedagógicos permanentes. Pero en la realidad de los hechos, que no revisen documentos sino que vayan al lugar de los hechos [...]. En la época en que yo trabajaba, los especialistas se querían dedicar solo a revisar y responder documentos, y nada de ir a las escuelas. Las dejaban abandonadas, todos los proyectos abandonados. (Especialista de la UGEL)

SECCIÓN 4

Aproximación crítica a la experiencia

4.1 Situación actual

4.1.1 El desarrollo de capacidades y actitudes como metas de aprendizaje de los estudiantes (transformación de su rol)

A pesar de las serias limitaciones aún existentes, el aula de las escuelas Aprendes se ha convertido en un espacio relevante para la construcción de aprendizajes de los niños y las niñas. El dictado y el copiado de la pizarra han dejado de ser las actividades más frecuentes, para dar paso a una variedad de actividades generadoras de aprendizajes.

Por ejemplo, más antes el profesor hacía dictado, empezaba a dictar la clase, y ahora es diferente. Ahora los niños dicen «ya nos toca tal parte de la guía», y entonces la profesora coge la guía, les da a los niños y ellos solitos ya saben qué página la lectura va a ser; ellos mismos buscan. Entonces la profesora ya no se preocupa más de los niños; ese es el detalle, ya no tiene tanto trabajo. (Madre de familia)

Los actores reconocen que las guías, además de garantizar un aprendizaje adecuado a los estudiantes, han contribuido al desarrollo de capacidades y actitudes para un aprendizaje autónomo. Esto se debe, principalmente, a la lógica con la que se estructuran las actividades y a la naturaleza autoinstructiva de estas. Los niños y las niñas se van haciendo autónomos, dejan de depender de los maestros para aprender, y asumen papeles más activos.

Las guías, aparte, desarrollan habilidades de tipo social: el saber escuchar al otro, el ser tolerante, el ponerse de acuerdo. Y además de las capacidades comunicativas como la conversación, que no es el simple hecho de hablar cada uno a su turno, sino el estar conversando sobre un tema y sobre todo dar algunos puntos de vista

sobre ellos. Y además, yo creo que lo más importante que han desarrollado con las guías es el aprender a aprender. Las guías muestran un proceso de cómo los niños pueden aprender a aprender, cómo desarrollar sus estrategias de comprensión lectora, cómo mejorar la producción de los textos que ellos escriben y además mirar, poder saber que en su proceso de aprender son importantes sus otros amiguitos. Es importante lo que puedan decir los maestros y también es importante que pueda aprender con los padres de familia. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

Porque los niños ya hacen preguntas entre ellos. Hacen entre ellos sus saberes previos, comparten sus conocimientos, este [...] el monitor también. Parte del buen funcionamiento que le da el monitor hace participar a sus compañeros; son conscientes de que, además, este [...] se observa en los niños que ellos están aprendiendo por sí solos, cómo te puedo decir, este [...], son autónomos, ya no dependen de que la maestra les diga, este [...]. Claro, se planifica hasta dónde se va a aprender, hasta dónde está planificado lo que se va a aprender. Pero el niño ya tiene ya desde el anterior día, ya tiene lo que va a trabajar. Entonces el niño va con eso: [dice] nos hemos planificado trabajar hasta esta actividad. Entonces, ya no depende de la maestra sino depende de nosotros. Entonces, seamos autónomos. De nosotros depende que cumplamos lo que hemos dicho, siempre y cuando lo que hacemos cada actividad comprendamos cómo le hemos hecho, qué hemos hecho, y para qué. Si el niño ha aprendido en esos aspectos, entonces diremos que ha sido un aprendizaje, pues, significativo y autónomo. (Docente)

Los niños trabajan cooperativamente. Entre ellos están organizados. Hay un monitor, hay un secretario, hay un relator. Entonces, ellos están trabajando la guía, van desarrollando las instrucciones, las actividades que están propuestas en las guías, y el monitor va orientando todo ese trabajo. Pero también cuando los niños no entienden alguna instrucción, sí necesitan de la presencia del maestro. (Facilitador)

Los resultados de las evaluaciones realizadas por el proyecto anualmente muestran una notable mejora de los aprendizajes de los niños, sobre todo en la capacidad de comprensión lectora, requisito indispensable para un óptimo uso de las guías.

Cada vez es más frecuente escuchar hablar a los docentes del desarrollo de capacidades y actitudes cuando se refieren a los aprendizajes que deben lograr los estudiantes. Esto evidencia un cambio de expectativas frente al proceso. Sin embargo, el reto es aún mayor con relación al manejo de estrategias para su desarrollo.

Las capacidades que los niños desarrollan, pues, hay múltiples capacidades, entre ellas comprender, analizar, reconocer, identificar, etcétera. De todas las actitudes, tenemos, pues, que trabajar en equipo respetándose, apoyándose mutuamente, siendo solidarios, y practicando los valores. (Docente)

[...] la capacidad de trabajar en equipo, de apoyarse, de trabajar cooperativamente, de ser líderes, que el niño va dirigiendo el grupo en el caso de los monitores. Que todos asuman responsabilidades dentro del grupo, de apoyarse en el trabajo. De apoyar de repente al compañero que está un poco quedándose, ser más solidarios, participativos, colaboradores [...]. Que sean libres al salir a exponer sus trabajos. Además, les permite comparar, relacionar, analizar las cosas que van a ir trabajando en las guías. (Facilitadora)

Vemos, además, que las actividades de la guía no solo han promovido el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, sino que también promueven la construcción de una identidad cultural, a partir de un mayor conocimiento del medio local y de la incorporación en el currículo de la escuela.

[...] es justamente donde la guía manda a investigar. El niño se hace un entrevistador, entrevista, indaga. Entonces, eso lo ayuda a conocer más de su comunidad, de su realidad. Entonces, a través de este aspecto, mejora cada día y es un aprendizaje significativo para ellos. (Docente)

[...] desarrollan mucho su autoestima, su identidad con su medio ambiente. Se identifica con sus compañeros, y también se desarrolla una relación amical entre compañeros. (Docente)

El reto es todavía grande con relación al desarrollo de las capacidades y actitudes de los estudiantes, pero hoy se tiene la ventaja de una mejor comprensión por parte del facilitador, incluso sobre los alcances y las exigencias del aprendizaje autónomo.

[...] en algunas escuelas, los niños todavía no están cumpliendo muy bien sus funciones. Entonces, debemos ir brindando más orientaciones, de repente vivenciando la función del monitor, [...] los roles que tienen en los grupos cooperativos. Ir vivenciando con ellos cómo ir haciendo que los niños comprendan realmente las instrucciones de las guías. (Facilitadora)

4.1.2 Mejoras de las capacidades docentes en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (transformación del papel del docente)

Los actores reconocen que ha habido un cambio en el desempeño del docente, quien paulatinamente ha venido asumiendo su papel de facilitador del aprendizaje. El uso de las guías, los proyectos y los módulos de aprendizaje motiva

al docente desde empezar a considerar los ritmos y procesos de los niños para el aprendizaje hasta ir desarrollando una actitud positiva frente al cambio.

- ¿Qué capacidades y actitudes crees que has desarrollado a través del uso de las guías con los estudiantes?
- Las capacidades de investigar. Indagamos, enriquecemos y complementamos las capacidades que se va aplicando en las guías de aprendizaje. Las actitudes [...], reflexionar, ser tolerantes sobre todo, pues, saber respetar el ritmo y proceso de aprendizaje de cada niño. (Docente)

[...] sobre todo la planificación; que el maestro tiene que estudiar las guías, revisar antes de trabajar con los niños. Claro, hemos fortalecido algunas capacidades que los maestros tenían [...] en el manejo de las guías, de que el maestro se dé cuenta cuáles son los procesos que los niños deben aprender que antes no lo teníamos en cuenta [...] que el maestro se dé cuenta qué procesos, qué secuencia debe seguir, o cuáles son las actividades que deben seguir los niños para construir un aprendizaje. De cambiar también, de cambiar al maestro que siempre ha sido el maestro que habla y habla, como que el maestro [...] o sea que no le permitía al niño, no le daba esa oportunidad al niño de construir su propio aprendizaje [...] que él tenía la última palabra y no le daba ese espacio a los niños. (Facilitador)

Yo creo que los maestros han aprendido a no ser frontales en el aprendizaje de los niños. Han aprendido también a valorar lo que los niños traen como aprendizaje y, otro, a ser comprensivos con el avance individual de cada niño. Y yo creo que también han aprendido a cómo acompañar al niño para que pueda superar unas dificultades en sus aprendizajes. También han aprendido a manejar mejor el contenido de las áreas a partir de la información que viene en la guía; y también les ha demandado que puedan interactuar con otros docentes para poder mejorar su trabajo. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

En realidad, como maestra también he mejorado notoriamente en el acompañamiento de las guías en el aprendizaje de los niños, porque puedo atender en forma simultánea a todos los niños, interactuando con los niños, lo que antes no había eso. (Docente)

Hay una mejor comprensión de la guía, del proceso de la guía, del proceso de parte de los profesores; y también hay una mayor comprensión en la mediación que tiene que hacer el docente. Anteriormente, el paso de un momento a otro momento, solamente el verificar el cumplimiento de las actividades no aseguraba; o el docente no se daba cuenta si el niño estaba aprendiendo o no. Ahora [está] entendiendo mejor el proceso, cuál va a ser la intervención en cada momento o cómo va a ser el acompañamiento. Ayuda mejor el uso de las guías por parte de los niños. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Permite, pues, dirigir a varios grados al mismo tiempo. Es algo muy positivo. Permite planificar las actividades, permite dialogar con los niños, ser más interactivos, y ayuda también a realizar la evaluación [...] en forma permanente, en cada momento de la guía de aprendizaje. (Docente)

Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista más de facilitador que de expositor. También a tener una mirada diferente en los niños, a respetar su forma de ser y aprender. Han encontrado un sentido a su trabajo, revalorar su trabajo como docente. Ahí realmente se han podido dar cuenta qué tienen que hacer para que los niños aprendan. Cómo tienen que intervenir para facilitarle ese proceso de aprender que propone la guía. Y yo creo que eso es lo más importante. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

También es importante que vea que el padre de familia sí puede colaborar en un proceso pedagógico —[lo] que antes era impensable—, y cómo vincula el saber de un padre de familia empírico cotidiano con los aprendizajes formales de la escuela. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

También han ido aprendiendo contenidos y didácticas propias de las áreas, imprescindibles para poder orientar eficazmente la construcción de aprendizajes de los niños.

Anteriormente, para el docente leer era que el niño lea el texto que estaba en la guía y con eso era suficiente. Entonces, la parte de anticipación del texto para nosotros y su significado, o la parte, por ejemplo, después de la lectura del texto, eso era prácticamente no desarrollado. Ahí yo te podría responder a la pregunta que tú me hiciste que ahí ha mejorado. Entonces, el niño ahí dice que para leer el texto, el niño dice primero tiene que ver el título, ver las imágenes, y luego [el niño dice] lo puedo leer en silencio con mis amiguitos o después le puedo decir que me pueden hacer unas preguntas sobre el texto. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Sin embargo, todavía subsisten grandes retos en el proceso de formación docente, en el que, sin lugar a dudas, las guías han contribuido de manera significativa, pues su incorporación en la práctica cotidiana del aula ha animado a los profesores a cambiar sus prácticas pedagógicas tradicionales. Y esta manera de capacitar a partir de un «hacer cotidiano» ha demostrado en la práctica que es la más eficaz.

Debería hacerse más capacitaciones en las que se vivencie el uso de las guías, proyectos y módulos de manera más reflexiva, de poder profundizar en el proceso de aprender de los niños, en el proceso de cómo intervenir o mediar este proceso,

de cómo asegurarse que los niños y niñas estén desarrollando las capacidades propuestas, el tipo de pregunta que deben formular a los niños o el tipo de situaciones que deben proponer para que los niños puedan ir desarrollando sus capacidades. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Claro, en las guías están propuestas las actividades, pero en muchos casos dice, por ejemplo: «Esta actividad la hago con mi profesor o con mi profesora», pero no hay más elementos que le digan al maestro cómo hacer esto. Entonces, ahí ya depende de cada maestro. Entonces, en esos procesos falta mejorar. También falta que los maestros un poco entiendan el proceso de la comprensión lectora y, obviamente, de algunos contenidos en caso de la redacción del texto. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Las actividades de incorporación de los saberes locales, tradicionales, en el aprendizaje escolar han contribuido a remover las concepciones de un currículo oficial cerrado, de espaldas a la vida cotidiana.

También es importante que vea que el padre de familia sí puede colaborar en un proceso pedagógico, que antes era impensable y cómo vincula el saber de un padre de familia empírico cotidiano con los aprendizajes formales de la escuela. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

4.1.3 Las estrategias de atención usadas en el aula multigrado

Esta es una de las mayores ventajas que aporta el material a la escuela multigrado y unidocente, pues en la medida en que los estudiantes se van haciendo más autónomos para aprender, el docente tiene la posibilidad de atender a los otros grados, especialmente a los niños más pequeños, que están en proceso de consolidación de la lectura y escritura.

Mientras nosotros desarrollamos el proyecto con primero, de segundo a sexto están con su guía de Comunicación Integral. Entonces, yo fácilmente podía trabajar con los de primero, mientras los demás estaban ocupados con su guía [...]. Nosotros nos concentramos con primero y ellos se concentran en su grupo. Donde hay desorden, le hacen llegar esa queja al alcalde escolar. Entonces, el alcalde escolar ya pide permiso al docente y empiezan rápidamente a arreglar el problema y continúa el trabajo. (Docente)

Yo creo que ahí el aporte a la propuesta en general de AprenderDes y en sí del material, yo creo que ahí es lo más significativo, porque permite que [el docente] pueda hacer

una atención simultánea a los niños. Y no solo dándoles actividades [para que] se mantengan ocupados, sino [desarrollando] actividades [en las] que los niños van siguiendo un proceso de construcción de aprendizaje. Mientras, él puede estar brindando algún tipo de acompañamiento a otro grado. En este caso, si tiene primer grado, que necesitan más apoyo por el hecho de que recién se están iniciándose en el proceso de aprender a leer y escribir. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Las guías están propuestas con actividades para lograr capacidades según los grados de cada niño. Entonces, no es [que] todos hacen lo mismo, sino que cada quien sigue un proceso de aprender. Y lo otro es que está permitiendo desarrollar esa capacidad de autonomía en los niños, para que puedan seguir aprendiendo. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

La herramienta principal que nos ha permitido atender a una escuela multigrado ha sido el uso de las guías. Es una herramienta importante, porque el niño va a ir construyendo su aprendizaje en los grupos cooperativos por grado. No vamos allá a enseñar una sola cosa para dos, tres grados. El niño va a ir construyendo. La guía nos ayuda bastante como maestros para atender a los niños de acuerdo con el aprendizaje, las capacidades que deben desarrollar en cada grado. (Docente)

El material ha permitido que los docentes de aula multigrado evalúen con otros criterios pedagógicos la distribución de los alumnos que están a su cargo: el grado de autonomía que requieren para el aprendizaje, el trabajo cooperativo, la interacción entre los alumnos de los primeros grados con los de grados superiores. Sobre esa base, los docentes optan por agrupar de manera diferente a los estudiantes. Así, en una escuela de dos o tres maestros, se organiza de mejor manera a los estudiantes, lo que garantiza una mejor atención; por ejemplo, en el aula uno se integra a los estudiantes de primero, tercero y sexto grados, mientras que en el aula dos van los de segundo, cuarto y quinto grados. Esto permite que el docente disponga de mayor tiempo para atender a los niños menores, mientras los estudiantes de los grados superiores desarrollan las guías.

4.1.4 La participación de los padres de familia en el aprendizaje de los estudiantes

Los padres y las madres de familia que educan a sus hijos en las escuelas AprenderDes vienen transformando paulatinamente sus criterios de participación. Así, han pasado de invertir su tiempo y esfuerzos en la ejecución de tareas de mantenimiento de la infraestructura educativa —como pintar, limpiar, reparar carpetas— a participar directamente en las actividades pedagógicas programadas

por el docente. Cuando se visitan las escuelas exitosas del proyecto, es común encontrar a alguna madre de familia confundida entre los estudiantes, compartiendo con ellos el trabajo de las diferentes actividades planteadas por las cartillas. En otros casos, se observa a algún padre de familia asumiendo el papel de monitor en uno de los grupos del aula.

En un principio, los padres de familia han tenido muy poca información sobre cómo aprenden los niños a través de las guías. Entonces, esto ha sido como un limitante para que el padre de familia pueda estar convencido de que con este material los niños sí están aprendiendo; y no solamente aprendiendo lo que ellos comúnmente consideren como aprendizaje —que es el manejo del contenido—, sino el desarrollo de otras capacidades. Yo creo que cuando los padres de familia han visto realmente cómo se trabaja una guía, o han sido testigos de cómo se trabajan las guías, su percepción ha cambiado de una manera radical, y más aún cuando ven a los niños que van a la familia con preguntas que tienen que ver con su aprendizaje. La percepción de ellos cambia. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Otro aspecto que también ha cambiado es, por ejemplo, la participación del padre de familia, porque las guías vinculan a los padres de familia. Entonces, los padres de familia están atentos y saben lo que deben hacer. Entonces, [las guías] también fortalecen esa relación entre la escuela y los padres de familia. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

He estado apoyando en el aula pero ya con los libros hechos [...]; yo también, digamos, era una alumna más. Primero, porque tenía que observar con mucho interés para poder entender cómo apoyar a los niños [...]. El libro empieza con sus aprendizajes previos, conocimientos básicos, actividad de práctica y actividad de aplicación [...]. Los niños también están muy empapados de lo que contienen estos libros. Ya tienen mucha experiencia; los pueden seguir y, sobre todo, esos niños ya son autónomos en sus trabajos. (Madre de familia)

Ayudo, por ejemplo, a controlar que los niños trabajen y enseñarles a leer. Yo siempre —toda mi vida, no le miento— me ha gustado controlar a mis hijos, y a los niños también en el aula, en su forma de leer. Me gusta sacar las puntas de su lápiz: «Ya papito, ya te ayudé». Así siempre estoy ayudando a los niños: «A ver esa letra». A mí mucho me gusta que mejore su caligrafía, su ortografía [...]. Con la guía ayudo cuando la profesora me pide; ella está en otro ladito en su sección, con los niños, y me dice: «En tal aula, tal niño me vas a apoyar». Entonces yo voy fijándome [...]. Por ejemplo, hasta ahorita estoy ayudando a un niño controlando el avance de su guía, que vaya siguiendo todo, en sus tiempos adecuados, en los cuatro tiempos que tiene la guía. (Madre de familia)

Actualmente, la transformación del rol de los padres de familia constituye un reto para el proyecto ApreNDes, porque a pesar de los significativos avances que se observan con respecto a su participación, esta no logra alcanzar lo esperado. Es indispensable lograr un mayor grado de compromiso de los padres y las madres de familia, lo que supone incorporar más acciones dirigidas a involucrarlos en los procesos pedagógicos del aula.

Yo creo que si hubiese una mayor vinculación del padre con el profesor, o si el profesor —mejor dicho— brindara mayor información, yo creo que la parte de aplicación tendría más relevancia y significado para la comunidad y para lo que realmente aportaría a la escuela. Creo que ahí falta un poco darle mayor trascendencia a las actividades de aplicación, ya que eso sí es para aprender para la vida. Eso faltaría reforzarlo en el trabajo. Mirar a la escuela no como el desarrollo de capacidades para la escuela, sino mirar a la escuela como el desarrollo de capacidades para interactuar con la familia, con la comunidad, y eso está en las actividades de aplicación. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

4.2 Lecciones aprendidas

❖ *Sobre el proceso de producción de los materiales*

- La elaboración de materiales educativos, así como la formación en su uso, son tareas complejas pero claves para mejorar la calidad de la educación, no solo de las escuelas rurales y unidocentes sino de las escuelas en general. Ambas tareas requieren la presencia de un *equipo* permanente, que pueda acompañar y monitorear la elaboración y el uso de los materiales.
- Los equipos responsables de la elaboración de los materiales educativos deben estar conformados por especialistas de las diferentes áreas curriculares, especialistas en la elaboración de materiales educativos y docentes conocedores del contexto en el que se van a usar. Estos equipos deben tener cierta estabilidad, que asegure el desarrollo de capacidades especializadas para esta labor.
- Es preciso considerar estrategias más sistemáticas para recoger los aportes de los padres de familia, estudiantes y especialistas de las UGEL.
- Acompañar de cerca los procesos de estudio y adaptación de los materiales educativos elaborados, así como haber pasado por la experiencia de sistematizarlos, permite tener una mirada más exhaustiva acerca de su uso, su utilidad y sus limitaciones.

❖ *Sobre el desarrollo de las capacidades docentes*

- Las guías, los proyectos y los módulos de aprendizaje son materiales educativos que no solo contribuyen a desarrollar las capacidades de los alumnos, sino también las del docente, que debe estudiarlos, reflexionar sobre estos y aplicarlos en el aula. Es a partir de su uso que se desarrollan las actitudes de crear, recrear, investigar e innovar.
- La estructura y la naturaleza de las actividades de las guías, sumadas a un oportuno acompañamiento del docente, contribuyen al desarrollo de las capacidades y actitudes que llevan a un aprendizaje autónomo.
- Las guías de aprendizaje dinamizan el trabajo del aula: requieren la organización de los estudiantes, los docentes y los padres de familia; la organización de los sectores en el aula; y la organización del tiempo.
- Es preciso enfatizar en la formación de los docentes, en el manejo disciplinario, en estrategias y en elaboración y uso de materiales didácticos manipulables como apoyo en sus sesiones de aprendizaje.
- Una meta de la propuesta debe consistir en incentivar a los docentes a que elaboren sus propios materiales de aprendizaje —guías y proyectos de aprendizaje— y orientarlos en este proceso.
- Maestros autores puede convertirse en una estrategia potente para que los docentes se apropien de la propuesta y la manejen mejor.
- Las guías de aprendizaje constituyen el material central en la propuesta de atención al aula multigrado, pues permiten que el docente atienda a la diversidad de grupos que están a su cargo. Mientras unos niños desarrollan autónomamente las capacidades correspondientes al grado que cursan, el docente puede hacerse cargo de otros que lo requieren.

❖ *Sobre el desarrollo de capacidades de los estudiantes*

- Para trabajar con las guías de aprendizaje, es indispensable que los estudiantes cuenten con un nivel básico de habilidades lectoras, que les permitan comprender los textos escritos.
- Las guías y los proyectos de aprendizaje no solo incrementan las habilidades cognitivas de los estudiantes sino también su desarrollo integral, puesto que promueven actitudes y valores para una convivencia democrática.
- Las estrategias de aprendizaje de los proyectos generan las condiciones para que los estudiantes utilicen el lenguaje escrito en su comunicación

cotidiana. Así, ellos se convierten en lectores activos y productores de textos en situaciones comunicativas reales.

❖ ***Sobre la sostenibilidad***

- Es necesario transferir la experiencia de los materiales a los institutos superiores pedagógicos y a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de San Martín —Comité de Gestión de la Formación Continua—, instituciones que, por su naturaleza educativa e investigadora, tienen posibilidades de reproducir los materiales educativos elaborados y validados por el proyecto ApreNDes para la región.

Anexos

Anexo 1 CARTILLAS DE APRENDIZAJE PARA ESTUDIANTES

Grado	Contenido	Cantidad
Primer grado	Cartilla <i>Ya sé leer y escribir</i> (cartilla paso a segundo grado)	1
Segundo grado	Cartilla integrada 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Lógico Matemática 1, 2 y 3	3
Tercer grado	Cartilla integrada 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Lógico Matemática 1, 2 y 3	3
Cuarto grado	Cartillas de Comunicación Integral 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Lógico Matemática 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Ciencia y Ambiente 1, 2 y 3	3
Quinto grado	Cartillas de Comunicación Integral 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Lógico Matemática 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Ciencia y Ambiente 1, 2 y 3	3
Sexto grado	Cartillas de Comunicación Integral 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Lógico Matemática 1, 2 y 3	3
	Cartillas de Ciencia y Ambiente 1, 2 y 3	3
		40

Anexo 2
PROGRAMACIONES CURRICULARES DE LAS CARTILLAS DE APRENDIZAJE
(PARA MAESTROS)

Grado	Contenido	Cantidad
Segundo grado	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Comunicación Integral	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Lógico Matemática	1
Tercer grado	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Comunicación Integral	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Lógico Matemática	1
Cuarto grado	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Comunicación Integral	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Lógico Matemática	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Ciencia y Ambiente	1
Quinto grado	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Comunicación Integral	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Lógico Matemática	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Ciencia y Ambiente	1
Sexto grado	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Comunicación Integral	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Lógico Matemática	1
	Programación curricular de las cartillas de aprendizaje del área de Ciencia y Ambiente	1

Anexo 3
MANUAL DE CAPACITACIÓN

Para maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad de la escuela activa de acción multigrado

Capítulos	Módulos	Contenido - guías	Cantidad
1. Organización de la escuela activa	Organizamos nuestra escuela	Guía 1: El Municipio Escolar	1
		Guía 2: Prácticas pedagógicas en la escuela activa	
		Guía 3: Participación de la familia y la sociedad civil en la vida de la escuela	
	Acompañamiento pedagógico a las escuelas de acción multigrado	Guía 1: El acompañamiento a nuestra práctica	1
		Guía 2: Acompañamiento pedagógico con estrategias diferenciadas	
		Guía 3: ¿Cómo debe ser y actuar un acompañante o facilitador pedagógico y de gestión?	
2. Medios y recursos para el aprendizaje	Sector de aprendizaje	Guía 1: Organización y utilización de los sectores	
		Guía 2: Los sectores como fuente de investigación, recreación y elaboración de conocimientos	
		Guía 3: Utilicemos la bodega como recurso de aprendizaje integral	
	Biblioteca escolar	Guía 1: La biblioteca escolar	1
		Guía 2: ¿Cómo clasificar nuestros libros?	
		Guía 3: Los niños y las niñas usan la biblioteca	
		Guía 4: ¿Cómo prestar los libros de la biblioteca?	
		Guía 1: Un horario flexible para la escuela activa	

Capítulos	Módulos	Contenido - guías	Cantidad
3. Guías de aprendizaje	Guías de aprendizaje para escuelas multigrado	Guía 1: ¿Qué entendemos por guía de aprendizaje?	1
		Guía 2: ¿Cómo adaptar las guías de aprendizaje?	
		Guía 3: ¿Cómo nos aseguramos de que las guías se están desarrollando correctamente?	
		Guía 4: ¿Cómo elaborar guías de aprendizaje?	
4. Evaluación de los aprendizajes	Estudiando y adaptando las guías de aprendizaje	Guía 1: Todos y todas somos responsables de la evaluación	1
	Evaluación y promoción flexible	Guía 2: La evaluación procesal con las guías de aprendizaje interactivo	
		Guía 3: ¿Cómo aplicamos la promoción flexible en la escuela multigrado?	
5. Promoviendo el desarrollo integral de los niños y las niñas	Aprendizaje cooperativo	Guía 1: ¿Qué entendemos por grupo de aprendizaje cooperativo?	1
		Guía 2: ¿Cómo el aprendizaje individualista y el aprendizaje competitivo se relacionan con la cooperación?	
		Guía 3: Roles que cumplen los niños y las niñas en el grupo cooperativo	
		Guía 4: ¿Cómo evaluamos a los grupos de aprendizaje cooperativo?	
	Practicamos valores y actitudes	Guía 1: La valoración que tenemos de nuestra persona	
		Guía 2: ¿En qué consiste la actitud positiva?	
		Guía 3: ¿Qué es la equidad de género?	
	Guía 4: Cómo propiciar la autonomía en la escuela		

Capítulos	Módulos	Contenido - guías	Cantidad
6. Gestión participativa	Gestión del Municipio Escolar	Guía 1: Municipio Escolar	1
		Guía 2: Cómo participamos en el Municipio Escolar	
		Guía 3: Cómo elegimos nuestro Municipio Escolar	
		Guía 4: Realizando tareas conjuntas	
6.	Gestión del CONEI	Guía 1: Activamos nuestro Consejo Educativo Institucional (CONEI)	1
		Guía 2: Elaboramos nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI)	
		Guía 3: Elaboramos el Plan Anual de Trabajo (PAT)	
		Guía 4: Realizando la rendición de cuentas	
	Gestión de redes educativas	Guía 1: ¿Qué es una red educativa?	1
		Guía 2: ¿Cómo organizamos nuestra red educativa?.	
		Guía 3: La riqueza cultural y humana de la red educativa	
		Guía 4: Elaboramos el Plan Anual de Trabajo (PAT-RED)	
7. Espacios para apoyar el aprendizaje activo	Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA)	Guía 1: ¿Qué encontramos en un CRA?	1
		Guía 2: Servicios que ofrece el CRA a las instancias locales	
		Guía 3: Autonomía y responsabilidad del CRA en lo administrativo y lo técnico	
		Guía 4: Estrategias de gestión y autosostenimiento de los centros de recursos	
	Círculos de Interaprendizaje (CIA)	Guía 1: ¿Qué es un círculo de interaprendizaje?	1
		Guía 2: Justificando las razones de los círculos de interaprendizaje	
		Guía 3: Estrategias para el funcionamiento del círculo de interaprendizaje	
		Guía 4: Círculos para mantener el anhelo de aprender	
7	Escuela Vacacional -Talleres lúdico pedagógicos		1
			51

Anexo 4
MANUAL DE PRIMER GRADO
(PARA MAESTROS)

Contenido		Cantidad
Lectura y escritura	<i>Ya sé leer y escribir. Orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura</i>	1
	Proyecto <i>Mi nombre</i>	1
	Proyecto <i>Celebremos nuestras fiestas</i>	1
	Proyecto <i>Nuestra bodega</i>	1
	Proyecto <i>Nosotros y la naturaleza</i>	1
	Cartilla <i>Ya sé leer y escribir</i>	1
Lógico Matemática	Módulo 1 de Lógico Matemática	1
	Módulo 2 de Lógico Matemática	1
	Módulo 3 de Lógico Matemática	1
		9

TERCERA PARTE
Eje de
Gestión Escolar



SECCIÓN 1

Construyendo la propuesta de intervención

1.1 El componente de participación comunitaria

Para el proyecto, la participación comunitaria es un proceso que se concreta en el involucramiento de los padres y las madres de familia, así como de la comunidad, en la gestión de la escuela. Para lograrlo, se realizan actividades educativas con los padres y las madres de familia, y se impulsan los CONEI en las escuelas. En el 2003, los CONEI fueron reconocidos por la Ley General de Educación (28044) como instancias participativas que involucran a los representantes de los diferentes estamentos de la escuela y de la comunidad. Sus funciones principales son la concertación, la participación y la vigilancia de la mejora de la calidad educativa.

En el proyecto, se concibió al CONEI como instancia participativa para la toma de decisiones de la escuela. A través del funcionamiento de esta instancia y de la realización de actividades educativas con padres y las madres de familia, se ha buscado llevar adelante un proceso de cogestión articulando los saberes de la comunidad con los aprendizajes básicos de la escuela. El rol del docente ha sido determinante para avanzar en esta propuesta de gestión participativa. Así mismo, ha sido importante el impulso que se le ha dado al ME para su funcionamiento y reconocimiento como una instancia de participación de los estudiantes en la vida de la escuela.

La participación de los diferentes actores ha estado motivada por tener una escuela mejor organizada, que permita a los niños y las niñas avanzar en el logro de aprendizajes. Desde esta perspectiva, la gestión de la escuela vuelve su mirada hacia el niño y la niña, y es en función de sus progresos que organiza los otros componentes de la gestión.

Así, se ha buscado articular a actores y procesos locales, incorporando culturas y diversas demandas en torno a la educación, para generar compromisos recíprocos y mejorar los aprendizajes de los niños y las niñas (Pablo 2008b).

1.2 Los principios que surgieron de la práctica

Un aspecto importante del proceso de intervención ha sido la capacidad de los equipos técnicos y de campo del proyecto de ir reconstruyendo el marco conceptual de la intervención, respondiendo y retroalimentándose con la experiencia y el enfoque de las escuelas activas. Por ello, se puede afirmar que los principios en los que se fue sustentando la intervención surgieron de la práctica y de la reflexión conjunta con los actores.

- ***Participación de todos en la gestión:*** se involucró a todos los estamentos de la comunidad educativa mediante el fortalecimiento de sus organizaciones y la participación de sus representantes en el proyecto institucional de la escuela (PEI).
- ***Gestión centrada en el aprendizaje:*** todas las acciones de la escuela se organizaron alrededor del logro de aprendizajes cognitivos, así como en la formación de valores y actitudes, concepto que orienta la construcción de la visión institucional, compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.
- ***Desarrollo de capacidades para la autonomía:*** implica la iniciativa y el protagonismo de los actores claves a través de estrategias que respondan a su cultura, su edad y sus saberes previos. Se busca que la escuela, como comunidad educativa, desarrolle niveles progresivos de autonomía en el logro de aprendizajes y en la gestión.
- ***Integración de la escuela al desarrollo comunal:*** la escuela se preocupa por los problemas comunales, recupera su historia y sus saberes. La comunidad participa en la escuela, reconociéndola como una institución que le pertenece y que aporta a su desarrollo.
- ***Revalorización de los saberes comunales:*** significa reconocer el saber de la comunidad como oportunidad de aprendizaje. Cuando la vida comunal y el cuidado del medio ambiente se articulan a los aprendizajes básicos, ambos se constituyen en fuentes significativas de aprendizaje para los niños y las

niñas. Lograr esto exige que tanto la escuela como el maestro desarrollen la capacidad de apreciar la diversidad, y de establecer relaciones igualitarias y de colaboración con los miembros de la comunidad.

- **Democratización de la escuela:** los procedimientos de participación pueden ser comprensibles y accesibles a todos. Todas las voces son escuchadas y tomadas en cuenta; se toma conciencia de las posibilidades y los problemas de la escuela, y estos se convierten en intereses colectivos. Todos los estamentos participan en la toma de decisiones, desde sus organizaciones y a través de sus representantes.
- **Vinculación y cooperación con otras escuelas:** el objetivo es generar un espacio de aprendizaje e intercambio de experiencias, articulando la capacidad de propuesta de las escuelas con las instancias locales y regionales del sector y del gobierno en la perspectiva de lograr un mayor grado de autonomía y sostenibilidad.

1.3 Las estrategias de intervención

1.3.1 Sensibilización de la comunidad educativa sobre la importancia de su participación en la gestión y el aprendizaje de los estudiantes

Desde el inicio de la intervención, la capacitación a los docentes incluyó no solo las prácticas pedagógicas desde la propuesta de escuela activa, sino también el trabajo con el ME y la participación de la familia y la sociedad civil en la vida de la escuela.

En el primer año, el involucramiento de los padres de familia apuntó a promover su interés y conocimiento sobre el aprendizaje de los niños y las niñas en la escuela, para lo cual se desarrollaron reuniones de trabajo en las que se realizaron las siguientes actividades: elaboración del croquis de la comunidad, revisión de las guías de aprendizaje que utilizan los niños en las clases y elaboración de los materiales necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las reuniones fueron conducidas inicialmente por los facilitadores y los responsables de los CRA de la provincia, con la idea de que luego fueran asumidas por los docentes.

La conformación y organización del ME se realizó a través de actividades como la elección de sus representantes, y la organización y puesta en marcha

de comités responsables de las diferentes actividades cotidianas, tanto del aula como de la escuela. Se buscó que los niños y las niñas fueran asumiendo roles de conducción de la vida escolar. Así, ellos fueron convirtiéndose en los «anfitriones» que guiaban a los visitantes provenientes de la comunidad o de otras instituciones, y también en los responsables de las estrategias que involucraban a la familia en los aprendizajes de los estudiantes, tales como la taleguita viajera, el día de logros y el periódico mural. En cada escuela se eligió a un docente asesor, no necesariamente el director.

1.3.2 Fortalecimiento de las instancias de participación: CONEI y Municipios Escolares

En el marco del proyecto, los CONEI fueron concebidos como instancias participativas para la toma de decisiones sobre la vida de la escuela, cuyos integrantes representan a los diferentes estamentos de esta: docentes, padres, niños y comunidad.

En el 2005, y sobre la base del proceso de involucramiento de los padres en los aprendizajes iniciados el año anterior, se inició el proceso de conformación y fortalecimiento de los CONEI con 34 instituciones educativas y con el acompañamiento del Centro de Estudios y Promoción Comunal del Oriente (CEPCO), institución reconocida en la zona y formadora en gestión escolar. Los aprendizajes en gestión que se recuperaron mediante esta experiencia fueron capitalizados para el resto de escuelas y facilitadores. Siguiendo la modalidad de capacitación intensiva, los miembros del CONEI lograron elaborar la visión, la misión, el diagnóstico situacional y el plan de trabajo de las instituciones educativas. Durante ese año, el equipo de facilitadores desarrolló con el resto de escuelas una modalidad de trabajo menos intensiva, logrando que los CONEI elaboraran la misión, la visión y el diagnóstico situacional. En ambas modalidades de trabajo primero se implementaron talleres de capacitación grupal y luego se monitoreó a cada CONEI en su institución educativa.

A partir del 2006, el proceso de capacitación fue conducido por el equipo del proyecto, para lo cual se desarrollaron diferentes actividades: dos talleres provinciales al año, una pasantía anual entre CONEI y otra de ME, acompañamiento del facilitador en la escuela y elaboración de materiales de capacitación.

El proceso de formación del CONEI apunta al desarrollo de las capacidades y actitudes de sus miembros para una gestión participativa y democrática. Los

contenidos trabajados en los talleres fueron: funciones del CONEI; elaboración del PEI; elaboración, ejecución, monitoreo y evaluación del PAT; rendición de cuentas; organización de la escuela vacacional; organización y puesta en marcha del ME; y finalmente, trabajo cooperativo, formación en valores y redes.

Anualmente, se realizan dos talleres de CONEI. Bueno, a los talleres el CONEI en pleno asiste. Ahí se trabajan diversas actividades, ahí se hace la planificación... se evalúa el trabajo, se reajusta. Se evalúa, se reajusta y luego se continúa... (Facilitador)

Los talleres se desarrollaron con una metodología básicamente vivencial, que permitió la comprensión y aplicación de procedimientos sencillos y funcionales para la realización de las tareas.

Es básicamente vivencial... Hay actividades que promueven la integración, la sensibilización, el compromiso, la rendición de cuentas, esas cosas. Es bastante vasto las actividades que se realizan... (Facilitador)

También se desarrollaron análisis de casos para promover la «reflexión de la acción», el intercambio de experiencias y el compromiso compartido.

Sí, a mí me parece que ha sido muy importante el intercambio entre ellos mismos, más bien como el diálogo y la reflexión conjunta sobre su propia práctica, sobre su propia experiencia. [...] en los talleres hay bastante actividad en grupos de trabajo, donde se hacen demostraciones, como actividades demostrativas de cómo trabajar esto, cómo mejorar. Y lo hacen ellos mismos, con su propia experiencia, digamos... (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Luego de los talleres, se realizó el acompañamiento a la gestión del CONEI mediante visitas a la escuela, entrevistas y reuniones con los integrantes, con los padres de familia y con el ME. A todos ellos se les brindó asesoría en el trabajo con sus estamentos, centrada en el seguimiento a los avances y dificultades en la implementación del PAT y el desarrollo del PEI.

Bueno, la estrategia habitual y rutinaria era que cada vez que íbamos a las escuelas pedíamos a los docentes reunirse con el CONEI. Nuestra persistencia ahí... Cada vez que íbamos, ya teníamos a la gente, teníamos al director, teníamos al teniente gobernador y, bueno, hicimos un trabajo de sensibilización bastante amplio. (Facilitador)

De acuerdo a la naturaleza de las actividades, entonces se distribuyen las actividades y cada estamento desarrolla [sus tareas]. Periódicamente, se reúnen para evaluar a ver cómo están andando, qué cosas hicimos, por qué lo hicimos y qué dificultades hemos tenido... Hay veces en que nosotros los facilitadores promovemos las reuniones y participamos también con ellos, y de esa manera se van desarrollando las actividades. (Facilitador)

Incluso se ha acompañado a los integrantes del CONEI en las asambleas comunales, en las cuales ellos han presentado sus propuestas para la elaboración del PEI y el PAT, buscando involucrar a la comunidad e incorporar sus sugerencias y opiniones, con lo cual se legitimaban estos instrumentos de gestión.

En el caso del ME, los responsables del CRA también brindaron su apoyo capacitando a los estudiantes en actividades dirigidas a promover la comprensión lectora de la comunidad —organización y administración de la biblioteca, la taleguita viajera y la hora de la lectura familiar—, tarea que luego era acompañada por los facilitadores.

Por otro lado, la pasantía fue otra estrategia que se implementó en las escuelas que tuvieron mejores resultados, con el fin de que estas mostraran el proceso por el que han atravesado, transmitieran su ánimo y enseñaran lo aprendido a otras escuelas. A pesar de que los docentes valoraron más los talleres como proceso de formación, en el equipo del proyecto se apreciaron mucho las pasantías, por las posibilidades que abrían para la interacción y el intercambio de experiencias.

[...] que se dé la propia experiencia entre ellos, el intercambio entre los propios docentes y los CONEI, las visitas, las pasantías, tienen utilidad. Es muy curioso, a veces no alcanzan ellos mismos a dimensionar la importancia de la pasantía, de pronto valoran más estar sentados, solo recibiendo una charla, que estar yendo a otra escuela, digamos. Es tal vez un sesgo ahí, como que de la educación nuestra, todos pensamos que lo más importante es poder ir a una charla, y [que] alguien muy experto te enseñe algo, y no valoramos de igual manera estar in situ, o tener la vivencia directa. Pero nosotros nos damos cuenta [de] que esta interacción o intercambio tiene mucha importancia. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Finalmente, el proceso de formación se complementó con la entrega de guías de aprendizaje sobre gestión escolar para el docente, el CONEI y el ME,

que fueron revisadas en los talleres y constituyen un material que acompaña el trabajo de estas instancias con el fin de «que la capacitación se articule con su inmediata aplicación en el aula y en la escuela».¹ Las guías ayudaron a que los docentes, integrantes de los CONEI y del ME puedan contar con orientaciones precisas para organizarse, elaborar el PEI y el PAT, y desarrollar sus actividades.

Los materiales se elaboraron progresivamente, desde el año 2005, y se fueron validando a través de los talleres y el acompañamiento a las escuelas. En el 2008 fue publicada la versión final del *Manual de capacitación para maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad de la Escuela Activa de acción multigrado*.

Los títulos pertinentes a la gestión escolar son los siguientes:

Capítulo I. «La organización de la Escuela Activa»

Módulo 1. «Organizamos nuestra escuela»

Guía 1: El Municipio Escolar
Guía 2: Prácticas pedagógicas en la escuela activa
Guía 3: Participación de la familia y la sociedad civil en la vida de la escuela

Capítulo VI. «Gestión participativa»

Módulo 1. «Gestión del Municipio Escolar»

Guía 1: Municipio Escolar
Guía 2: Cómo participamos en el Municipio Escolar
Guía 3: Cómo elegimos nuestro Municipio Escolar
Guía 4: Realizando tareas conjuntas

Módulo 2. «Gestión del CONEI»

Guía 1: Activamos nuestro CONEI
Guía 2: Elaboramos nuestro Proyecto Educativo Institucional

1 Proyecto Aprende. Guía 1. *El Municipio Escolar*. Serie «La organización de la escuela con metodología activa». Lima, 2005. Documento en proceso de validación.

Guía 3: Elaboramos el Plan Anual de Trabajo
Guía 4: Realizando la rendición de cuentas

Módulo 3 «Gestión de redes educativas»

Guía 1: ¿Qué es una red educativa?
Guía 2: ¿Cómo organizamos nuestra red educativa?
Guía 3: La riqueza cultural y humana de la red educativa
Guía 4: Elaboramos el Plan Anual de Trabajo (PAT-RED)

1.3.3 El facilitador que acompaña el proceso de formación y fortalecimiento de los CONEI

La estrategia del acompañamiento se realizó a través de un facilitador, esto es, de un docente que ha trabajado en la zona y se ha destacado por su desempeño.

El facilitador es seleccionado y capacitado por el equipo del proyecto Aprender para que, a su vez, capacite, acompañe y asesore técnicamente tanto a sus colegas docentes como a los integrantes de los CONEI y de los ME.

Pero son maestros exitosos, eso en el sentido de que, bueno, son dedicados a la educación, a su trabajo, con los métodos que sean los que están aplicando, pero se les nota con unas ganas de trabajar, ¿no? Eso es, de repente, el mayor aporte que recogemos. Pero es un maestro que, de alguna otra manera, tiene algunos vínculos positivos con la comunidad. Entonces, es esa chispita que empezamos a desarrollarlo en la capacitación, en las prácticas, en el acompañamiento. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Uno de los retos de los facilitadores consistió en que, en sus acciones de capacitación y asistencia técnica, lograron *promover los temas de gestión y de aprendizaje de una manera integral*, de acuerdo con la concepción del proyecto, es decir, orientando la gestión en el sentido señalado en la propuesta pedagógica, promoviendo las estrategias vinculadas al aprendizaje y, a la vez, fortaleciendo la organización y la gestión participativa.

Así mismo, el docente facilitador también ha jugado un rol importante para *dinamizar la relación de la escuela con la comunidad*.

A su vez, las mismas actividades que se consideraban en el PAT y que se desarrollaban con nuestro monitoreo, con nuestras participaciones, eso mismo ha ido, poco a poco, haciendo comprender a estas personas: que la escuela no puede estar, no puede trabajar aislada de sus actores, que son las autoridades. Las autoridades también son actores del proceso educativo. Se les hizo comprender que en comunidades como aquellas, la escuela es la institución más importante de la comunidad. Ha sido un trabajo de sensibilización. (Facilitador)

Claro, nosotros como facilitadores tenemos ya la concepción de no desaprovechar ninguna oportunidad donde haya padres, donde haya madres, donde esté reunido el pueblo mismo. Intervenir, participar. (Facilitador)

Otro aspecto importante del rol que ha jugado el facilitador ha consistido en *promover la autonomía* en el funcionamiento del CONEI, de motivar a sus miembros a que vayan más allá de lo que el proyecto les planteaba.

Exacto, pero siempre la intención es desarrollar capacidades en los miembros del CONEI. Que se empoderen de sus funciones. Que sigan comprendiendo que la escuela va a marchar mejor con la participación de todos, porque la educación es tarea de todos. Cuando se empoderan, adquieren ciertos niveles de autonomía. Ya no esperan mucho que sean los maestros quienes les estén jaloneando a cada rato. Entonces, ellos ya conocen sus funciones y empiezan a tomar decisiones autónomas; desde luego que eso no se ha logrado todavía al nivel. (Facilitador)

El facilitador promueve la autonomía del CONEI planteándole retos que le permitan alcanzar su visión a partir de su capacidad de propuesta.

Claro, o sea, la escuela tiene su visión: ¿qué escuela queremos tener al cabo de tantos años? En la visión se nota cuál va a ser, más o menos, el rol de cada estamento. Por ejemplo, nos dicen este... bueno, nuestra escuela queremos que de aquí a tantos años nuestra escuela... que los padres sean participativos, que los niños aprendan, que las autoridades hagan esto, etcétera. Entonces, con esa visión se ha trabajado los retos... ¿qué nos falta lograr? [...] Pensemos en la visión, qué hemos logrado, cuánto hemos avanzado. Muy bien, identificado eso, ¿qué nos falta todavía por lograr para tener la escuela que estamos soñando? Esos son los retos [...] y esos retos en el taller se van a trabajar como actividades, como actividades ya del plan. (Facilitador)

1.4 Las etapas de intervención en el componente de participación comunitaria

2004	2005	2006	2007	2008
<p><i>Preparando las condiciones</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Involucramiento de los padres y las madres de familia, así como de la comunidad, en la vida de la escuela 	<p><i>Institucionalizando la participación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformación y fortalecimiento de los CONEI. Afianzamiento de los trabajos de PEI y PAT • Fortalecimiento de los ME 		<p><i>Consolidación de la gestión participativa centrada en el aprendizaje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación en redes con otras escuelas del distrito: Consejos Participativos de Red (COPRED) • Los gobiernos municipales del distrito se involucran en la educación y los COPRED 	

❖ **2004: preparando las condiciones**

- Se capacitó a los maestros acerca de la organización de una escuela con metodología activa, la participación de la familia y la sociedad civil en la escuela, y la organización del ME.
- Se involucró a los padres y las madres en la vida de la escuela a través de estrategias para reforzar los aprendizajes de los niños y las niñas.
- Se conformaron y organizaron los ME: empezaron a funcionar los comités para conducir estrategias dirigidas a fortalecer los aprendizajes, vigilar la asistencia de las y los alumnos, cuidar el medio ambiente y la higiene tanto en la escuela como en la comunidad, entre otras.
- La sensibilización y el fortalecimiento de los CONEI, como parte de la política de participación comunitaria a favor de los aprendizajes, fue incluida en el *Expediente técnico del proyecto de inversión pública* del 2004, presentado en el sistema de presupuesto participativo por la región.

❖ **2005-2006: fortalecimiento de los CONEI y del ME**

- Se desarrolló la capacitación y asistencia técnica para el funcionamiento y conformación de los CONEI.
- Se canalizaron las estrategias de participación de los padres a través de los CONEI.

- Se impulsaron y afianzaron los PEI y el PAT como instrumentos de gestión. Los CONEI asumieron ambos instrumentos, reconociendo su carácter central en la gestión escolar.
- Los CONEI condujeron las escuelas vacacionales como espacios de aprendizajes curriculares y locales.
- Se desarrollaron encuentros y pasantías entre CONEI distritales y Municipios Escolares provinciales.
- El ME se involucró en las actividades para promover la comprensión lectora dentro y fuera de la escuela.
- La región desarrolló la propuesta de Aprender para la conformación y fortalecimiento de los CONEI en todas las instituciones educativas de los once distritos focalizados para la ejecución del Plan de Formación de Docentes en Servicio de San Martín.
- Se eligió a los miembros de los COPRED y se elaboraron sus planes de trabajo.

❖ ***2007-2008: consolidación de la gestión participativa centrada en el aprendizaje***

- Para alcanzar sus objetivos, todos los CONEI elaboraron su PEI y desarrollaron sus PAT. Se realizó el monitoreo del PAT y la rendición de cuentas a través de los reportes escolares.
- El ME empezó a ser considerado un espacio de ejercicio de comportamientos y actitudes ciudadanas.
- Los equipos técnicos de la Dirección Regional de Educación de San Martín (DRESM) y de las UGEL fueron capacitados para impulsar el funcionamiento y el fortalecimiento de los ME, los CONEI y los COPRED en los once distritos focalizados.
- Los gobiernos municipales se involucraron en los COPRED.
- Los COPRED elaboraron proyectos para el presupuesto participativo.

SECCIÓN 2

La sistematización en el componente de participación comunitaria

2.1 El eje de la sistematización

Una gestión centrada en los aprendizajes y que involucra a los diferentes actores de la comunidad educativa es una nueva manera de concebir la gestión de la escuela rural respecto a la escuela tradicional. Esta nueva propuesta de gestión está centrada en los aprendizajes de los niños, lo que permite reorientar dinámicas y roles que, tradicionalmente, han ejercido los actores claves. Así, los padres de familia dejan de participar solamente en el ámbito de la infraestructura y empiezan a aportar al aprendizaje de sus hijos; el director y el docente comparten las responsabilidades de la gestión; se toman decisiones informadas y debatidas entre los diferentes estamentos de la escuela; la comunidad se involucra en la escuela y viceversa; y por último, las niñas y los niños participan y aportan organizadamente.

Es probable que en el proceso de cambio surjan tensiones y se cuestionen los prejuicios o estereotipos sobre la base de los cuales se organizan las relaciones de poder en la gestión: los padres de familia no saben cómo aportar en los aprendizajes de sus hijos, los niños son muy pequeños para participar; además, se cree que el docente o director es el único que sabe cómo se manejan los asuntos escolares, que el director es el responsable absoluto de la gestión, que el aprendizaje de los niños es responsabilidad exclusiva de la escuela, entre otros. Superar estos prejuicios ha significado que los actores claves se reconozcan como sujetos con capacidades para aportar en la tarea educativa y que aprendan nuevas formas de relacionarse para dialogar, debatir y tomar decisiones tendentes a mejorar la gestión y los aprendizajes de los niños. En este camino, se han fortalecido el clima de confianza y la convivencia democrática en la comunidad educativa.

En esta perspectiva, se ha definido como eje de sistematización «la promoción de la participación y las prácticas democráticas en docentes, estudiantes, familia y comunidad, para la mejora de los aprendizajes en las instituciones educativas». De esta manera, se busca identificar las condiciones que han permitido desarrollar una convivencia democrática en función de los aprendizajes en las escuelas rurales que participaron del proyecto.

2.2 La situación inicial respecto al eje de sistematización

2.2.1 Organización de los padres de familia e involucramiento de la comunidad en el quehacer de la escuela rural

Por lo general, los padres de familia no están involucrados en la gestión de las escuelas rurales de la región. Su participación está centrada en colaboraciones económicas, asistencia a reuniones, actividades recreativas y jornadas de trabajo.

Si bien los padres y las madres tienen interés en que sus hijos e hijas aprendan, no saben cómo apoyarlos en sus aprendizajes, y la escuela, por su parte, tampoco promueve acciones para que ellos participen de mejor manera en la educación escolar de sus hijos e hijas.

Justamente eso sucede en aquellas instituciones [en las] que [...] el docente no ha hecho un trabajo social. O sea, el padre no está informado de lo que hace. Cuando el docente le informa «esto vamos a hacer, este problema tenemos, esto queremos hacer y queremos su apoyo», [...] entonces, de cierto modo, de acuerdo con la prioridad, el padre participa. Lo que pasa es que no participa cuando no conoce. (Especialista de la UGEL)

Los padres y las madres van trasladando poco a poco la total responsabilidad de la educación de sus hijos a la escuela y al docente. Los padres de familia se distancian de la tarea educativa: no se interesan lo suficientemente y comprenden cada vez menos la manera en que sus hijos aprenden; no están informados acerca de los logros que se obtienen en cada grado ni sobre su rol en el fortalecimiento de estos aprendizajes. La adquisición de los aprendizajes no es percibida por ellos como una responsabilidad compartida entre la escuela y el hogar. Los aspectos relacionados con el aprendizaje de los niños son considerados responsabilidad exclusiva de los docentes.

El ausentismo de los padres era demasiado porque antes los niños llegaban a sus casas, dejaban el cuaderno debajo de cualquier cosa y al siguiente día llegaban a la escuela y nada. Pero eso lo hemos superado, el papá tiene un poco más de conciencia. (Docente director)

Los papás y las mamás apoyaban poco nomás a la escuela. (Estudiante)

Participábamos solamente en actividades que pudiéramos hacerlo, como parrillada... solamente una actividad hicieron. (Padre de familia)

Por otra parte, la cultura, los saberes, las expectativas y las habilidades de los padres y las madres de familia tampoco representan un cuerpo de conocimientos reconocido por la escuela. Esta no busca revalorarlos ni, a partir de ellos, establecer aprendizajes significativos para los estudiantes.

Las Asociaciones de Padres de Familia (APAFA) representan la forma de organización que reúne a los padres y las madres de los estudiantes. Esta organización estuvo centrada fundamentalmente en la recaudación y el manejo de recursos económicos, que eran invertidos en el mejoramiento de la infraestructura y el ornato de las instituciones educativas, concesión de quioscos, organización de eventos, compra de materiales, etcétera. Las cuotas anuales que todos los padres y las madres de familia aportaban obligatoriamente solían ser aprobadas en asamblea. Lamentablemente, el manejo de estos recursos no siempre era transparente y se denunciaron varios casos de corrupción, como la exigencia de que se pague la cuota de la APAFA para permitir el ingreso de nuevos estudiantes a la escuela.

Dichas organizaciones no tenían ninguna incidencia en la mejora de los aprendizajes de los niños, puesto que, como se ha mencionado, se dedicaban estrictamente a manejar temas económicos y/o de orden y limpieza de la escuela.

La APAFA llevaba a cabo estas funciones prescindiendo de la intervención del grueso de padres que no integraban su junta directiva. El trabajo que realizaban era aislado y no consideraban la necesidad de incluir a los demás actores de la comunidad educativa.

La APAFA y dirección nomás trabajaban. Los demás no sabíamos qué hacían. Nunca nos convocaban para tomar decisiones, solo para jornadas de trabajo. (Padre de familia)

La APAFA, ellos tan solo era cuando faltaba profesor; su labor era ir a solicitar un reemplazo, nada más. Después conducía los recursos económicos de la APAFA. (Docente director)

Con respecto a los miembros de la comunidad y las autoridades locales, los diversos actores entrevistados coincidieron en señalar el desinterés y la falta de apoyo general por parte de ellos en lo que se refiere al quehacer educativo. La participación de la comunidad se limita a la asistencia esporádica a actividades festivas y faenas comunales. Existe una escasa vinculación entre lo que ocurre en la escuela y lo que sucede en la población.

Trabajaban aisladamente [autoridades y escuela]. La escuela no se involucra en la comunidad... La comunidad solo asistía a actividades festivas de la escuela. [Docente]

A la escuela se la veía como si fuera parte de los profesores, o una parte del Estado que estuviera ahí, y que nosotros no teníamos casi acceso a ella. [Agente municipal]

No, no... acá las autoridades no ayudaban a la escuela, porque cuando llegaban, no apoyaban. A veces no vivían acá, vivían en su chacra, poco apoyaban. (Docente)

De este modo, la escuela era percibida como una entidad aislada dedicada únicamente a impartir educación a los niños. Aun cuando valoraba la labor de la escuela —dado que la educación es considerada una vía de acceso a mejores oportunidades de vida—, la comunidad se mantenía al margen de los procesos que se llevaban a cabo en esta.

El interés es que sus niños aprendan y sean mejores, eso es lo que nos dicen. Que sean mejores, pues, y que los niños, pues, sean sus líderes, que les puedan apoyar [tanto] dentro de su familia como dentro de su comunidad. (Docente director)

Así, en la etapa previa a la implementación de AprenDes, los padres de familia apoyaban de manera aislada, sin que sus esfuerzos se articularan a los realizados por los demás miembros de la comunidad educativa, quienes los percibían como lejanos. Por su parte, las autoridades locales y la comunidad en general también operaban cada una por su lado.

2.2.2 Organización y participación de los estudiantes en la gestión de la escuela

De manera muy incipiente, en algunos centros educativos se constituyeron los ME como instancias de organización y participación conformadas por

estudiantes. Esta práctica fue instaurada desde la década de 1970, para fortalecer la cultura estudiantil y la participación de los alumnos en los aprendizajes básicos. Según datos encontrados en la evaluación de línea base realizada a inicios del 2004 en San Martín, 10% de las instituciones educativas del grupo control contaban con ME. Además, la participación de estas organizaciones en la gestión de las escuelas era aún limitada. Según refiere un director entrevistado, «los Municipios solo se quedaban en las elecciones», lo cual evidencia que estos no tenían una verdadera representación y participación en las decisiones y acciones tendentes a mejorar la escuela.

Generalmente, los Municipios Escolares se encontraban en escuelas de nivel secundario. En las escuelas primarias rurales no se implementó este mecanismo, y los docentes manejaban una concepción que limitaba la participación de los niños y las niñas. En primer lugar, consideraban que la participación en este tipo de instancias exigía una capacidad superior a la de los estudiantes menores, a quienes se percibía como incapaces de organizarse y asumir funciones de liderazgo, generar debates y participar activamente en la toma de decisiones. En segundo lugar, creían que en las escuelas rurales no era posible implementar este tipo de organización, dado que —en opinión de los docentes— no existían las condiciones necesarias. Hay que hacer notar la actitud discriminatoria subyacente en esta concepción, que supone que el área rural es inferior respecto a la urbana.

Así, un director y un representante de los órganos intermedios manifestaron lo siguiente:

No existía ME. Existía, pero acá no, en zona rural no. Los niños poco se organizaban, mayormente por grados nomás. Ellos no se organizaban solos. (Director)

Las [escuelas] más grandes, las de las zonas urbanas nomás tenían [ME]. Es que las [escuelas] de zonas urbanas, mayormente porque tenían el apoyo de uno de los docentes, que tenía cierta preparación con el tema. Y algunas del área rural, o sea las que están en el cercado de las provincias, ellos sí han tenido Municipio. Las chiquitas no tenían por la distancia. (Representante de órganos intermedios)

La participación de los alumnos en la escuela estaba restringida a acciones de limpieza y, en algunos casos, al cumplimiento de cargos disciplinarios como el de brigadieres o policías escolares, en especial en el nivel secundario. Un representante de la comunidad refiere lo siguiente:

Con sus profesores nomás estudiaban, hacían actividades, limpiezas, trabajos a veces. (Representante de la comunidad)

Por otro lado, la participación de las niñas era significativamente menor en relación con la de los niños. Según el informe de línea base del proyecto, en el 2004 las niñas participaban en el ME solo en 33% de las escuelas, y en menor medida en las escuelas hermanas (25%). Así mismo, la participación estaba concentrada en los alumnos de los grados superiores. Al empezar el proyecto, solo en 15% de escuelas participaban estudiantes de cuarto, tercero o segundo grado. En las escuelas hermanas, prácticamente no había participación de los niños y niñas de estos grados.

2.2.3 La gestión de la escuela entendida como una labor exclusiva de los directores

La gestión misma de la institución educativa —es decir, la responsabilidad de su conducción y la toma de decisiones efectiva— recaía en el director, como única autoridad y vínculo con los órganos intermedios, con el Estado y con la sociedad.

Sin embargo, la multiplicidad de factores que influyen en la educación de los estudiantes exige la participación conjunta de los demás actores. En la mayoría de los casos, el manejo de una escuela desborda a los directores y docentes. Nos encontramos ante un panorama de recursos humanos insuficientes y de infraestructura y materiales educativos precarios, que no bastan para llevar a cabo la tarea educativa.

Asimismo, las relaciones entre los miembros de la escuela se mantienen en permanente tensión por diferentes motivos. Por ejemplo, hay tensión entre los logros de aprendizaje de los niños y las expectativas de los padres y las madres, entre el grado de preparación de los maestros y el manejo del currículo, así como en el uso de metodologías apropiadas y significativas. Y también hay tensión en las relaciones entre los docentes y los estudiantes, así como en los vínculos que estos últimos establecen entre sí. Y por último, hay tensión en lo que se refiere a la capacidad de la escuela para relacionarse con su entorno, con las demandas locales, con los requerimientos del sector laboral, según las características de cada sociedad y los procedimientos administrativos de los órganos intermedios.

En muchos casos, la escuela observada en el momento inicial era una institución que no mantenía un vínculo permeable con su entorno sino que, por el contrario, establecía una subcultura hermética, ubicada al margen de la comunidad que la rodeaba y a la cual representaba.

Además, el aislamiento de la escuela se evidenciaba también respecto de las otras escuelas de la zona o distrito. Sea como docentes o como comunidad educativa, las oportunidades y espacios de intercambio eran inexistentes; la capacidad de encontrar alternativas a las preocupaciones y problemas comunes se veía limitada por la falta de articulación y coordinación entre las escuelas.

2.2.4 Conformación e implementación de los CONEI y participación de la UGEL-DRE

Los órganos intermedios del sector Educación representaban otro actor igualmente aislado del devenir de las escuelas rurales. Los diferentes actores entrevistados coinciden en manifestar que el apoyo de la DRE y las UGEL se circunscribía a la entrega de materiales de escritorio y visitas esporádicas de tipo administrativo, en lugar de realizar acciones de apoyo pedagógico a la labor de los docentes en el aula o a la del director, así como en la gestión escolar. Uno de los directores entrevistados afirma:

| La UGEL no nos apoya para nada. Yo varias veces tocaba la puerta y nada. (Docente director)

Incluso los propios representantes de los órganos intermedios afirmaron que el exceso de carga administrativa no les permitía apoyar a las escuelas adecuadamente.

| Existían especialistas de las UGEL encargados de los Municipios Escolares. Sin embargo, por sus múltiples ocupaciones no podían apoyar esta iniciativa. (Docente)

Durante el período de transición democrática, se instauraron los Consejos Escolares Consultivos (DS007-2001-ED), instancias de apoyo a la escuela cuya finalidad era incorporar las perspectivas de las organizaciones vivas de la comunidad, los ex alumnos, los padres de familia y los estudiantes en la elaboración de los PEI. Esto debía producirse «en un contexto de participación y corresponsabilidad de docentes, padres y alumnos, y en la perspectiva de garantizar una mayor calidad y equidad en el servicio educativo».²

2 Decreto Supremo 007-2001-ED. Normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros y programas educativos.

El propósito de esta instancia consistía en incorporar a la tarea educativa a los diversos actores que confluyen en esta labor, sobre todo a los que tradicionalmente se encontraban excluidos, como los representantes de la comunidad, los padres de familia e, incluso, los propios estudiantes.

Sin embargo, en vista de que la formación de estos consejos no fue obligatoria sino hasta febrero del 2003 y que no se contó con la capacitación necesaria para articularlos a los procesos en curso de las escuelas, la iniciativa no tuvo mayores resultados. Posteriormente, al promulgarse la Ley General de Educación —Ley 28044, de julio del 2003— los CONEI —anteriormente denominados Consejos Escolares Consultivos— fueron institucionalizados como un órgano indispensable de toda institución educativa.

No obstante, aun en el caso de que se constituyeran los CONEI, estos solo existían nominalmente y en la práctica su funcionamiento era casi nulo.

Recién el año pasado ha funcionado [el CONEI] y están trabajando regular. Como recién hemos empezado... (Representante de la comunidad)

Según los resultados de la evaluación de línea de base del proyecto, a inicios del 2004 los CONEI habían sido conformados en 42% de escuelas de la muestra; sin embargo, su funcionamiento era aún muy limitado. En la mayoría de casos, sus miembros solo se habían reunido una vez para su conformación.

Un funcionario de los órganos intermedios entrevistado explica, desde su punto de vista, por qué los CONEI no funcionaban:

Se dio la norma y muchos directores educativos lo único que hicieron es ver quién puede ser el representante de las autoridades, quién puede ser el representante de los padres de familia, en este caso el presidente de APAFA, quién puede ser el representante de los docentes, etcétera. De pronto una conformación muy cerrada, muy vertical. No hubo una apertura democrática, que en este caso se reúnan, de bases que se les informe del CONEI y al final decidan quién los pueda representar. Yo creo que de ahí empezó que algunos miembros no tenían mucho interés en cuanto a que no habían participado en todo un proceso de organización del CONEI. (Miembro de la DRE)

Desde la percepción de los facilitadores e integrantes del equipo técnico del proyecto, el propio proceso de elección de los integrantes del CONEI no responde al carácter democrático y participativo de estos órganos de gestión, ya que en la mayoría de casos las designaciones fueron realizadas de manera arbitraria por las autoridades de las instituciones educativas, con el fin de cumplir un

requerimiento administrativo solicitado por los órganos intermedios del sector Educación.

Entonces, estos CONEIS existían por normas solamente. Los profesores organizaban su CONEI: «A ver, tú vas a ser presidente». Bueno, te reunías quizá, y luego así se designaban entre ellos. Luego el director enviaba la conformación de los CONEIS a la UGEL, la UGEL los recibía, los sellaba y los metía al cajón y ahí quedaba todo. Entonces, no tenía funcionamiento. Así hemos encontrado en la mayoría de las escuelas y en otras donde no había absolutamente nada. Entonces, con Aprende, a partir del año 2005, empezamos a trabajar estrategias para darles funcionalidad a estas organizaciones. (Facilitador)

El director había conformado los CONEIS solo para comunicar a la UGEL acerca de la conformación. En muchos casos, los miembros ni sabían que eran miembros del CONEI... Solamente han sacado un decreto, una norma que obliga a que todas las instituciones educativas tengan su CONEI y que tenían que dar cuenta para que la UGEL registre. Pero ellos no hacen labores ni de sensibilización ni de capacitación. (Equipo técnico del proyecto Aprende)

Se observa, además, que el hecho de que sus miembros no tuvieran claridad acerca de las funciones que debían cumplir influyó en el escaso funcionamiento de estas instancias. Incluso los propios directores, quienes debían ser los encargados de liderar el proceso, carecían de este conocimiento. En palabras de uno de los directores entrevistados:

Había [CONEI], pero de nombre nomás, no sabíamos para qué servían y menos qué teníamos que hacer. (Docente director)

Según los resultados de la evaluación de línea base, solo 32% de CONEI de las escuelas de la muestra contaban con un plan de trabajo y este se focalizaba principalmente en temas relacionados con el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa y la realización de actividades deportivas y festivas.

El funcionamiento de los CONEI requería capacidades nuevas para la planificación estratégica de la escuela, el manejo de herramientas de gestión participativas, el dominio del conocimiento curricular estructurado sobre capacidades y la participación representativa de estudiantes, maestros y padres de familia, conducidos por el director.

SECCIÓN 3

El desarrollo de la experiencia

SEGÚN LA EVALUACIÓN DE IMPACTO del tercer año (2006) del proyecto, uno de los resultados más importantes que se ha encontrado en las escuelas Aprender ha sido la mejora significativa del porcentaje de niños que logran capacidades de acuerdo con su grado en el área de Comunicación Integral, mientras que disminuyen los porcentajes de niños que están por debajo del nivel esperado para el grado. Es decir, hay más niños que están aprendiendo lo que deberían aprender en el área de Comunicación Integral según el grado que cursan.

En la evaluación del año 2006 realizada por GRADE, se encontró que la mejora en las capacidades de los estudiantes era más evidente en aquellos niños y niñas presentes durante los tres años de intervención del proyecto. En general, se encontró que al finalizar el tercer año de intervención, el rendimiento de los estudiantes en el grupo de escuelas pioneras y hermanas era mayor que el de los estudiantes de las escuelas control, en todos los grados y áreas evaluadas, y que esta diferencia a favor de los grupos de escuelas que desarrollan la propuesta de Aprender era estadísticamente significativa en todos los casos, excepto en primer grado de Comunicación Integral, en el que la diferencia solo era significativa para las escuelas pioneras (GRADE 2006).

Esta tendencia hacia la mejora de los aprendizajes de los niños y las niñas de las escuelas que han participado en el proyecto también continuó durante el 2007. Por lo tanto, se puede considerar que la propuesta educativa caracterizada por una metodología activa, que reconoce la autonomía del niño en el aprendizaje, ha influido directamente en estos cambios favorables. Sin embargo, todos los actores también han señalado que la gestión participativa centrada en el aprendizaje ha contribuido a estos logros. Podría decirse que

el involucramiento de los padres —a partir del conocimiento del qué y cómo aprenden sus hijos— enriquece el aprendizaje del niño basado en sus propios saberes; además, al sentirse acompañado por sus padres, el niño se siente más motivado a estudiar. Por su parte, los padres re-valoran el aprendizaje y se acercan a la escuela, entre otros factores que contribuyen al logro de aprendizajes.

Y no es casual que en las comunidades donde hay mayor participación de los padres, mejor funcionamiento del CONEI y un ME que empieza a trabajar bien, en estas escuelas los aprendizajes mejoran. (Facilitador)

Una de las notas más importantes que pueden explicar los logros e incluso los rendimientos académicos de los niños es el proceso de participación comunitaria y de participación de los padres de familia en la gestión de la escuela, y en general en las actividades de la escuela. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

El CONEI implementa un plan de trabajo orientado por una visión que prioriza la mejora de los aprendizajes, y desarrolla estrategias de participación, concertación y vigilancia para involucrar la participación activa de las organizaciones de la escuela —APAFA, ME— y de la comunidad en la gestión escolar y en la mejora de los aprendizajes.

Hay un concurso de fuerzas, de entusiasmos, de preocupación y de acciones. Todo eso confluye favorablemente. (Facilitador)

Los resultados de la evaluación del proyecto han mostrado que las escuelas AprenDes en su mayoría mantienen funcionando el CONEI y el ME a través de la ejecución de un plan de trabajo y la proyección de acciones a la comunidad. Al respecto, en la evaluación realizada a finales del 2007 se ha encontrado que 100% de las escuelas que han participado en el proyecto —pioneras y hermanas— cuentan con CONEI y ME. De este porcentaje, 100% de CONEI han elaborado e implementado un PAT y 92% de escuelas del proyecto —pioneras y hermanas— cuentan con su PEI, ambos instrumentos de gestión elaborados con participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Así mismo, 80% de los ME de las escuelas del proyecto realizan acciones no solo en beneficio de su centro educativo sino también de sus comunidades.

3.1 Gestión participativa y democrática

Frente a los bajos niveles de participación que existían en la escuela al inicio del proyecto, y ante la escasa relación con la comunidad, la gestión participativa se ha convertido en un reto y una condición para fortalecer la autonomía en la escuela y la calidad de los aprendizajes. Esto ha implicado incluir a todos los actores en la tarea educativa y, a través de la organización y la representatividad de los diferentes estamentos en la toma de decisiones democráticas, cambiar estilos tradicionales de gestión.

Cuando el proyecto se inicia, el proyecto tiene muchas dificultades con los maestros. Yo no me atrevería a decir, no sé decir cuánto, digamos si la mitad o la mayoría era un poco marginal. Pero evidentemente, sí sabemos que hubo cierta resistencia, digamos. Y cuando se comienza con maestros que por primera vez se inician en este proceso, en algunos de ellos hay resistencia, incluso porque a veces les demandan mayor trabajo, les demanda estudio, conocer las guías, porque los toca en cosas muy sensibles, como que los padres participen, que la comunidad se meta más en la escuela, todo esto que estoy mencionando. Y entonces, como que eso significa golpear duro en una serie de elementos del comportamiento tradicional del maestro. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

La propuesta de gestión participativa y democrática se ha llevado a la práctica mediante el funcionamiento de los CONEI; estos se impulsaron durante el segundo año del proyecto, que corresponde a la etapa «Institucionalizando la participación».³ El fortalecimiento de los CONEI partió de la necesidad de institucionalizar estrategias que involucraran a los padres y las madres en actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas, trabajo que se empezó a desarrollar durante el primer año del proyecto, correspondiente a la etapa «Preparando condiciones».⁴ Se buscó dar soporte institucional a la propuesta pedagógica que se venía desarrollando en las aulas multigrado y los CONEI se constituyeron en una instancia de gestión participativa centrada en el aprendizaje.

El maestro solo es imposible que pueda lograr todo eso, y... una propuesta pedagógica tiene que tener una respuesta de carácter institucional, organizativo [...]

3 Véase el apartado 1.4 «Etapas de la intervención en el componente de participación comunitaria», pp. 268-269.

4 Ídem.

que acompase todo eso que queremos hacer en términos metodológicos, en términos didácticos, como eso sí corresponde con un nivel de organización, con un nivel de institucionalidad, con un nivel de compromiso de sus actores. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Estrategias como el croquis comunal, la revisión de guías de aprendizaje y la elaboración de material didáctico, impulsadas el año anterior a la conformación de los CONEI y que continuaron desarrollándose en los siguientes años, sentaron las bases de la participación de madres y padres a partir de un nuevo rol en la escuela: contribuir a los aprendizajes de sus hijos e hijas.

El involucramiento de los padres en los aprendizajes de sus hijos es el punto de partida para recuperar la escuela para la comunidad. Se buscó generar una gestión participativa y democrática mediante:

- El funcionamiento del CONEI como una instancia de participación, concertación y vigilancia que incorpora a todos los estamentos de la institución educativa y autoridades de la comunidad para tomar decisiones sobre la vida escolar. En esta instancia participaron representantes de la organización de padres de familia —APAFA—, de la organización estudiantil —ME—, docentes, directores, representantes de la comunidad —agentes municipales, representantes de organizaciones comunales—.

Participar, concertar y vigilar nos reúne a todos los que estamos en la organización. Nos reúne, coordinamos para realizar un trabajo, podemos hacer un trabajo, podemos elaborar algunas actividades en bien de nuestra escuela. El CONEI se ha conformado por siete personas: nosotros, los profesores, director, profesor, madre de familia, alumna y autoridad comunal. (Representante de organización comunal del Vaso de Leche)

- Una visión movilizadora, que orienta los procesos de planificación y evaluación, convoca esfuerzos y compromete la acción conjunta.
- Un cambio en la actitud del maestro, orientado hacia el establecimiento de relaciones participativas y democráticas, así como el fortalecimiento de sus capacidades para promover una gestión basada en estos principios.

Mediante estas tres condiciones, se han puesto en marcha prácticas de convivencia democráticas en la escuela y en la comunidad, elevando la cantidad y la calidad de la participación alrededor de la tarea educativa. La escuela se asume como parte de la comunidad y la comunidad entra en la escuela. A través de la participación y la concertación en la escuela, se incorporan los pro-

blemas, las necesidades y las potencialidades de la comunidad —sus historias, sus saberes—. La comunidad participa en la escuela, reconociéndola como una institución propia que aporta a su desarrollo.

Al niño le estás enseñando a trabajar por su comunidad, le estás enseñando a que trabaje, a que valore su comunidad. (Padre de familia)

La escuela aporta a la comunidad teniendo niños líderes y participativos. (Padre de familia)

A la escuela se la veía como si fuera parte de los profesores, o una parte del Estado que estuviera ahí, y que nosotros no teníamos, casi, acceso a ella [a la comunidad], ¿no? Pero ya cuando el programa viene y nos organiza a través del CONEI, entonces nos hacen entender que la escuela debe ser una parte esencial en el quehacer de nuestra comunidad. Más que todo sería la parte primordial que debiéramos ver... Con los diferentes talleres que hemos tenido sí, ahora te puedo decir con claridad que nuestra función no es solamente velar por la comunidad sino también por la educación. (Agente municipal)

Es probable, también, que un factor favorable a la construcción de esta nueva forma de gestionar la escuela haya sido el hecho de que las comunidades tengan una práctica organizativa participativa y democrática.

De pronto, también, en algunas escuelas se ha avanzado más, en otras casi el avance es ninguno por momentos. Depende mucho de la propia historia social, cultural de cada comunidad. Depende mucho de las experiencias que en materia de participación han vivido las comunidades. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

La elección democrática de agentes municipales, la toma de decisiones en asambleas y el compromiso comunitario en los acuerdos tomados han constituido el soporte para que el líder comunal pueda articular la propuesta de gestión participativa de la escuela con la organización comunal.

3.1.1 La resistencia inicial

Cambiar los estilos tradicionales de gestión por una propuesta participativa generó tensiones y cuestionamientos al inicio de la intervención. En esta etapa, jugó un rol importante la sensibilización que realizaron los miembros del CONEI y los facilitadores, tanto en la escuela como en la comunidad, para vencer las resistencias de los docentes y los padres de familia.

En el docente, la resistencia respondía a varios factores: las condiciones difíciles y la rutinización de su trabajo, que menguaban considerablemente su motivación; el temor de no tener la capacidad suficiente para asumir la nueva propuesta; y sus convicciones religiosas, políticas y de desconfianza frente a lo que viene «de afuera» —en este caso, el trabajo que la agencia de cooperación internacional USAID venía desarrollando en la zona—. El núcleo resistente al cambio también estaba conformado por las convicciones culturales y de formación del docente respecto a la relación maestro-alumno: «el niño aprende, yo le enseño» y «yo soy el que sabe».

Por parte de los padres, las resistencias iniciales estuvieron vinculadas más bien a la prioridad que les dan a las actividades agrícolas, así como a la idea de que la enseñanza en la escuela es una responsabilidad exclusiva del maestro.

¿Qué sucede? En comunidades como las que tenemos aquí en la provincia —y se generaliza, supongo yo, en todas las provincias de la región San Martín—, la conciencia del campesino está situada en la chacra. O sea, para él la chacra es lo primero; la escuela es para los maestros... Es bien difícil hacerle pensar de otra manera a este padre de familia campesino. Desde luego que poco a poco se le va calando, o sea, con estas comunidades donde la participación es débil todavía, donde los CONEIS son débiles todavía, por lo menos se ha logrado que el padre de familia participe ya no solamente cuando es llamado por el maestro para arreglar el cultivo, el pasto, que sé yo, la gotera; es decir, en obras de mejoramiento de la escuela. Por lo menos asisten ya para escuchar [...] cuando nosotros vamos allá, escuchan ya de qué manera ahora están aprendiendo sus hijos. (Facilitador)

Cuando no se lograba vencer estas resistencias con las estrategias de capacitación y sensibilización, se llevaba el tema a la comunidad, donde se decidía la continuidad o no del proyecto.

También en un momento dado, si la decisión de un maestro es «no quiero más un proyecto», nos gusta saber qué decide el CONEI, qué dice la comunidad: «Discútanlo, decídanlo. Si nos vamos, nos vamos; o que nos quedemos, nos quedamos». También trabajamos mucho con el docente, cuáles son los elementos, eso en los casos extremos. Y el otro es el proceso que inicialmente, por distintos factores de estos, asumen actitud distante, pero que gradualmente, poco a poco, van modificando su actitud, que ese ha sido el caso tal vez del mayor número de los que han sido inicialmente resistentes. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Había otro *impasse*: que no se concientizaban algunos padres. Decían que no, que son ONGs, que vienen así, así y tantas vainas. Entonces, tratábamos de

reunirlos y concientizarlos; claro que no son todos, son algunos. Entonces, esas cosas tratábamos de superar. (Padre de familia)

Para un representante de la comunidad, un factor que contribuyó a que los padres y las madres superaran estas resistencias y se involucraran en la vida de la escuela fue la constatación de cómo sus hijos van mejorando sus aprendizajes y su desarrollo personal.

Sí, logros hay muchos. Los niños ahora son ya más autónomos, son niños líderes, se conducen solos, trabajan sus guías solos. Han aprendido muchas cosas, a participar más que todo. Yo creo que son cosas que al padre de familia le da mucha alegría que sus niños ya están por un buen camino y que, en adelante, crecerán buenas personas. (Agente municipal)

Sí, porque como padres ya nos enteramos [de] que nuestros niños van aprendiendo un poco más. (Madre de familia)

Frente a la comunidad, también se requiere mantener canales de información y difusión de lo que realiza la escuela para superar el desinterés y las resistencias.

Nosotros, en las últimas reuniones, ya hemos tomado en cuenta eso también, de que debemos mantener informada a la comunidad, difundir lo que se viene haciendo, para que la comunidad se sienta parte también, siquiera sabiendo los logros que tenemos. Entonces, yo creo que las comunidades que tienen esas dificultades deben trabajar un poco más en eso, en difundir, en dar a conocer lo que vienen haciendo, ¿no? Porque a veces, cuando se hace calladito las cosas, pues nadie sabe, ni tampoco participa ni se entera de nada. (Agente municipal)

No sé, te digo, el cambio no se ha dado así tan rápido. Teníamos que sensibilizar a las personas, hablarles, pero sí, no digamos en un cien por ciento, pero las personas han comprendido que es cierto, que con educación hay cultura, hay todo, ¿no? Entonces, en ese punto la gente viene involucrándose, viene dándose cuenta de que la educación es lo primero que debe existir en nuestra comunidad. (Agente municipal)

3.1.2 Las capacidades del docente para promover una gestión participativa y democrática

Una condición determinante para el cambio de la gestión tradicional hacia la gestión participativa fue la actitud del docente para reorientar su protagonismo,

identificarse con la comunidad y desarrollar un interés real y responsable por los niños.

Lo que favoreció este cambio de actitud de los docentes fue, en un inicio, que ellos sintieron que la propuesta del proyecto era útil para su labor pedagógica; es decir, que respondía a sus necesidades y resolvía los problemas relacionados con el manejo del aula multigrado. Así mismo, el proceso fue más fácil en los casos en que el docente mantenía una buena relación con la comunidad y podía cuestionar, desde la práctica, las creencias culturales y de formación respecto a su rol —«el docente es el que sabe»; «el niño aprende, yo enseño»—, de tal manera que mostraba flexibilidad y apertura para plantear una relación más horizontal y dialogante con los padres, las madres y los estudiantes.

Más adelante, cuando el proyecto ya estaba en marcha, la propia participación de los padres —y sobre todo los cambios en los niños— empezaron a generarle exigencias al docente:

Entonces, el maestro se siente jalado por eso, y su compromiso empieza a aumentar, básicamente porque los niños le empiezan a exigir más. Entonces, esa exigencia de niños que empiezan a despertar, se ponen mucho más curiosos, mucho más preguntones... Entonces, el maestro que no lee, el maestro que ha estado quedado, empieza a preocuparse, asiste a los círculos de interaprendizaje, busca a sus colegas, empieza a leer más, se comunica más con el proyecto, llama más a su facilitador. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Finalmente, los resultados positivos en la mejora de los aprendizajes de los niños también motivan al docente, determinan que valore el nuevo enfoque y contribuyen a consolidar su cambio de actitud. El hecho de constatar que gracias a su trabajo los niños han mejorado sus aprendizajes, y que la comunidad lo reconoce, incide en la autoestima y el logro profesional del docente.

El cambio de actitud del docente se observa en prácticas que son valoradas por la comunidad: la permanencia en la comunidad durante la semana, la participación en las actividades de la comunidad, en sus fiestas y asambleas. Todo ello fortalece el vínculo entre el maestro y la escuela.

Bueno, primero que nada, tiene que identificarse con la comunidad, que los padres sientan al maestro como que es propio de la comunidad. Pero que se quede toda la semana. A los padres les gusta bastante que sus maestros estén ahí de lunes a viernes. Les gusta bastante. A la comunidad, y no solamente a los padres sino a todos, les gusta bastante que sus maestros asistan a las reuniones, a las asambleas de la comunidad, que participen en las actividades propias de la

comunidad, incluso en sus fiestas... entonces lo sienten como suyo. Esa es una actitud, yo llamo a eso identificarse con la comunidad plenamente, entregarse a la comunidad. (Facilitador)

Por otro lado, el interés y la responsabilidad del docente porque sus niños aprendan, que se plasma en la calidad de su trabajo y en la entrega de tiempo extra para reforzar los aprendizajes, son valorados por los padres, que se sienten comprometidos a participar cuando el docente los convoca. La responsabilidad y el compromiso del docente revaloran su autoridad profesional y ética para exigir a los padres que actúen con responsabilidad respecto a la educación de sus hijos.

La otra actitud es que el maestro, el profesor, sea pues una persona responsable, profesional que se valore y que se esfuerce trabajando por los niños. Entonces, cuando los padres ven que el maestro trabaja bien, entonces no mide tiempos; si el maestro cree necesario que para reforzar el aprendizaje de los niños tiene que trabajar por las tardes, fuera de su horario, y si lo hace, eso valora el padre... valora ¿Y cómo lo recompensa? No, bueno, conscientemente, pero el profesor le llama y el padre asiste, se integra, el padre asiste, pues. (Facilitador)

El vínculo con los padres y la comunidad se refuerza cuando el docente es capaz de reconocer las capacidades de los otros actores claves de la escuela, reorientando el protagonismo centrado en la figura del director hacia un rol de coordinación y concertación para el desarrollo de las actividades. Esto ha significado ceder parte del poder que estaba concentrado en el docente a raíz de las creencias respecto a la jerarquía de su cargo o a los conocimientos que lleva a la escuela. Esto se ha evidenciado más aún cuando padres y madres de familia asumieron la gestión de las escuelas vacacionales.

Respecto al protagonismo del director, ha sido necesario reorientarlo. Claro, siempre es el director quien juega un rol protagónico. Además que esa es su función, porque él es el presidente del CONEI. Mientras el director sea el presidente del CONEI, siempre su rol del director va a ser protagónico... pero que sea protagónico no quiere decir que él solo haga todo. Un buen CONEI es cuando el director toma la iniciativa, convoca a sus miembros y se desarrollan las actividades. (Facilitador)

La actitud y el estilo de liderazgo del docente son determinantes para generar los procesos de participación y concertación en el CONEI y en la gestión escolar. Sin embargo, también es vital que el docente desarrolle capacidades

técnicas para orientar los procesos de planificación estratégica y operativa, y para el uso de las herramientas de gestión que surgen de estos procesos, el PEI y el PAT. Es esencial, así mismo, la capacidad organizativa de la comunidad.

Estas son las condiciones principales para que se fortalezca el vínculo entre la escuela, los padres y la comunidad. Un docente abierto a la comunidad, que reconoce sus capacidades, y una comunidad con tradición organizativa y predisposición a participar democráticamente, son condiciones para que se impulse una gestión participativa y democrática. La visión compartida, centrada en los aprendizajes, los liderazgos representativos y la participación de todos los estamentos en el plan de trabajo, así como la toma de decisiones democráticas, son los elementos que dinamizaron el proceso.

Yo diría que la mayor dificultad reside en la actitud de los docentes. El maestro, si no tiene una buena actitud para promover los cambios, no lo hace o lo hace de mala manera, con pereza, sin convencimiento. No es persistente, entonces... queda ahí no más. Pero yo sí creo que el factor principal o para el retraso o para el estancamiento o para el avance es la actitud del docente. (Facilitador)

3.1.3 En el CONEI, todos participan y deciden con liderazgos representativos

La dinámica del CONEI generó procesos de participación y concertación entre todos los estamentos de la escuela. Para que ello ocurra, fue importante considerar tres requisitos:

- Que el CONEI esté integrado por líderes elegidos democráticamente y que mantengan vínculo con sus bases.
- Que todos los estamentos asuman responsabilidades en las tareas del plan de trabajo.
- Que las decisiones se tomen de manera democrática.

O sea en esa fecha hemos tenido un promedio de 27 padres de familia. Se convocó a una reunión general como es de APAFA. Entonces, ahí le hemos dicho, le hemos dado los alcances de otro tipo de organización más completa que ya no está netamente [compuesta] por padres de familia sino [en la] que tienen que ver también las autoridades y la comunidad civil. Entonces, dijeron: «Si es así, hay un mejor apoyo». Entonces, se decidió y formamos el CONEI [...]. En la reunión también, o sea para esa reunión invitamos al agente municipal, al teniente y a

los representantes de las demás instituciones comunales, llámese pues el club de madres, el club deportivo, la Iglesia católica; o sea, hicimos una reunión conjunta. Y entonces, como ya teníamos nosotros las nociones, quiénes conforman el CONEI, de acuerdo a nuestras capacitaciones que hemos recibido, lo hemos formado. (Docente director)

Los representantes de los estamentos de la escuela y de la comunidad —alcalde escolar, presidente de la APAFA, agente municipal— tenían la responsabilidad de llevar al CONEI las propuestas y opiniones de sus respectivas bases, para que fueran discutidas y, si se aprobaban, incorporadas en el plan de trabajo.

Una alcaldesa escolar describe una reunión de la siguiente manera:

- En el CONEI acordamos qué clases, cómo las vamos a hacer, vamos a decir si podemos, y después también vamos a acordar con quién vamos a trabajar... acordamos también qué trabajamos con padres, asistimos a las reuniones, todos asistimos a las reuniones en el ME, en el CONEI [asistimos] todas las veces cuando hay reuniones.
- ¿Y tú cómo te sientes en esas reuniones?
- Me siento feliz, alegre, contenta por haber recibido este cargo. (Alcaldesa escolar)

Los representantes de cada estamento informaban a sus bases —estudiantes, padres o comunidad— a qué acuerdos se había llegado.

Ellos [los representantes del ME], por ejemplo, han propuesto que se les debe dar mayor atención a ellos [a los estudiantes]. Decían, por ejemplo, que sus padres a veces no les apoyan en casa; entonces ellos han pedido acá que nosotros en la reunión hagamos un compromiso para que los padres les den más atención. Eso era un punto. Para ello, ya los padres de familia conocen, ya hemos tenido también una reunión general, y entonces ahí el mismo alcalde escolar pidió también para que les brinden más atención a sus compañeros en casa. Hay presencia del alcalde, del representante de los alumnos en las reuniones generales. (Director)

[En el CONEI] participa el Consejo Escolar, o sea la alcaldesa con sus regidores. Hablan, opinan, llevan sus ideas, dicen «nosotros queremos que esto se haga así», y respetamos sus opiniones. Ellos exponen de qué forma quieren que sea, por ejemplo, el «día del logro». Ellos dicen: «Queremos que sea así, queremos que haya bocaditos [...] hay que adornar el lugar donde va a ser». Ellos dirigen, más que todo. Previo a eso, ellos ya llevan las ideas de sus compañeros, les llaman a asamblea, dirigen su asamblea ellos y ya van con las ideas al CONEI. (Agente municipal)

Nosotros, en las últimas reuniones, ya hemos tomado en cuenta eso también, de que debemos mantener informada a la comunidad, difundir lo que se viene haciendo, para que la comunidad se sienta parte también, siquiera sabiendo los logros que tenemos. (Agente municipal)

La propuesta de funcionamiento de los CONEI estuvo, desde sus inicios, articulada al proceso de formulación del PEI. Todos los actores de la escuela y la comunidad educativa están involucrados en su formulación y ejecución a través de los PAT.

Hemos elaborado nuestro proyecto educativo institucional, pero teniendo como base la organización del CONEI, la cual, pues, nos facilita. El CONEI está más organizado porque lo abarcan representantes de nuestros niños, la representación de nuestros padres, de la sociedad civil, de las organizaciones comunales que hay un representante, y nuestras autoridades también están inmersas. [...] Eso nos ha fortalecido más para hacer un trabajo más eficiente, más mancomunado. (Docente director)

Hacerlos [el PEI y el PAT] nosotros mismos fue muy bueno. Nosotros lo hicimos coordinando con todos los miembros y viendo el futuro con respecto a lo que necesitamos en nuestra comunidad, porque si otros nos dan [si otros los elaboran], de repente no nos dan lo que necesitamos, lo que queremos para el futuro. Pero si nosotros tenemos un plan, nosotros necesitamos hacer el plan, va a ser muy fructífero. (Padre de familia)

Los PEI y sus PAT fueron entendidos como instrumentos que dinamizan la gestión. Se estableció que los procedimientos para elaborarlos debían ser comprensibles para todos los participantes; se trataba de que todos ellos tuvieran la oportunidad de incorporar sus perspectivas respecto a la educación de los niños y las niñas.

Así mismo, los PAT debían ser herramientas de trabajo sencillas, con actividades significativas cuya implementación fuera viable, para que pudieran ponerse en marcha rápidamente. Mientras tanto, el CONEI continuaba trabajando en el proceso de formulación de la propuesta pedagógica y la propuesta de aprendizaje de los niños.

El plan de trabajo nos sirve mucho para nuestra institución educativa y para la comunidad, porque nos da visión, identidad y propuestas pedagógicas. Nos sirve porque soñamos con una escuela diferente, y que se haga realidad con el aporte del CONEI y AprenDes. (Representante de la comunidad)

El PEI y el PAT han sido instrumentos que han permitido al CONEI ejercer sus funciones abordando los problemas que afectan a los niños, las niñas y la comunidad educativa en general.

3.1.4 Una visión movilizadora que orienta la planificación y la evaluación

Uno de los aspectos claves en el funcionamiento del CONEI ha consistido en integrar los intereses de los padres, las madres, los estudiantes, los docentes y la comunidad en torno a una *visión común*. La elaboración de esta visión parte de la imagen —el sueño— que se construye colectivamente entre los representantes de los diferentes estamentos.

Sí, hemos hecho el dibujo de la escuela que soñamos, la hemos hecho con nuestro lugar de esparcimiento, nuestro huerto escolar, lugar de medicación. Yo participé [junto] con el señor Rider y el otro, los tres; yo a veces dibujaba. Era para ver qué era lo que soñamos, para ver de acá a cuántos años nosotros queremos que la escuela sea lo que queremos. Estamos soñando para que la escuela sea más adelante así, como la hemos pensado [...] de ahí nosotros vamos a ver qué es lo que queremos hacer. (Director)

El contar con una visión elaborada participativamente motivó y comprometió a los diferentes actores; este es el aspecto que más resaltan cuando recuerdan el PEI.

Sí, esa actividad me pareció muy bonita porque eso fue de un sueño de que un día nuestro centro educativo iba a estar en buenas condiciones, va a tener la mejora. Entonces, sueño que algún día ha llegado a la realidad. Ahorita, por ejemplo, ponemos la infraestructura, tenemos bonito, bien pintadito. (Padre de familia).

¿Me dejo entender? Entonces todos apuntamos a la visión. Qué hago yo como profesora, qué hace usted como papá, qué hacen los niños. Entonces, todos unidos como hormiguitas [vamos] a apuntar a un solo objetivo, entonces a eso vamos. (Docente)

Las visiones elaboradas han reforzado el proceso de involucramiento y sensibilización de los padres y las madres de familia, y han orientado el sentido de la participación de todos hacia el logro de los aprendizajes, el desarrollo de valores, el cuidado del medio ambiente y la mejora de los espacios de la escuela, entre otros. Es decir, han dado sentido y rumbo al CONEI.

Esta institución educativa se proyecta de aquí al 2011. Brindar una educación de calidad, donde los niños lean, escriban correcta y comprensivamente, desarrollando nociones matemáticas básicas, practicando el respeto, la honestidad, el orden, la limpieza, la equidad de género, la identidad cultural, la lealtad, fraternidad, puntualidad, la preservación y conservación del medio ambiente, solidaridad, honestidad, responsabilidad. Es una institución educativa limpia y saludable, con losa multideportiva, biblioteca y sectores implementados con la organización y participación de todos los actores de la educación. Además, pretende desarrollar habilidades, destrezas y la ejecución de proyectos productivos para el autosostenimiento. (Visión de una escuela Aprende)

Por su parte, tanto la propuesta pedagógica como la de gestión partían de la premisa de que había que incorporar solo aquellos elementos que los padres, los niños y los maestros fueran capaces de comprender, elaborar en conjunto y comprometerse a desarrollar. Por lo tanto, la propuesta curricular de centro, el cartel de competencias y el informe de gestión quedaron descartados del proceso inicial.

Desde el proyecto, a partir de la visión de cada escuela, se impulsó la construcción de los otros componentes del PEI, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión; pero por las declaraciones de los actores entrevistados, en la práctica los objetivos del PEI adquirieron mayor relevancia para la planificación operativa y la visión como referente constante para los procesos de evaluación y reprogramación de actividades.

En este aspecto, la identificación y priorización de problemas fue un elemento crucial para elaborar los objetivos del PEI. Teniendo como perspectiva la visión de la escuela, se analizaron los obstáculos para alcanzarla y se establecieron objetivos que resolvieran o minimizaran los problemas priorizados.

El CONEI, conociendo sus problemas por medio del PEI, van solucionando los problemas. Esto va a ser a través de sus funciones, porque el CONEI va a participar. En ese CONEI van a generar acuerdos con otras instituciones. Por ejemplo, a lo mejor se da cuenta [de] que en su comunidad no hay desayunos escolares; entonces, el CONEI puede ir y solicitar al PRONAA [Programa Nacional de Asistencia Alimentaria], por ejemplo, que le brinde ese apoyo. Por ejemplo, hoy salió en el plan anual de trabajo que los padres no ayudan a sus hijos porque no hay un programa de alfabetización, [y entonces] ellos están tomando en cuenta que el CONEI propicie ese plan de alfabetización. Todos participan, todos lideran sus reuniones. (Facilitadora)

❖ **Planificación sencilla y comprensible**

A partir de los objetivos del PEI, de otras necesidades identificadas en el año y de los avances respecto a su visión, los integrantes elaboran su PAT. El plan de trabajo permite establecer la ruta que los va acercando a la visión formulada y al mejoramiento de la escuela.

Como comenzar a recorrer un camino para ir logrando año a año, para que esa escuela se acerque más a ese sueño, o a la escuela que proyecta en la visión, o en el sello de la institución educativa. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Entendiendo que el plan anual de trabajo es una herramienta de gestión educativa. Es casi como un plan de mejoramiento, porque va en la dirección de cómo vamos construyendo la visión que nos hemos propuesto en la escuela. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Los PAT fueron herramientas sencillas de trabajo de la escuela, que permitieron la organización del CONEI a partir de actividades viables de implementar y significativas, con responsabilidades compartidas por cada estamento para mejorar la escuela y los aprendizajes.

Esas actividades están centradas, prioritariamente centradas, en mejorar el aprendizaje de los niños y niñas. Entonces, ellos desarrollan su plan, pero ese plan compromete la participación de los estamentos del CONEI, que son, bueno, la APAFA, los padres de familia, el Municipio Escolar y también lo incluye a los docentes y autoridades de la comunidad. De acuerdo con la naturaleza de las actividades, entonces se distribuyen las actividades que cada estamento desarrolla. (Facilitador)

El PAT permitió integrar las actividades de los diferentes estamentos y, en la práctica, se constituyó en el plan de gestión de la escuela.

Fue determinante que los PEI y los PAT, elaborados en los talleres y reuniones con los CONEI, fueran llevados a asambleas en las que debían pasar por la aprobación de los padres, la comunidad y los estudiantes. Este mecanismo brindó legitimidad al proceso de planificación y consolidó el compromiso de todos los actores participantes. De la misma manera, periódicamente se presentaron los avances que, durante el año, se iban teniendo en la ejecución del PAT.

Para elaborar el PEI y su PAT se siguió esta ruta:

- Determinación del enfoque, el concepto y las funciones del CONEI.
- Elaboración de la *visión* y la *misión* de la institución educativa.

- Identificación de los objetivos educativos a partir de los elementos básicos de la *visión*.
- Diagnóstico a partir de un listado de problemas sentidos y búsqueda de información sobre aspectos pedagógicos y de funcionamiento de la institución educativa. Utilización del croquis comunal como herramienta de diagnóstico, entre otras.
- Priorización de un aspecto pedagógico y de un aspecto de gestión relacionado con este.
- Elaboración de un PAT a partir de la situación pedagógica priorizada.
- Identificación de la propuesta pedagógica a partir del perfil de cada actor de la comunidad educativa, de los contenidos y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Revisión de las guías de aprendizaje y de los recursos de aprendizaje elaborados por los padres y las madres de familia.
- Identificación de la propuesta de gestión, a partir de las comisiones para implementar el PAT y de las funciones de participación, concertación y vigilancia.
- Vigilancia del PAT y del funcionamiento del CONEI. Los *días de logros* son útiles para la rendición de cuentas.

❖ **Evaluación del PAT**

Los miembros del CONEI evaluaban el PAT en sus reuniones, identificando los avances y las dificultades en sus actividades, y centrándose en el cumplimiento de las tareas y de los objetivos que buscan.

Periódicamente, se reúnen para evaluar a ver cómo están andando, qué cosas hicimos, por qué lo hicimos y qué dificultades hemos tenido. (Facilitador)

Ya las reuniones con el CONEI, ya una vez que ya se formaron, lo hemos tenido ya en forma mensual. Nos reunimos en forma mensual para ir evaluando el plan anual de trabajo. (Docente director)

Sin embargo, la *visión* continuó siendo un elemento fundamental para la evaluación y reprogramación de actividades.

Primero la *visión*... pensemos en la *visión*: qué hemos logrado, cuánto hemos avanzado. Muy bien, identificado eso, ¿qué nos falta todavía por lograr para tener

| la escuela que estamos soñando? Esos son los retos [...] y esos retos en el taller se van a trabajar como actividades, como actividades ya del plan. (Facilitador)

Otra estrategia que se ha empezado a implementar durante el 2008 es el *Reporte escolar*, que recoge la experiencia desarrollada en Centroamérica por el proyecto Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica (CERCA). Esta experiencia busca movilizar a la comunidad para mejorar la calidad educativa de las escuelas a partir de la aplicación y el monitoreo de herramientas útiles y de fácil comprensión. A través de indicadores sencillos, se hace un seguimiento a una serie de aspectos: las características generales de la escuela, el acceso a los servicios y recursos, los procesos —tales como asistencia, planeación y participación de padres de familia— y los resultados —tales como cobertura, eficiencia y calidad de la enseñanza-aprendizaje— (Academia para el Desarrollo Educativo 2006).

Los resultados de esta estrategia, que se inició como parte de la etapa de consolidación de la gestión participativa centrada en los aprendizajes,⁵ enriquecerán los procesos de planificación y evaluación del CONEI, a la vez que permitirán un mayor grado de participación de la comunidad educativa, que se involucra directamente en la gestión de la calidad educativa en las escuelas.

3.2 Gestión centrada en los aprendizajes

El punto de partida y de llegada de la gestión es la mejora de los aprendizajes de los niños, y esto se refleja en las diferentes estrategias que involucraron a los padres, de tal manera que pudieran conocer qué y cómo aprenden sus hijos.

En este aspecto, fue fundamental valorar los saberes y las capacidades de los padres y las madres de familia, que constituyen un aporte y un soporte para los aprendizajes de los niños. El involucrar a los padres y las madres ha permitido redimensionar el aprendizaje más allá de los saberes «oficiales», enriqueciéndolos con la cultura comunal, las tradiciones familiares, los valores comunitarios y el saber tradicional. Así, se han conformado experiencias de aprendizaje significativas para los niños y las niñas.

| La comunidad local y de los padres de familia es un aporte que hay que valorarlo mucho más de lo que hasta ahora hemos hecho. [No solo] porque ellos pueden

5 Véase el apartado 1.4, pp. 268-269.

contribuir en los aprendizajes de los niños y de las niñas, sino también con la vinculación de su participación en la escuela para la mejor formación [de sus hijos]: formación cultural, formación en valores, el desarrollo de sus propias personalidades de las niñas y los niños como personalidades autónomas, personalidades responsables, personalidades seguras de sí mismas. [...] valoremos más, digamos, ese aporte de la comunidad local, ese aporte de los padres. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Este proceso ha exigido que el maestro desarrolle su capacidad de apreciar la diversidad y los saberes comunales, lo que le ha servido para establecer relaciones igualitarias y de colaboración con los miembros de la comunidad. Ha constituido un proceso de aprendizaje para reconocer al otro.

Lograr convencer al maestro, animarlo, orientarlo, acompañarlo para que suelte a los niños, y [que se] logre también sacarle de la cabeza [pues] ellos [los docentes] tienen a veces un criterio de que [los padres] son unos analfabetos, de qué cosa puede saber, qué cosa pueda ayudarme ese tipo. Pero la experiencia demuestra que un padre, por más analfabeto que sea, sabe muchas cosas, ¿no? No sabrá leer, no sabrá escribir, pero la experiencia que vive es tan rica. Entonces, ¿cómo aprovechamos eso? (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Todos participamos apoyando a nuestros hijos en la enseñanza de sus tareas, a los profesores. Y después participamos también apoyando así en la escuela, preparando materiales. Vamos las madres, los padres, con materiales de los alumnos, con coordinación con los profesores... (Padre de familia)

La base de esta relación ha sido la confianza y el diálogo. En los testimonios que siguen, se aprecia cómo el docente ha aprendido a abrir las puertas del aula al padre de familia y establecer un diálogo con él. A partir de ello, fue posible la construcción de vínculos desde el reconocimiento de necesidades e intereses particulares y comunes (Ugarte y otros 2006).

Sí, yo a veces voy, a veces el profesor me dice: «¿Ahora hay guías, no?». Él me dice: «Antonio, quédate un rato con los alumnos». Ya, nos dejan las guías para resolver y los alumnos muy bien, se alegran todo, y uno mismo les da las opiniones. Porque ahora se hacen trabajos distintos a los de antes, entonces ahora trabajamos así... (Padre de familia)

Yo estoy aprendiendo a participar, a dialogar, a llevar mensajes, enseñanzas del programa que nos dan acá en nuestra comunidad. Y todas esas cosas estoy aprendiendo; y de la misma manera, conociendo a otros padres que no se pensaba conocer. (Padre de familia)

Valorar el saber de la comunidad y convertirlo en una oportunidad de aprendizaje ha significado hacer visible la subjetividad de los padres y las madres de familia, reconociéndolos como individuos y cultura colectiva que aporta a los aprendizajes de sus hijos.

Las estrategias utilizadas por el CONEI para involucrar a los padres y las madres se han caracterizado por el reconocimiento de la diversidad, el respeto por el otro, la confianza y el diálogo. Esto ha abierto la posibilidad para establecer relaciones igualitarias y de colaboración entre padres, madres, docentes y estudiantes.

Las estrategias que se han implementado junto con los padres y las madres de familia han sido la elaboración del croquis comunal, la revisión de las guías de aprendizaje, la elaboración de material educativo y la escuela vacacional.

Tanto los padres como los niños han reorientado el sentido de su participación, que en el pasado solo estuvo centrada en el apoyo al docente en aspectos de infraestructura, higiene y salud, principalmente. A partir del desarrollo del proyecto, niños y padres participan en el quehacer educativo propiamente dicho, fortaleciendo el vínculo entre escuela y familia para la mejora de los aprendizajes. En esta tarea, ha sido protagónica la intervención del ME, que a través de sus comisiones ha implementado las estrategias con el apoyo del CONEI y los docentes.

3.2.1 Involucramiento de los padres, las madres y la comunidad en los aprendizajes de los niños

Las estrategias constituyen acciones concretas, dirigidas a los padres y las madres, que les permitan entender cómo y qué aprenden sus hijos. Sobre esta base, los padres ubican con mayor claridad qué papel les corresponde en el aprendizaje de sus hijos, de qué manera pueden aportar. El reconocimiento de los saberes y las capacidades de los padres para aportar en los aprendizajes de sus hijos también abrió la oportunidad para que los primeros participen en el acompañamiento en aula y en la organización de las vacaciones escolares. Esto ha sido un hito significativo en el proceso de involucramiento de los padres, pues ha demostrado la capacidad y autonomía de la escuela para conducir esta estrategia. Ello ha sido posible porque se ha gestionado la escuela desde la comunidad y se ha contado con el soporte técnico brindado por el proyecto.

A continuación, se presentarán las estrategias que se implementaron durante el desarrollo del proyecto. Las tres primeras —el croquis comunal, la elaboración de los recursos educativos para el aula y la revisión de las guías de

aprendizaje— se empezaron a desarrollar desde el inicio del proyecto, durante la etapa «Preparando condiciones». En los siguientes años, fueron canalizadas por los CONEI como parte de las etapas «Institucionalización de la participación» y «Consolidación de la gestión participativa».⁶ La escuela vacacional surgió en el año 2006, durante la etapa «Institucionalización de la participación», y se continuó realizando los siguientes años, consolidando las capacidades de los CONEI para la gestión participativa centrada en los aprendizajes.

❖ *El croquis comunal*

Se realizó durante el primer trimestre del 2004, como parte de la construcción de la identidad de la escuela en la elaboración del PEI.

Se trata de un dibujo o maqueta que muestra los principales rasgos de la comunidad:

- La ubicación de la escuela y de las casas de los estudiantes, artesanos, curanderos, artistas, líderes comunales, maestros y otros agentes de la comunidad.
- Los lugares que prestan servicio a la comunidad, ya sea de salud, seguridad, iglesias, bodegas, camposanto.
- Las rutas, carreteras, caminos, ríos, puertos, fundos, badenes, trapiches, puentes.
- Los grupos étnicos y los recursos naturales: minas, cataratas, petroglifos, árboles madereros.
- Los límites, puntos cardinales y puntos referenciales que se indican con leyendas.

La elaboración del croquis fue una actividad colectiva en la que participaron padres y madres de familia, niños y maestros. Para preparar el croquis, fue necesario investigar, visitar todos los lugares señalados y seguir los caminos que recorren los estudiantes para llegar a la escuela.

Cada escuela tenía su croquis, que era usado como marco de referencia para los aprendizajes y como parte de la construcción de la identidad, tanto del centro educativo como de la comunidad. Es decir, se trató de un insumo para la planificación estratégica de la escuela.

6 Véase el apartado 1.4, pp. 268-269.

El croquis comunal es una técnica integradora a través de la cual los padres, profesores, alumnos, autoridades se juntan, sesionan, elaboran el croquis, primero como una actividad cualquiera. Pero la idea era que se junten a hacer algo, porque los padres hacen algo por su cuenta o el maestro y el director idea algo, se aprueba y lo hacían los padres. Una primera cosa que logra el croquis es juntarlos para hacer algo. La participación lo que buscaba era [a partir] de lo más pequeñito y sencillo ir reforzando lazos y vínculos entre ellos. Que encuentren ellos que pudieron hacer algo juntos, que sepan que pueden conversar. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Además de ser el croquis una herramienta participativa, es una herramienta pedagógica. En el módulo, por ejemplo, podían participar lugares turísticos; si tienen cuenca de agua, entra en un contenido temático, de medio ambiente, de utilidad y cuidado del agua. Incluso de ubicación de las mismas familias. El docente no es de ahí muchas veces. A través del croquis, él tiene la opción de conocer más la comunidad donde está su escuela. De repente él no es consciente, pero esa es la estrategia. Entonces, él empieza a ubicar junto a los demás dónde vive cada uno de ellos y sabe dónde viven sus alumnos, qué distancias hay. Es una vivencia integradora y participativa. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Si bien el croquis perdió fuerza durante los últimos años, es valorado y recordado con satisfacción por niños y maestros. Este resultado sugiere que las estrategias utilizadas cobran mayor peso en determinados momentos. La importancia del croquis comunal radicaba en la posibilidad de fortalecer el vínculo y la identidad entre padres, escuela y comunidad, aspecto fundamental para iniciar la propuesta pedagógica y de gestión. Sin embargo, cabe la posibilidad de continuar recreando estrategias de acuerdo con las necesidades y circunstancias; por ejemplo, el croquis podría ser enriquecido con otros aspectos como tipo de cultivos, animales que viven en la zona, entre otros, y en este caso la recolección de datos estaría vinculada a los aprendizajes del área de Ciencia y Ambiente.

❖ *Recursos educativos para los sectores del aula*

A partir del segundo trimestre del 2004, los padres y las madres de familia, siguiendo las orientaciones de los maestros, elaboraron recursos educativos para los sectores del aula. Previamente, los maestros sensibilizaron a los padres de familia sobre la necesidad de ambientar las aulas. Se trataba de enriquecer con estímulos apropiados el entorno educativo de los estudiantes, y además proporcionarles material manipulable, que complementa el trabajo de las guías de aprendizaje en las distintas áreas.

Se identificaron recursos de la zona —semillas, hojas, tallos, frutos, plumas, madera y material reciclable— con los que se elaboraron ábacos, periódicos murales, abecedarios, carteles, entre otros. Los padres y las madres de familia involucrados en este trabajo comprendieron mejor los diferentes aspectos del aprendizaje de los niños, y al mismo tiempo revaloraron su contribución a ese proceso y su capacidad de aportar con recursos propios.

Sí, hemos hecho materiales, papelotes. Todavía nos explican los derechos del niño, nos explica la profesora acá los derechos y deberes, y eso a nosotros mismos nos han hecho trabajar. Eso es algo nuevo, porque antes nunca hemos llegado a eso. Cuando la profesora nos dice «vamos a tener una reunión», ahí nosotros vamos. En cuanto la profesora nos da a nosotros una letra a cada uno, una letra así como un nido, estamos como la profesora que está enseñando en primer grado. Sí, nos parece útil, porque, por ejemplo, yo tengo una niña y es la que sabía leer y ya algo por lo menos... más que todo, ella si en un momento le digo «no vas a ir a estudiar», ella llora, se preocupa. (Padre de familia)

Las actividades que nosotros realizamos en el centro educativo sí son útiles porque nosotros en lo que apoyamos, en materiales que dan para los niños, ¿no? Cuando ellos necesitan, por ejemplo, si a ellos les toca realizar algún trabajo, ahí agarran los materiales y empiezan a trabajar. (Padre de familia)

❖ *Las guías de aprendizaje y el apoyo en aula*

En varias escuelas, los maestros realizaron jornadas con el fin de vivenciar, junto con los padres y las madres de familia, los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El trabajo consistió en revisar las guías de aprendizaje, recorriendo secuencialmente las tareas que los niños realizan para adquirir las capacidades básicas. De este modo, los padres y las madres de familia pudieron observar de cerca la manera en que sus hijos aprenden, lo que los llevó a valorar el trabajo en grupo y la utilización de los recursos. Ellos observaron también cómo se incorporan aspectos de la comunidad en las actividades educativas de los niños.

Entonces, con esos talleres que habían, los padres de familia se han involucrado sobre cómo es el manejo de la guía, los indicadores, todo eso. Les ha servido para que ellos también puedan apoyar a sus niños en la casa, en el aula. (Agente municipal)

La participación de los padres y las madres también contribuyó significativamente a recoger los saberes y la cultura local e incorporarlos en las guías de aprendizaje.

Y el otro elemento que nos muestra a nosotros la importancia de esta participación está más referido a los padres de familia [...] cuando han colaborado para poder mejorar el aprendizaje, un poco destacando historias, costumbres, elementos de la cultura local que han podido ser incorporados a las guías de aprendizaje. Este trabajo de los padres en la escuela ha sido algo muy notorio y que también algo que este proceso con el tiempo ha ido aumentado. (Equipo técnico AprenderDes)

Un buen número de padres y madres se interesaron mucho por las guías, porque las encontraron novedosas y se familiarizaron con los procesos de los niños. En la mayoría de las escuelas, los padres y las madres colaboran con el maestro ayudando a que los niños desarrollen las guías en el aula. Este apoyo se aprecia sobre todo cuando, por alguna eventualidad —cierre de las vías, cobro de sus haberes, enfermedad, etcétera—, el docente falta.

Nosotros tenemos eso de que nuestros hijos estudian en base a guías. Es un aprendizaje que, sí, es muy acertado, y ahora muchos niños, menores de edad saben leer correctamente gracias a las guías. Yo tengo uno de los niños que el año pasado ha ocupado el primer puesto; si continúa este año, también llegando las notas buenas. (Padre de familia)

Y es la persona [se refiere al padre de familia] donde también se encargaba de los niños. Por ejemplo yo, cuando ya no podía estar a veces por reuniones, entonces él se quedaba ahí. (Docente director)

Actualmente, en algunas escuelas, los docentes y padres de familia se están preparando para que el apoyo de estos últimos se haga cotidiano. La idea es que cada padre o madre apoye un día al mes.

❖ *La escuela vacacional*

La iniciativa de implementar una escuela en vacaciones surgió desde los propios CONEI a fines del 2005, cuando los padres observaron que las instalaciones de la escuela no eran utilizadas durante este período. Además, a los docentes les preocupaba que, en estos meses, los niños y las niñas olvidaran lo aprendido. Esto llevó a los docentes y padres de familia a contemplar la posibilidad de implementar actividades educativas durante la temporada de vacaciones. Así, pues, la escuela vacacional es una práctica integradora de los saberes comunales en los aprendizajes escolares, y también un hito importante en la capacidad

de gestión del CONEI con la participación activa de los padres, las madres y vecinos de la comunidad.

En la organización y funcionamiento de las escuelas vacacionales, es importante destacar el rol de los promotores comunales, es decir, de los miembros de la comunidad que asumieron la conducción de los diferentes talleres: padres o madres de familia, autoridades de la comunidad, ex alumnos de la escuela, jóvenes que estudiaban afuera y que llegaban por las vacaciones, etcétera.

Los promotores de Comunicación y Lógico Matemática fueron capacitados en los CRA para aprovechar algunas actividades de las guías de aprendizaje que se venían desarrollando en el aula. Asimismo, se diseñaron y promovieron otras actividades para el período vacacional, las cuales se compilaron en una guía para comprensión lectora y otra para lógico matemática. Por otro lado, el proyecto contrató a un docente monitor en cada provincia, quien hacía una visita mensual a cada escuela para constatar cómo se estaban desarrollando las escuelas vacacionales.

Lo más importante de esta estrategia fue que consolidó la participación de los padres y las madres de familia, así como de los miembros de la comunidad. Todos ellos participaron en la organización y conducción de la escuela vacacional, aportando desde sus saberes y capacidades.

En muchas comunidades, hay muchos padres que tienen responsabilidades y que dentro de su educación ellos pueden aportar, no de conocimiento sino en sus habilidades. Entonces, el niño va a desarrollar, pues, en su formación tanto la parte científica como la actitudinal, cognitiva, de habilidades. Entonces, el padre puede así apoyar, enseñándole algunas labores, algo que pudiera servir en su vida. (Especialista de la UGEL)

Ah, sí, tejido y bordado han hecho acá con la señora que vive por allá, la señora Maritza. Ella ha hecho tejido y bordado. Otro padre de familia, otro señor que no tiene hijo en la comunidad, ha hecho lo que es deporte. (Agente municipal)

Para realizar este trabajo, se elaboró un plan sencillo y práctico que contemplaba los siguientes pasos:

- Identificación de las actividades o talleres que se iban a realizar: de manualidades, de opciones productivas, de reforzamiento o deportivos.
- Elección de las actividades que se iban a realizar en cada taller, considerando los materiales y los recursos con los que se contaba.

- Designación de los responsables de cada taller.
- Implementación del taller con materiales existentes en la escuela y en la zona.
- Definición de los días y horas del taller, considerando no afectar las labores agrícolas.
- Definición de las estrategias para la convocatoria, como por ejemplo visitas domiciliarias, perifoneo, pancartas, difusión en reuniones de la comunidad.

Por otra parte, la escuela vacacional fue una oportunidad para que los responsables de los talleres adquirieran nuevos conocimientos o reforzaran otros, y valoraran el trabajo del centro educativo. Los siguientes testimonios fueron tomados del *Informe del plan de escuela vacacional* de los CONEI del año 2006:

Muy bonito, porque los niños aprenden a participar y nosotros también perdemos el miedo a hablar... nos ayuda a desarrollar un poco más de nuestra cultura.

Magnífico, porque enseño y aprendo, y además los niños se divierten.

Muy bonito, la verdad que nunca trabajé con niños y voy aprendiendo junto con ellos. Y también me enseñó a valorar el trabajo que hacen en la escuela.

A continuación, algunos ejemplos de cómo los aprendizajes se enriquecieron con los saberes de la comunidad:

Cuando en una comunidad o en una escuela vacacional el dueño de la bodeguita resuelve hacer una charla ligada a los alimentos, como es el tema de los valores y los precios, en fin, todo referido a esto. Eso es, evidentemente, de mucha utilidad, y entonces viene a ser importante. Y el que toca la guitarra te enseña una nota, o la señora que teje también te enseña, etcétera, y son todos los elementos que están generando distingo, digamos, a la participación de la comunidad en torno a la escuela, y que en últimas significa como una valorización de la escuela. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Yo tengo testimonios de algunos padres, algunas autoridades comunales que dicen: «No solamente el profesor es el maestro, ¿no?, sino que todos somos maestros». Y ellos dicen que todos son maestros porque en cualquier momento los niños les buscan, les llaman, les llevan a la escuela. O los niños les van a ver en las chacras para que les pregunten, les expliquen qué hacen, cómo hacen las actividades agrícolas. Y ellos [los padres] no se ven obligados sino se ven parte de este proceso de aprendizaje explicando, orientando a sus niños, a sus hijos...

del conjunto de cosas que se aprenden día a día todos, ¿no? Pero aquí es un aprendizaje casi comunal (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

3.2.2 Fortalecimiento de la organización de los estudiantes

Los ME no han alcanzado el mismo grado de desarrollo y consolidación en todas las escuelas. Sin embargo, se trata de una práctica reconocida por las autoridades como novedosa, que vuelve a centrar el protagonismo y el sentido de la escuela en el alumno, vuelve más activos y desenvueltos a los niños —usualmente tímidos en sus relaciones con los adultos—, y complementa el trabajo de maestros y padres y madres de familia.

La importancia del Municipio Escolar como una escuela de democracia, como una escuela que fomenta valores en los niños, de solidaridad, de trabajo en equipo, de liderazgo. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Las estrategias desarrolladas por el ME con el apoyo de los docentes han estado orientadas al mejoramiento de los aprendizajes y a fortalecer la organización y el protagonismo de los niños y las niñas.

En cuanto al mejoramiento de los aprendizajes de los niños, lo que buscamos en el proyecto —eso ha sido la intención desde un inicio— ha sido mejorar la comprensión lectora. Que los niños escriban produciendo textos. Que los niños resuelvan operaciones y problemas con razonamiento matemático y también que practiquen valores, actitudes positivas. En base a esas cuatro capacidades, diría yo, se han organizado actividades, como por ejemplo el momento de la lectura familiar, o sea los hijos se reúnen con los padres, establecen un horario. (Facilitador)

Ahora, el Municipio es el que organiza a sus compañeros. Le dice, por ejemplo, de las aulas. Le dice: «Bueno, compañeros, son las 10:10, vamos a tomar desayuno». Entonces hay responsables: el regidor y los comités llevan a los compañeros hasta el comedor. Una vez que terminan todo, ya la responsable queda. (Docente director)

Las estrategias directamente vinculadas a reforzar la participación de padres y madres en los aprendizajes han sido el día de logros y la taleguita viajera. Además, también se han desarrollado otras estrategias, como el control de asistencia, los cuadros de estímulos, el periódico mural y el buzón de sugerencias.

Todas ellas tienden hacia el mismo objetivo: que los estudiantes refuercen sus aprendizajes y fortalezcan su organización y su trabajo cooperativo.

En esta perspectiva, lo más destacable ha sido que el ME haya promovido, con diferentes grados de avance, un espacio para el ejercicio ciudadano en el que se han fomentado valores de solidaridad, de trabajo en equipo. Se trata de un liderazgo responsable, comprometido con el interés común, con el beneficio de la comunidad, con el aprendizaje de los compañeros.

Tenemos casos de Municipio Escolar donde el cargo del alcalde escolar ha sido revocado por incumplimiento de sus funciones; también de Municipios que exigen a la alcaldesa cumplir con lo que ofrecieron en sus campañas. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Bueno, en el caso de ellos, ya se les ve desde niños que están aprendiendo a participar, a trabajar de esa forma. Cuando ya algún día llegan a ser ciudadanos, ya no van a tener problemas, ya no van a tener dificultades porque ya van a estar preparados. (Padre de familia)

La base de la organización fueron los comités, liderados por los regidores y a los cuales se incorporaban otros niños del aula. En los comités se agruparon niños de diferentes edades, lo que motivó que todos participaran con una actitud cooperativa y el compromiso de cumplir sus responsabilidades. Al respecto, un diálogo con la alcaldesa de una escuela:

- ¿Cómo te organizas con tu Municipio Escolar?
- Nos organizamos cooperativamente.
- ¿Cómo hacen, por ejemplo?
- Por ejemplo, nos... todos esta tarde o en el recreo, nos reunimos todos... acordamos qué clases, qué, cuándo, qué días vamos a hacer otra reunión, cómo lo vamos a hacer, y también decimos cómo lo vamos a hacer nuestros trabajos.
- ¿Con quién te reúnes? ¿Con todos los alumnos o [solo con los de] tu Municipio Escolar?
- Hay veces que nos reunimos el Municipio y hay veces que nos organizamos todos.
- Y [los de] el Municipio, cuando se reúnen, ¿cómo se organiza?
- Se organiza por comités. Hoy estamos organizados por comités porque los regidores no trabajan solos, estamos organizados por comité.
- ¿Cada regidor tiene un comité?

— Sí, y mis compañeritos les apoya a los regidores, y cuando ellos faltan, cuando algunos faltan —él, a veces, el regidor falta—, sus regidores lo están mirando qué va haciendo, y al segundo día que él viene, lo avisan qué han hecho.

Las comisiones que se encuentran frecuentemente en las escuelas multigrado son las de salud; economía; deporte, cultura y recreación; comunicación; recepción; biblioteca, entre otras.

Hay comisiones de la leche, de servicios higiénicos, del aseo personal... del, del... de disciplina, de deporte. Nada más. (Alcaldesa de ME)

Algunas de las tareas de estas comisiones son:

- **Salud:** mantener el botiquín de primeros auxilios, vigilar la limpieza de la escuela y asegurarse de que las aulas cuenten con agua.
- **Economía:** recibir los alimentos para el almuerzo y el desayuno de los estudiantes, elaborar el rol de preparación de los alimentos y la lista de la dieta escolar.
- **Deporte, cultura y recreación:** organizar eventos recreativos con participación de comunidades vecinas, eventos deportivos entre escuelas próximas, fiestas patronales, etcétera.
- **Comunicación:** renovar el periódico mural, revisar el buzón de sugerencias sobre las normas de convivencia.
- **Recepción:** organizar las visitas sea de los miembros de la comunidad o de personas externas, para explicarles el funcionamiento de la escuela, de las aulas, el uso de los materiales y los recursos de aprendizaje.

La participación de todos y el trabajo cooperativo han sido principios que se han puesto en práctica en la organización estudiantil. Por otra parte, se aprecia que el control y la disciplina también forman parte de sus preocupaciones.

— Cuéntame a lo mejor qué cosas han hecho, qué cosa están haciendo con el Municipio Escolar.

— Trabajar organizadamente, ver que todos los niños trabajen, ver que no haiga desorden [...] También ver que, ver la formación, ver que, ver que... todos lean... que lleven lectura a su casa, para que les apoyen sus padres también. (Alcaldesa de ME)

En una de las escuelas visitadas, se encontró que la función del ME relacionada con el orden y la higiene aún replica modelos tradicionales de disciplina basados en jerarquías y esquemas autoritarios:

- ¿O sea lo que hace el Municipio es realizar el aseo de los niños?
- Los policías somos.
- ¿Los policías, ah? ¿No es el Municipio?... Ah ya, ¿pero tú eres policía y teniente alcalde a la vez?
- Sí, el Juan es alcalde, el Juan también es alcalde y policía.

❖ *La actitud del maestro*

En el caso de los ME —al igual que en el de la participación comunitaria—, el proceso de implementación se inició con una capacitación presencial a todos los maestros, en la que se sensibilizó sobre la importancia del liderazgo de los estudiantes para expresar sus opiniones e ideas, organizar tareas, ponerse de acuerdo, apropiarse de la escuela y construir un clima positivo para la vida cotidiana en este espacio.

La actitud del maestro que acompaña al ME es determinante para desarrollar la confianza en los niños y promover prácticas democráticas entre ellos y con ellos. Así, la relación que establece el maestro con los niños influye en el estilo de organización y de participación de estos últimos.

El proyecto apunta a que el niño debe ser primero, que ellos desarrollen sus propios aprendizajes, que ellos se desenvuelvan solos [...] Esa ha sido la cosa más [importante] que he aprendido, de que los niños desarrollen sus propios aprendizajes, que ellos sean creativos, que mañana más tarde los niños sean, pues, responsables. Y eso, eso me ha impactado en mi persona, yo creo que AprenDes deja una huella. (Director docente)

Entonces, para que los niños adquieran esa autonomía de pensar y decidir qué hacer, cómo va en su escuela, cómo organizarse, cómo prepararse, tiene un detalle para que eso ocurra, ¿no? Y el detalle está en que el maestro entienda que los niños son capaces de hacer eso, además de entender que él facilita que eso ocurra. Eso implica que el maestro tiene que delegar una serie de funciones y decisiones a los niños [...] desprenderse de mucho poder, compartir el poder con los niños. Porque eso es antes. En el sentido tradicional, todas esas decisiones estaban concentradas en el maestro. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Sin embargo, se ha observado que algunos maestros aún tienen una visión del niño que lo estereotipa y lo limita en su participación:

El niño es mayormente tímido, no dice nada, se siente avergonzado. Pero poco a poco hemos ido... ahora por lo menos saluda, hay un proceso que ha mejorado.
(Docente director)

Terminas la explicación y preguntas, los niños no te responden... porque su mente, pues, a veces no da más. Un niño bien alimentado no tiene sueño, está atento un niño bien alimentado; pero un niño débil, no tiene ganas, pues.
(Docente director)

Si bien es cierto que factores como la mala alimentación influyen en la capacidad de aprendizaje, es peligroso que el docente los asuma como una condición limitante, pues los niños perciben esta postura y puedan llegar a interiorizarla, como se observa en el siguiente diálogo:

- ¿Y qué hacen en el CONEI?
- Ponemos algunos acuerdos.
- ¿Es fácil trabajar o [es] un poco difícil?
- Un poco difícil.
- ¿Por qué es un poco difícil?
- A veces no sabemos tan bien.
- ¿A veces no saben qué?
- No sabemos pensar.
- ¿Y qué es lo fácil?
- Es cuando sabemos pensar.

Entonces, una condición básica para la actuación del docente es que revise qué actitudes y prácticas suyas disminuyen al niño y pueden justificar relaciones autoritarias.

Por el contrario, es necesario que el maestro confíe en las capacidades del niño y le dé la oportunidad de expresarse:

Que se manifieste, que exprese sus sentimientos, ideas, sus intereses, que opine, que sepa escuchar también. Entonces, cuán importante es eso. (Docente)

El tipo de vínculo que el maestro establece con los estudiantes se refleja en la actitud que los niños demuestran:

Han cambiado bastante, excelente. Los niños, pues, al profesor lo ven como a un padre de familia, una persona bien querida. Cómo te podría decir... lo tratan bien, es quizás el trato que reciben ellos también por parte de ellos. Siempre están pendientes de sus profesores, cuándo vienen, cuándo no están... (Agente municipal)

Por ello, el proyecto plantea que la orientación del ME también exige la presencia de maestros que tengan una mentalidad democrática, que estén dispuestos a establecer relaciones horizontales con sus alumnos, que sean capaces de cambiar ciertas prácticas y actitudes, superando el carácter autoritario de los reglamentos escolares. Se requiere docentes dispuestos a arriesgarse a aprender la democracia junto con los estudiantes, construyéndola y practicándola diariamente.

Por otro lado, el trabajo de los ME también contribuyó a fortalecer los vínculos con la comunidad pues se realizaron actividades para el beneficio colectivo, como la limpieza de calles y el arreglo de parques.

Nosotros hemos puesto mucho énfasis [en] que, por ejemplo, el Municipio Escolar, si bien apoya actividades que vayan orientadas a mejorar el aprendizaje de sus compañeros y compañeras, insistimos en que hagan proyectos de beneficios para la comunidad, que se realicen actividades en la comunidad, que sean útiles para la comunidad. Por ejemplo, una campaña de recolección de basura, una campaña referida a prácticas de higiene, una campaña del cuidado del agua, una campaña de, simplemente, haciéndole promoción a las fiestas patrias o fiestas patronales. En fin, actividades que los niños creen importantes para la comunidad y que ellos pueden promover. Porque este tipo de proyectos —como los llamamos, proyectos de beneficios para la comunidad— ayudan a fortalecer ese vínculo de la escuela con la comunidad, y que la comunidad también valore la importancia de la escuela. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

❖ *Las estrategias para reforzar los aprendizajes*

Las estrategias impulsadas por el ME han buscado fortalecer capacidades de las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Por una parte, se buscó desarrollar las capacidades para la producción de textos y la comprensión lectora mediante la taleguita viajera, la hora de la lectura familiar, el periódico mural y el padrinazgo; y por otra parte, se reforzó la capacidad para el razonamiento matemático y la resolución de problemas mediante el calendario matemático, el bingo matemático y la gotita matemática.

Todas estas estrategias fueron conducidas por el ME. Los regidores, junto con sus comités, realizaron las tareas de coordinación, seguimiento y elaboración de materiales con el apoyo del docente y del CONEI, ya que estas actividades formaban parte del PAT de esta instancia.

A continuación, se presentarán las estrategias que más han destacado.

- **La taleguita viajera**

La taleguita viajera es un bolso que contiene un cuaderno dedicado a la creación de textos —historias, adivinanzas, poemas, acrósticos— que se preparan con el apoyo de materiales de la zona. La taleguita permanece en cada hogar durante tres días aproximadamente, con el fin de que la familia del niño —sobre todo los padres— participen en la creación de un texto. Si los adultos no saben escribir, es el niño quien redacta el texto a partir de la narración oral de sus padres. Luego, este texto es llevado a la escuela y se comparte con los demás compañeros del aula. El ME, a través de su comité de cultura, es el responsable de entregar, recoger y hacer el seguimiento de la ruta de la taleguita viajera.

Hemos hecho la taleguita viajera, así que la taleguita viajera se vaya a todas las casas. Y cuando uno recogía, lo mirábamos qué los papás han hecho; a veces hacían un cuento, a veces hacían su historia, hacían adivinanza. (Alcaldesa del ME)

- **La hora de la lectura familiar**

Consiste en que las familias se comprometen a reunirse en un horario determinado, fuera de las horas de clase, para leer y conversar a propósito de los textos. Inicialmente, la actividad fue promovida por los docentes, quienes visitaban los hogares para orientar el proceso de la lectura comprensiva. Desde el 2007, el ME monitorea el cumplimiento de estas reuniones a través de visitas a las casas, para luego informar a la asamblea de padres.

A los padres no les ha resultado fácil cumplir este compromiso debido a sus actividades laborales. Sin embargo, gracias a su disposición, sumada al interés del ME, se han ido encontrando alternativas:

Porque son comunidades donde no hay luz eléctrica. Entonces, ellos normalmente empezaban sus actividades agrícolas a las 8 de la mañana y terminaban a las 4 de la tarde, pero entre ir a la chacra y regresar a la comunidad, ya se hacía tarde. Hasta que almuercen y se bañen y estén listos para empezar la lectura, ya era pues 5:30 o 6 de la tarde, y ya a esa hora empieza a oscurecer. Entonces, no podían cumplir esta actividad. Entonces, en su asamblea comunal, ellos deciden cambiar su horario de trabajo, ¿no? Ir de 6 de la mañana a 2 de la tarde. Entonces, cuando ya nosotros les encontramos allí, y nos cuentan «bueno, desde ahora sí podemos leer», ¿no?, nos cuentan los padres. ¿Y qué ha pasado? «Bueno, hemos tenido que cambiar nuestro horario de trabajo, ahora sí regresamos a las 2 de la tarde. Almorzamos, nos bañamos y exactamente a las 4 estamos empezando a leer

todas las familias, y a esa hora los niños del Municipio Escolar ya están esperando cada quien en la casa de los niños, las familias con los libros, las separatas o lo que tienen que leer». (Equipo técnico del proyecto AprenderDes).

- **El periódico mural**

Estaba a cargo del ME, con apoyo de los padres y docentes. Los padres de familia colaboraban en la creación de la base física del periódico, mientras que los docentes asesoraban a los niños en la creación de los textos y otras producciones para el periódico mural. En algunas escuelas, los padres también produjeron algunos textos. Así como las otras estrategias, el periódico mural forma parte del plan del CONEI y contribuye a fortalecer aprendizajes en el área de Comunicación Integral. Aporta también a dinamizar la organización de los niños.

Y esto ayuda bastante a que los niños, justamente, aprendan ya a escribir produciendo textos, y que también se busca que también los padres estén involucrados en esta actividad. (Facilitador)

- **El padrinazgo**

Mediante esta estrategia, los estudiantes de grados superiores se convierten en «padrinos de lectura» de los niños del primer grado, lo que se concreta en apoyarlos en su aprendizaje de la lectura y escritura en horas de recreo o por las tardes. Los padrinos y las madrinan reciben orientación sobre las formas de apoyo según el avance del «ahijado». Esta estrategia ha buscado reforzar la lectura y escritura de los niños de primer grado, y promover el trabajo cooperativo de los niños mayores. Este proceso, concertado con el CONEI y la APAFA, es acompañado por el profesor, quien fortalece los compromisos asumidos por los niños.

La virtud de estas estrategias es que, además de reforzar los aprendizajes de los estudiantes, han contribuido a fortalecer su liderazgo, organización y protagonismo. Además, han reforzado valores relacionados con el trabajo cooperativo, logrando involucrar a los padres y las madres de familia; algunas de ellas, promovieron la generación de espacios familiares que contribuyeron al aprendizaje de sus hijos.

3.2.3 La vigilancia como compromiso para la mejora de los aprendizajes

Una de las funciones del CONEI derivada del interés por el aprendizaje de los niños consistió en vigilar, entre otros aspectos, la calidad del trabajo de los

profesores. A través de estrategias como el día de logros y el control de asistencia de los estudiantes, realizadas con la participación protagónica del ME, la vigilancia fue asumida de una manera natural y no coercitiva. Se la tomó como parte del proceso de involucramiento, motivación, interés y compromiso con la labor educativa y la mejora de los aprendizajes.

En cuanto a la vigilancia de los profesores, bueno es solamente, qué te digo, es una coordinación, no es una vigilancia que digamos... Conversando más que todo, dialogando. Coordinando, me parece que es la palabra correcta. (Agente municipal)

Yo siento que los CONEI han crecido en su tarea, en su función, y que ha sido un proceso que lo ha ido asumiendo y aceptando y asimilando el maestro; y de alguna manera como que esto ha generado un espacio de diálogo, donde esos temas los pueden ir tratando, sin que necesariamente se dé como que una confrontación. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Sin embargo, se observaron resistencias en las escuelas en las que los maestros tenían una actitud contraria al proyecto, en las que no se logró desarrollar un proceso de involucramiento, motivación y participación alrededor del aprendizaje de los niños.

No te puede incomodar... sabes que eres un maestro responsable en tu aula, sabes qué cosa estás haciendo, qué tienes que preparar para mañana, todo eso. [Si es así], ¿pues la vigilancia qué te puede [preocupar]? Ahora, maestros que de repente no están preparados, que vienen a improvisar, que llegan tarde o faltan, como que la vigilancia se hace un conflicto. Pero cuando tú como maestro sabes qué tienes que hacer, que no tienes que llegar tarde, que tienes que hacer esto y este otro... la vigilancia, pues, bienvenido sea, ¿no? Para cualquiera... para cualquier visita que pueda venir. (Docente)

Donde los maestros están motivados, involucrados, trabajando y el CONEI también, y los chicos están trabajando con su Municipio y tú ves esa dinámica, ahí generalmente no hay mayor dificultad. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

A pesar de la resistencia inicial de los docentes, sobre la base del involucramiento de los padres y la claridad de que el objetivo final de las acciones es mejorar el aprendizaje, se planteó una vigilancia más propositiva, en la que todos compartieron responsabilidades.

Vigilar está como punto de llegada, pero a partir de que ellos sientan la necesidad y el compromiso mutuo. No porque te portas mal te vigilen, sino por la calidad que hay que asegurar al niño. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Yo he visto que los maestros ya no tienen miedo. Ellos pensaban que el CONEI les iba a vigilar, les va a descontar a la hora que llega, a la hora que sale. Tú ves eso, es la función del CONEI, pero si tú ves el trasfondo de eso, [que] es para el aprendizaje, entonces ello como que les gusta a los maestros, porque los padres se involucran y se sienten comprometidos con la escuela, cosa que no pasaba antes, ¿no? Tu hora y ya te vas, chau... Entonces ahora no, ellos [los maestros] se sienten más identificados con su escuela. (Facilitador)

Por su parte, los especialistas de la UGEL más bien asumen un rol de supervisión y control a través de la información que reciben de los CONEI, sin reconocer su propia responsabilidad respecto a la asistencia y al cumplimiento de horas efectivas de clase por parte de los docentes.

El CONEI informa de qué acción, qué están haciendo, o sea más o menos más que todo para el cumplimiento de las horas efectivas de trabajo. Entonces, eso sí se está trabajando a través del CONEI, [que] manda la información a través de un documento, y ellos [los especialistas de la UGEL] lo sellan y lo revisan, dando su conformidad del trabajo. (Especialista de la UGEL)

Por otro lado, respecto a la asistencia de los niños, la vigilancia del CONEI se realizó a través del seguimiento de la matrícula. Se realizaron visitas domiciliarias para conversar y concertar con los padres que no matriculaban oportunamente a sus hijos.

Sí, siempre hemos estado vigilantes. Por ejemplo, hemos estado por detrás de algunos padres de familia, de uno que otro padre de familia que todavía no ha matriculado a su niño por x motivos. Siempre hemos ido, hemos conversado con ellos. Vamos a sus casas, les hemos dicho que lo matricule, que mande a su niño a la escuela. Nos exponía sus motivos de por qué, y siempre hemos llegado a convencerle y ya, están participando. (Agente municipal)

Así mismo, los niños y las niñas, a través del ME, implementaron la estrategia de control de asistencia: día a día registraban la asistencia de sus compañeros, y cuando uno de ellos faltaba, enviaban una nota o iban a buscarlo a su casa. Al respecto, una alcaldesa escolar señaló:

— Sí, controlamos asistencia. El que venía, poníamos una P [presente]. Y depende... el que faltaba, una F [faltó], o el que a veces ya decían los padres que viajaba, ¿no?, a otro sitio, lo poníamos E todito lo poníamos E, E, E.

- Ya, ¿y qué hacen cuando un niño falta mucho?
- Mandábamos un papelito a sus padres [diciendo] que no lo hagan faltar mucho.

Los siguientes testimonios resaltan la autonomía y la responsabilidad con que los niños realizaban esta tarea:

Ellos mismos llegan, miran y se empiezan a controlar ellos mismos. La vez pasada hicimos con tarjetas, o sea agarraban sus tarjetas firmaban el día la fecha y colocaban... Entonces, como te digo, también la autonomía que ellos tienen, nosotros ya no estamos llamando, ni nada, solamente percatarnos quiénes han faltado y por qué habrán faltado. (Docente)

Ahora, ellos llevan su control de asistencia. El propio Municipio Escolar es el que hace su control de asistencia y en eso son bastante juiciosos, cuidadosos, digamos que bastante estrictos. Y cuando un niño o una niña no asisten a la escuela durante todo un día, inmediatamente también indagan que está pasando con el niño, si es que está enfermo, qué ha sucedido y qué puede haber llevado a que tengan dos días sin asistir, tres días sin asistir; es como una especie de control social desde el Municipio Escolar. (Equipo técnico del proyecto Aprende)

❖ *El día de logros: rendición de cuentas*

A partir del primer año del proyecto, se promovió en la escuela un proceso de rendición de cuentas y de apertura a toda la comunidad a través de los días de logros, en los cuales los estudiantes invitan a toda la comunidad a compartir sus gustos, habilidades, intereses, creaciones y avances en los aprendizajes, fundamentalmente en la lectura y escritura. Es decir, el día de logros constituye una demostración pública de sus éxitos, de lo que han logrado aprender. En un inicio, los días de logros se realizaban una vez al año, pero a partir del 2006, el CONEI promovió que se hicieran a mitad y al final del año.

Cada año, a fin de año, nosotros hacemos día de logros y ahí vemos nosotros qué han aprendido nuestros hijos, qué la profesora le ha enseñado... Ella les dice: «Tú vas a exponer tal área; tú, tal área», con todos trabajan. (Padre de familia)

Es una actividad conducida por el ME con el apoyo del CONEI, que involucra a la comunidad con el fin de que conozca y valore el aporte de la escuela en los aprendizajes y el desarrollo de los niños.

Lo hemos hecho el Municipio Escolar, o sea el alcalde. El sello, [la invitación] ha ido con el sello del alcalde, con el sello del director y al presidente de la APAFA lo hemos llamado. Los padres han asistido desde temprano y ellos han podido observar ahí, donde cada niño... por ejemplo, el año pasado tenía tercero, cuarto, quinto y sexto, y cada niño aquí lo hemos puesto todita esa pared de ahí, la parte posterior, hemos pegado papelotes y entonces una de mis indicaciones fue que, para que no digan que nosotros lo hemos preparado, que tal niño arme un cuento, tal niño que haga una poesía. No, no, nada de arreglar, sino que los niños expresen lo que ellos, ya pues, conocen. Entonces, simplemente un papelote blanco, y los padres de familia ahí observándoles, y entonces de todos los contenidos que hemos sacado de las cartillas, ahí estaba. Entonces, el padre de familia decía: «Ya, me vas dibujar tal dibujo», porque así es la participación mancomunada. Entonces, el padre de familia decía: «Con ese dibujo me haces una historieta, hazlo». Tal vez una historia personal, un cuento, lo que ellos, o sea, pero en base... una experiencia muy maravillosa. (Docente director)

Uno de los resultados del día de logros es que los docentes han empezado a interiorizar su responsabilidad de rendir cuentas a la comunidad, mostrando de qué manera el trabajo de la escuela les sirve a los niños.

También los días de logros, esos días de logros participa la comunidad en su conjunto, los que tienen el deseo, el tiempo necesario de asistir. Es una fiesta de todo el día, digamos así, donde los chicos, los niños, exponen sus trabajos, su aprendizaje. Es bonito, en coordinación siempre con el CONEI. Y ver a esos chicos, pues, que se desenvuelven solitos, ya los profesores solamente ven... algunas coordinaciones... (Agente municipal)

Eso consiste en una sesión en donde los niños demuestran los logros de aprendizajes, y no en notas sino leyendo, resolviendo problemas, sumas, multiplicaciones, de acuerdo a su grado. Entonces, eso era una estrategia, porque para preparar el día de logros, era una cosa nueva coordinar con sus alumnos, incluso esforzarse para que sus alumnos lean bien para esa fecha. Otra cosa es que el maestro organice todo para mostrárselo a la comunidad. Usualmente, tiene la nota y se la entrega al papá y punto. En cambio, esta es una sesión diferente, donde se muestra públicamente y se invita a autoridades incluso de comunidades vecinas. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

3.3 Vinculación con otras escuelas a través de redes de CONEI

La integración en redes del CONEI tiene como antecedente los círculos de inter-aprendizaje que se formaron entre los docentes para compartir experiencias y

reflexionar sobre temas relacionados con la programación curricular, las dificultades y necesidades que surgen en la práctica pedagógica en aula, la aplicación de las guías de aprendizaje y el establecimiento de metas compartidas. Todo ello fortaleció el espíritu de colaboración entre los docentes que, posteriormente, participarían en las redes.

Así mismo, tanto los talleres de intercambio entre CONEI y ME como las pasantías representaron oportunidades para que los docentes hablen sobre sus experiencias, encuentren alternativas de solución a problemas comunes y reconozcan que comparten una serie de características —sociales, económicas, geográficas y culturales—, todo lo cual les sirvió para construir sentido de identidad y cooperación entre las escuelas que participaban en el proyecto.

Al respecto, se pueden rescatar algunas opiniones de los asistentes a los talleres de intercambio:⁷

Podremos unirnos todos para solucionar los problemas, pues nos hemos dado cuenta [de] que tenemos los mismos. (Padre de familia)

Sería una buena alternativa para luchar para que las leyes en materia educativa se cumplan y tuviéramos así más desarrollo. (Padre de familia)

Creo que mejoraría mucho más el aprendizaje de niños y niñas porque nos apoyaríamos entre todos. (Docente)

Tendríamos mayor capacidad de gestión para solucionar los problemas educativos y comunales. (Director docente)

En el proyecto, el trabajo en redes surge desde la necesidad de que la escuela se articule con instituciones e instancias de nivel local para aunar esfuerzos y elaborar propuestas. Se busca darle sostenibilidad a la propuesta irradiándola a otras escuelas.

Por otro lado, como parte de la gestión de la DRESM y con el apoyo técnico de AprenderDes, se elaboraron dos proyectos de inversión pública para fortalecer y multiplicar el trabajo con los CONEI y la conformación de redes. En el primer proyecto, se incluyó el componente del CONEI; en el segundo, se consideraron los componentes del CONEI y la conformación de redes. Estos componentes forman parte del PER y se están ejecutando a través del Plan de Formación de Docentes en Servicio de la DRESM.

7 AprenderDes, Informe 4, Reunión de intercambio de los CONEI, 2005.

En este contexto, y en el marco del Proyecto Educativo Regional (PER), los CONEI fueron convocados a participar en redes impulsadas por los equipos técnicos de la DRESM y las UGEL. A fines del 2006 fueron conformadas las redes educativas —Redes PER SM—, con el apoyo técnico y el acompañamiento del equipo AprenderDes. La intervención se focalizó en 11 distritos, en los cuales se constituyeron 23 redes con sus respectivos COPRED. Siguiendo la misma lógica del CONEI, los representantes de cada estamento fueron elegidos democráticamente para integrar el Consejo Distrital.

En talleres distritales, los representantes de los CONEI que integraban las redes —docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades de la comunidad— compartieron sus experiencias con grupos similares, aprendieron y se motivaron. En asambleas de red, eligieron a sus representantes y elaboraron un plan de trabajo. Otros sectores, como Salud y los gobiernos distritales, se interesaron en participar y se integraron en las redes. Las alianzas que se establecieron con las autoridades locales permitieron llevar el tema educativo a la agenda distrital.

En este escenario, las escuelas AprenderDes mostraron una propuesta pedagógica integral en marcha, que mostró resultados favorables en la mejora de los aprendizajes y en la gestión participativa, lo cual las posiciona como referentes distritales en el marco de la descentralización educativa,

3.3.1 El paso inicial: conformación de redes y planes de trabajo

Para la gestión e implementación del PER se organizaron los equipos técnicos en las UGEL, con una composición de cinco o seis miembros por provincia. Sus integrantes son especialistas de las UGEL y facilitadores AprenderDes, y en otros casos, docentes o directores de las instituciones educativas de las capitales de provincia. El proceso de selección está conducido por la DRESM y se buscó que fuera estricto y transparente, para garantizar un equipo competente. Así mismo, en la DRESM también se conformó un equipo técnico para la conducción y gestión del PER y del Plan de Formación en Servicio para Docentes.

Con asesoría técnica y acompañamiento del equipo AprenderDes, los equipos técnicos se capacitaron en talleres provinciales. Además, facilitaron talleres distritales con redes, participaron en pasantías y visitas a centros de recursos de aprendizaje, y realizaron acompañamiento y seguimiento al trabajo de los COPRED.

Desde el segundo semestre del 2006, el proyecto apoyó en la implementación del PER, capacitando a los equipos técnicos del sector y a los coordinadores de red, y brindándoles acompañamiento en los talleres distritales con los COPRED y en las visitas al CONEI.

Entonces, el año pasado hemos trabajado en un taller con los COPRED, los Consejos Participativos de Red. Primero a nivel regional, con los especialistas, formadores y coordinadores de red, ¿no?, hemos hecho un taller regional. Estaban ahí coordinadores de red, estaban los especialistas formadores. Y entonces, de ese taller regional ellos van a su distrito, y en su distrito, en cada distrito está programado un taller con los COPRED, Consejos Participativos de Red. (Facilitador)

En estos talleres, los integrantes de los COPRED elaboraron sus propuestas de visión de red y sus planes de trabajo, los cuales fueron llevados a sus asambleas de red, donde fueron debatidos y enriquecidos con los aportes de los CONEI integrantes de cada red.

Hemos estado en este trabajo desde noviembre y diciembre. Y este plan de trabajo elaborado por... como propuesta por el COPRED, Consejos Participativos de Red, era llevado a una asamblea, validado en una asamblea de red. Se ha debatido y enriquecido en una asamblea de red, con la participación de todos los CONEI de la red. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

Las redes del CONEI reflexionaron sobre los problemas y las necesidades de aprendizaje de los niños, y priorizaron los aspectos relacionados con la mejora de estos aprendizajes y el desarrollo de capacidades de gestión en docentes, maestros y autoridades. También planificaron actividades como la elaboración de sus PEI y PAT en las escuelas, matrícula oportuna, censo de iletrados que requieren ser alfabetizados, sensibilización de los padres, e inclusión y matrícula en el nivel inicial.

3.3.2 La participación de los CONEI y sus posibilidades

En este contexto, los CONEI que participaron en el proyecto llegaron con una propuesta educativa diferente: su experiencia les permitía abordar el tema educativo más allá del aspecto infraestructural, destacando en la agenda la mejora de los aprendizajes y la calidad educativa.

La capacidad de propuesta de los integrantes de los CONEI de las escuelas AprendeS se observó en su participación directa en los encuentros distritales. No solo maestros, sino también padres, niños y representantes de la comunidad, contribuyeron al debate y la búsqueda de soluciones sobre la base de su propia experiencia.

Sí, se notaba diferencia en su participación. [Los padres de familia] ya hablaban del tema educativo un poco más, con mayor nivel, sustentando sus exposiciones de sus trabajos... (Facilitador)

Así mismo, la experiencia de gestión centrada en los aprendizajes a través de pasantías —escuelas demostrativas— constituye un referente inmediato para implementar la propuesta en otras escuelas.

He recogido algunas experiencias de la propuesta de Aprender y estoy compartiendo con unos colegas que no están en las escuelas, ¿no? ¿Comprendes? O sea, algunas experiencias que van a contribuir a aquellas escuelas que no están en el proyecto. Entonces, yo dejo ahí, trato de compartir algunas cosas buenas que he aprendido y me ha dado gusto de participar hasta ahora en este proyecto, y espero de que el distrito sepa también aprovechar, poder compartir más con ellos porque eh... ya sabemos que el proyecto se va, pero la enseñanza —o sea, la propuesta— va a quedar para seguir continuando. (Especialista de la UGEL)

La oportunidad que tienen los CONEI de articularse con las instituciones y los gobiernos distritales a partir de su propuesta pedagógica integral se ha plasmado en el apoyo e involucramiento de las autoridades de algunos distritos, que priorizan la educación como parte de su visión de desarrollo local.

Lo que han visto es, bueno... por un lado el alcalde está brindando un apoyo al cien por ciento al trabajo de la red, a la propuesta de la red. Por su lado, también el alcalde ya viene trabajando en otros proyectos de construcción, por decir de construcción del local escolar en la misma capital del distrito de Yuracyacu... con un espacio para, para el cómputo, para el uso de la red. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Junto con la regidora de educación y cultura, se van escuela por escuela. Tenían un cronograma, ya han cumplido su tarea de visitar al CONEI, o sea reuniones con el CONEI... de entrevistar al alcalde escolar, al padre, la madre, la autoridad, el docente. Entonces, esas reuniones han ejecutado... revisando sus instrumentos de gestión, planes para articularse con el plan de la red, ¿no? (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Pero sí, en algunos casos... por ejemplo Yuracyacu, en Rioja, está desarrollando actividades con el CONEI, ¿no? Por ejemplo, reuniones con sus CONEIS... coordinadoras de red con las regidoras de educación y cultura, van y se reúnen con el CONEI un poco para revisar sus documentos de gestión y articular al plan de red también. Eso estaban haciendo ellos, después se ha capacitado también a los directores en lo que es conformación y el funcionamiento de los Municipios Escolares. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

De esta manera, el posicionar a los CONEI y los ME en las redes e involucrar a actores claves del distrito se presenta como una oportunidad para fortalecer su trabajo, sea mediante el acompañamiento a su gestión o el apoyo en recursos o infraestructura. Y además, es una ocasión para presentar, socializar e intercambiar experiencias no solo entre maestros sino también entre padres, niños, representantes de la comunidad y otras instituciones.

Esa relación de la red con las escuelas es una relación con el CONEI. No es una red de docentes, es una red de CONEIS donde el docente, el niño, los padres tienen un mismo nivel de valoración. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

3.3.3 Los obstáculos para avanzar con las redes

La experiencia de las escuelas ApreNDes ha impulsado toda una movilización social alrededor de la calidad de la educación y el logro de aprendizajes. La motivación, el compromiso y la convicción que muestran los actores empoderados de los CONEI, los resultados favorables que ha obtenido la experiencia y el interés por replicarla que manifiestan otras instituciones, todo ello ha generado una demanda técnica, administrativa, financiera y política dirigida al sector y a los gobiernos locales.

A nivel de la región, estamos focalizándonos para aplicar la metodología nuevamente en otras instituciones, pero ya monitoreado y organizado por la UGEL. Estamos tomando la propuesta y estamos priorizando en un distrito, y el mes de mayo vamos a empezar a capacitar en esta propuesta de ApreNDes porque creemos de que va a contribuir en la mejora de la enseñanza. (Especialista de la UGEL)

Sin embargo, a pesar de que la UGEL es un elemento clave en la cadena de gestión del sistema escolar, también presenta serias carencias financieras y administrativas.

Las posibilidades organizativas, administrativas y seguramente de recursos para estar atendiendo a todas las instituciones educativas en una provincia son muy limitadas, y realmente la presencia es casi mínima, en muchos casos ninguna. Sobre todo cuando hablamos de estas escuelas rurales, hay estas escuelas en donde pasa un año y no ha ido la UGEL a la escuela, no ha ido el especialista de la UGEL. Es imposible atender en una provincia donde hay escuelas rurales.

Por ejemplo, cuando hay un solo especialista de primaria para toda la provincia, y [además] está en las ciudades y está en las escuelas polidocentes en los centros poblados. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Por otro lado, el especialista de la UGEL por lo general orienta su trabajo más hacia el aspecto administrativo de la gestión escolar que hacia el logro de los aprendizajes. Sin embargo, el haber participado de cerca en la experiencia de AprenderDes lo capacita y lo predispone a continuar con la experiencia.

Frente a la escasez de personal profesional, se ha ensayado la estrategia de *docentes formadores*. Se trata de profesores que son seleccionados por su buen desempeño en la implementación de las escuelas AprenderDes y destacados para conformar equipos técnicos en la UGEL. Pero por otra parte, surge el problema de que, cuando son destacados, hay que buscar a otros docentes para que cubran sus puestos.

Aun así, en la UGEL visitada se observaron intentos por marcar un rumbo a la propuesta educativa, articulándola con el ámbito regional a partir de sus reglamentos y planes:

Estamos articulando estos planes de trabajo, esos reglamentos, o sea toda la parte este... organizativa, de gestión, estamos articulando con los propósitos o lineamientos de políticas de aquí de la región a través del proyecto educativo regional. (Especialista de la UGEL)

El PER, impulsado también con la participación del equipo AprenderDes, es el referente para articular los diferentes niveles de gestión.

- Y aquí en Bellavista, ¿qué están priorizando como lineamientos de políticas?
- Bueno, tenemos cinco objetivos. Tenemos uno que es el desempeño docente, tenemos uno que es la gestión, tenemos este... desarrollo regional, el mejorar la calidad educativa. Esos aspectos estamos priorizando, y para poder desarrollar en cada uno de estos en nuestras instituciones, un poco que articulando, pues, también los lineamientos de la región con los lineamientos de la provincia, y al mismo modo las instituciones educativas a la... (Especialista de la UGEL)

Sin embargo, al parecer el PER está desarticulado de los planes de desarrollo, ya que, aparentemente, para los gobiernos locales el tema educativo no constituye una prioridad:

En varias reuniones que yo tuve aquí en los distritos les dije [que] si cada distrito tiene su plan de desarrollo concertado, cuánto de lo que expresa ese plan está visto, está plasmando las aspiraciones educativas de esta comunidad. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

La brecha que existe entre los planes de desarrollo distrital y los planes educativos se profundiza por la falta de claridad respecto a los roles y funciones de los ámbitos de gobierno y de gestión regional y distrital. Esto conlleva a que la UGEL se ubique en una posición ambivalente, en la que su rol también se torna confuso.

Porque tú tienes, como según parece, como una UGEL, que es dependencia de la DRE, y que de alguna manera es dependencia técnica y administrativa del Ministerio de Educación, y no quiere diálogo con el municipio provincial. No corresponde, no es claro su rol en la gestión educativa. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Conforme se va escalando en los niveles de gestión y de gobierno, los roles en el proceso de descentralización educativa se tornan más confusos. No existe una correlación clara en la articulación de la cadena compuesta por el sector educativo y los gobiernos provincial y regional.

Y ahí casi uno diría que tiene que resolverse primero la dualidad que se da entre la DRE y la Gerencia de Desarrollo Social: o es la gerencia o es la DRE, pero eso tiene que resolverse. Y luego, tiene que resolverse el tema de la UGEL y el municipio provincial, y luego tiene que también dejarse en claro cuál va a ser el rol del municipio [...] Yo no tengo mucha seguridad de cómo se vaya a resolver el tema de niveles de gobierno e instancias de gestión, a nivel de gobierno regional, a nivel de gobierno provincial, a nivel de gobierno distrital como instancias de gestión para la UGEL, que viene a nivel de municipio, de distrito. Eso tiene que tener una cierta mirada institucional. Esa dualidad genera muchos conflictos, muchas ineficiencias, y eso no es claro, no ha estado claro. Y evidentemente si la UGEL tiene que ser revisada y mirada, lo mismo que la DRE, como un cambio profundo. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Actualmente, a pesar del interés de los miembros de las redes, de los alcaldes distritales y de las comunidades, esta situación se ha convertido en un obstáculo para continuar con la propuesta en el ámbito distrital y regional. Incluso, la ejecución del proyecto de inversión pública aprobado lleva un año de retraso.

[Están] esperando ya más de un año cuándo arrancan, sus expectativas son interesantes, están ansiosos de hacer el trabajo. No solamente los maestros sino también los alcaldes distritales, las organizaciones comunales, todos están involucrados en que ya arranque este proyecto... Así que yo lo que te puedo decir [es] que, para mí, estas redes [...] están organizadas y expectantes, y hasta cansándose de tanto esperar. (Equipo técnico del proyecto AprendeS)

SECCIÓN 4

Aproximación crítica a la experiencia

4.1 Situación actual

4.1.1 Involucramiento de los padres, las madres y la comunidad en el quehacer de la escuela rural

Según la escala de niveles de participación del proyecto CERCA, se podría sostener que las escuelas visitadas han pasado de niveles básicos de participación a niveles más altos, en los que:

Se busca pasar de los niveles más bajos de la escala, donde los padres y las madres apenas se acercan a la escuela, hasta niveles elevados de participación, en que los padres y madres participan organizadamente en los procesos de aprendizaje y logran, a través del trabajo coordinado con directores, docentes y estudiantes, obtener mejoras en la calidad de la educación. (Proyecto Base II MECD. La educación, una responsabilidad compartida: 8)

En las escuelas que han asumido e incorporado la propuesta pedagógica integral del proyecto, el trabajo de los CONEI ha impulsado con los padres una participación activa, comprometida con los aprendizajes de sus hijos, en la que todos los actores han podido opinar, concertar y tomar decisiones desde sus propias necesidades e intereses, articulándose a la propuesta educativa regional. Esto permite que la escuela se transforme en un espacio de convivencia democrática y ciudadana, y fortalece a la comunidad educativa en su autonomía para construir la visión y el rumbo de la educación que se espera para los niños y la comunidad.

Este proceso ha permitido redimensionar el sentido de los aprendizajes, articulando el saber comunal con el saber «oficial». Para ello, ha sido fundamental el reconocimiento de la riqueza del saber popular, la actitud de valorar lo que los padres pueden aportar desde sus propios conocimientos y experiencia.

Para consolidar los avances en la gestión participativa de las escuelas rurales Aprender, también ha sido importante contar con resultados que se han evidenciado en la mejora de los aprendizajes de los niños, en su liderazgo, en su capacidad para participar y en la práctica de valores. Los resultados observables han motivado a los padres y las madres a involucrarse más en la escuela. La comunidad, por su parte, comprende el sentido de su participación en la escuela, mientras que el constatar la eficacia de la propuesta impulsa a los docentes y al director a fortalecer los procesos participativos y democráticos.

Una gestión participativa y democrática, que mejore los aprendizajes, es la contribución que pueden dar las escuelas Aprender en la perspectiva de lograr una mayor equidad en la educación rural.

4.1.2 Organización y participación de los estudiantes

Los niños y las niñas de las escuelas que participaron en el proyecto han tenido la oportunidad de organizarse y participar en la gestión desde el ME y su representatividad en el CONEI. De ser una organización pasiva, que solo existía para cumplir la norma, el ME ha adquirido una dinámica propia que ha promovido la convivencia democrática y el trabajo cooperativo en función de los aprendizajes.

Desde el espacio abierto por el CONEI, con el acompañamiento del docente y mediante estrategias simples, los niños y las niñas se han organizado y han participado en la gestión de la escuela. Ellos han podido desenvolverse y asumir una participación protagónica en varios aspectos de la vida escolar: llevar la voz de los estudiantes al CONEI, velar por el orden y la higiene, involucrarse en los aprendizajes y acercar a la familia a la escuela. Su participación le ha dado otro rostro a la escuela,

Por otro lado, el ME ha permitido una mayor equidad en la participación en términos de género y edad. Hacia fines del 2007, prácticamente todos los ME tenían por lo menos una estudiante mujer y reunían a estudiantes de diferentes grados. Este es un aprendizaje valioso en la construcción de una cultura democrática en la escuela.

4.1.3 La gestión de la escuela como labor inclusiva en la que todos participan

Uno de los aspectos más saltantes y a la vez determinantes para el proceso de transformación de las escuelas que ejercían una gestión tradicional en escuelas con una gestión participativa y democrática es el cambio de pensamiento y actitud del docente. Este factor ha sido decisivo para romper barreras culturales, cuestionar estereotipos, cambiar prácticas y redistribuir el poder. Cuando el docente ha mantenido una actitud resistente al cambio, las transformaciones en la escuela han sido superficiales; por el contrario, cuando el docente ha incorporado en su discurso y en su práctica un enfoque participativo, el cambio ha sido significativo.

Yo diría que la mayor dificultad reside en la actitud de los docentes. El maestro, si no tiene una buena actitud para promover los cambios, no lo hace o lo hace de mala manera, con pereza, sin convencimiento. No es persistente, entonces... queda ahí no más. Pero yo sí creo que el factor principal o para el retraso o para el estancamiento o para el avance es la actitud del docente. (Facilitador)

Varios factores contribuyeron al cambio de actitud del docente: contar con una propuesta que respondiera a sus necesidades, mantener buenas relaciones con la comunidad, la exigencia de los niños —cuya actitud también se modificó— y los resultados positivos en los aprendizajes, que son valorados por los padres y la comunidad.

Parte del cambio de actitud de los docentes ha consistido en reconocer que los padres y los niños son sujetos que tienen una opinión, una experiencia valiosa. Sobre esa base, han establecido relaciones de cooperación con ellos, y los toman en cuenta para tomar decisiones y compartir responsabilidades. Ha sido necesario que el docente reoriente su protagonismo y confíe en las capacidades de los demás para delegarles poder, funciones y responsabilidades.

Esta misma actitud ha llevado a que el docente abra la escuela a la comunidad, y como resultado de ello la escuela ha ingresado a la agenda comunal. La educación ha pasado a ser de interés comunitario y existe una corresponsabilidad en la gestión de la escuela. Para fortalecer el vínculo escuela-comunidad, ha sido fundamental que el docente desarrolle su identidad con esta última y priorice su compromiso con los aprendizajes de los niños.

Por otra parte, también ha sido necesario que el docente desarrolle capacidades técnicas para orientar el proceso de gestión participativa a través de la planificación estratégica y operativa. El manejo del PEI y del PAT como herramientas de gestión participativa ha sido fundamental para concretar la participación y concertación en torno a la gestión de la escuela.

Por estos resultados, el trabajo del docente ha sido revalorado; su función profesional como educador en la comunidad se ha hecho más visible. El reconocimiento comunal a su labor y la satisfacción frente a los avances han fortalecido la autoestima del docente.

4.1.4 Conformación e implementación de los CONEI y participación de las UGEL-DRESM

El CONEI es la propuesta del Estado para democratizar la escuela pública a través de la participación de la sociedad civil en la gestión escolar. En la práctica, en la escuela rural los CONEI solo eran conformados para cumplir con la norma del MINEDU. Sin embargo, con las escuelas AprenderDes, el CONEI ha logrado congregarse a la comunidad y a todos los estamentos escolares para asumir la corresponsabilidad de su marcha. El CONEI ha cumplido un rol promotor de la participación y de los liderazgos representativos de los diferentes estamentos, orientado por la visión de mejorar los aprendizajes en la gestión de la escuela.

A través del diálogo y la concertación con los diferentes actores, el CONEI ha establecido un rumbo por el que transita la escuela. En los instrumentos de planificación y en la toma de decisiones, se han incorporado las necesidades e intereses de la comunidad, de los padres y de los niños. Se ha propiciado el establecimiento de relaciones de confianza y cooperación. La escuela se ha identificado con la comunidad y el aprendizaje de los niños se ha enriquecido a partir del contacto con el saber comunal.

A su vez, el CONEI ha establecido vínculos con los ámbitos distrital y regional. Mediante las redes del CONEI, los procesos de participación y concertación han movilizad a la comunidad, a las escuelas, a los gobiernos y a las instituciones locales en torno al PER. Las redes de CONEI han permitido reforzar el sentido de cooperación. Se han aunado esfuerzos y se han planteado propuestas conjuntas frente a los problemas compartidos, que han sido llevadas a las instancias del gobierno local y a las autoridades educativas.

4.2 Lecciones aprendidas

❖ *Gestión centrada en el aprendizaje*

El fortalecimiento del vínculo comunidad-escuela comienza cuando esta última involucra en su gestión no solo a los padres de familia sino a la comunidad en

su conjunto, a partir de una propuesta pedagógica que le da sentido y rumbo a la participación en función a los aprendizajes de los niños. Una gestión centrada en los aprendizajes se concreta en una visión movilizadora, que señala claramente el porqué y el para qué de la participación de los diferentes actores, y ayuda a definir de qué manera y con qué capacidades se puede aportar.

La contribución de cada actor a la gestión de la escuela es más significativa a partir de su reconocimiento como sujeto capaz de aportar, desde sus propios saberes y habilidades, a una visión compartida: la mejora de los aprendizajes de los niños.

❖ *Aprendizajes significativos a partir del saber comunal*

Por otro lado, el involucramiento de los padres en los aprendizajes de sus hijos —a partir del conocimiento del qué y el cómo aprenden— ha aportado significado a los conocimientos, que se han visto enriquecidos con los valores de la comunidad y de la cultura local. El soporte familiar que se ha generado determina que los niños se sientan más seguros y motivados en sus aprendizajes. Para todo ello, ha sido fundamental el reconocimiento de la riqueza del saber popular, la valoración de lo que los padres pueden aportar desde su propia experiencia. Las vivencias de la comunidad son una fuente de aprendizaje para los niños, y el vínculo escuela-comunidad es la base para impulsar una sociedad educadora.

❖ *Democratización de la gestión*

El reconocimiento de los actores claves como sujetos con capacidades, conocimientos y criterios propios que les permiten contribuir a la tarea educativa ha permitido establecer y fortalecer relaciones de confianza y cooperación en función del quehacer educativo de la escuela rural.

El planificar juntos, tomar decisiones y compartir responsabilidades en la gestión escolar ha determinado que se redistribuyan las cuotas de poder y protagonismo que estaban concentradas en docentes y directores; para ello, ha sido importante que los diferentes estamentos de la escuela tengan legítima representatividad en el CONEI, para hacer llegar las propuestas de las bases, discutir las y establecer acuerdos en los que todos pueden ser tomados en cuenta.

Desarrollar la gestión democrática y participativa a partir de estrategias y metodologías pertinentes ha permitido que se redimensione la percepción de la escuela rural, cambiando la perspectiva de una escuela problemática y llena de necesidades por la de una escuela con potencialidades, fortalezas y oportunidades para aportar en la mejora de la calidad educativa.

❖ *CONEI y vigilancia*

En este contexto, la vigilancia se asume como un compromiso conjunto para mejorar los aprendizajes, con un carácter más propositivo que observador, aunque inicialmente se presentaron resistencias que tuvieron que ser resueltas llevándolas a la instancia comunal y con el acompañamiento del especialista de la UGEL.

❖ *El docente como gestor de la escuela*

Uno de los aspectos más saltantes y a la vez determinantes para el tránsito de la gestión tradicional de la escuela hacia una gestión participativa y democrática ha sido el cambio de actitud del docente. Ha sido fundamental que el docente motive el reconocimiento y protagonismo de los diferentes miembros de la comunidad educativa a través de estrategias que respondan a las características culturales, educativas y generacionales de niños y padres. La confianza en las capacidades de los demás para delegar poder, funciones y responsabilidades ha promovido el aprendizaje cooperativo, la organización y la convivencia democrática. También ha sido necesario que el docente desarrolle capacidades técnicas para canalizar la participación de los diferentes actores a través de la elaboración e implementación de instrumentos de gestión con la participación de todos y todas.

❖ *Estrategias pertinentes y eficaces*

Es necesario desarrollar la capacidad de recrear las estrategias, para que vayan respondiendo a las características y al momento que vive la escuela, pues algunas pueden ser eficaces y mantenerse constantemente, mientras que otras pueden perder fuerza o ya no conseguir los resultados esperados. Así, es importante

tomar conciencia de los objetivos que se buscan con cada estrategia, para evaluar su pertinencia y efectividad con relación a los aprendizajes de los niños y los procesos de participación y convivencia democrática que se generan.

❖ ***Organización y participación de los estudiantes***

Las concepciones predominantes acerca del niño rural han sido muy restrictivas, pero en la práctica niños y niñas han demostrado que, con un adecuado acompañamiento, son capaces de organizarse, expresar puntos de vista valiosos y aportar con sus ideas.

El grado de autonomía del ME ha dependido de cómo el docente acompaña este proceso; un docente acompañante que confía en las capacidades del niño para asumir responsabilidades y tomar decisiones transmite seguridad y promueve la participación. En esta relación, el ME es el espacio propicio para facilitar procesos democráticos y formar valores a partir de la experiencia cotidiana de asumir responsabilidades colectivas para el bien de todos.

❖ ***CONEI y redes***

La posibilidad de dinamizar las redes distritales a partir de la experiencia de las escuelas ApreNDes y de su propuesta educativa integral ha fortalecido estos espacios para el intercambio de experiencias, ha reforzado el sentido de cooperación e identidad entre las escuelas rurales y ha servido para plantear propuestas pertinentes y efectivas a las instancias distritales de gobierno y gestión.

Las redes distritales pueden ser espacios propicios para abordar temas relacionados con la equidad de la educación en las zonas rurales, como por ejemplo condiciones de acceso, recursos necesarios para mejorar la calidad, logro educativo, relación con el desarrollo local y regional, transparencia y eficiencia en la administración educativa.

❖ ***Obstáculos***

En las instancias distritales y regional se presentan obstáculos administrativos y políticos para desarrollar la autonomía y garantizar la sostenibilidad de la propuesta pedagógica y de gestión participativa. Por un lado, las debilidades

técnicas, de personal y de recursos impiden a las UGEL realizar un acompañamiento integral y sostenido a todas las escuelas. Pero, por otro lado, la confusión de roles y funciones entre las instancias de gobierno y del sector Educación para continuar implementando la propuesta deja en una posición ambivalente a la UGEL. Es necesario aclarar bien la correlación entre los ámbitos de gestión educativa y los ámbitos de gobierno.

Por ello, es clave la vinculación del PER con los planes de desarrollo concertado y las instancias de gobierno, ya que si la propuesta educativa no logra una clara articulación con los órganos de gobierno político, no habrá una verdadera descentralización educativa.

CUARTA PARTE

Eje de Políticas de Descentralización Educativa



SECCIÓN 1

Construyendo la propuesta de intervención

1.1. Una reforma educativa que se inicia en la escuela

Hablar de una propuesta pedagógica integral supone intervenir en el plano pedagógico dentro del aula, pero también en la institución; es decir, en la gestión escolar. Partiendo de esta preocupación, se tiene claro que es necesario fortalecer la autonomía de las instituciones educativas, desarrollando capacidades y generando nuevas y más eficientes formas organizacionales que hagan posible lograr los resultados educativos. Esto se trabaja activando la participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión escolar, mejorando el desempeño de los docentes, y otorgando protagonismo a los niños y las niñas en las decisiones y en la gestión de su escuela.¹

Se busca renovar el quehacer pedagógico de las instituciones educativas según un modelo de gestión orientado hacia el logro de resultados y con un fuerte componente de participación y generación de compromisos de padres y madres de familia, autoridades comunales, autoridades locales, y especialmente de los propios niños y niñas que las integran.

Para ello, se hace necesario enfrentar con mayor firmeza una cultura centralista, jerárquica, normativa que privilegia lo administrativo antes que lo pedagógico, con el fin de generar mejores condiciones para el desarrollo de aprendizajes de calidad.² Esto implica fortalecer y empoderar a los miembros

1 Las referencias a USAID han sido tomadas del documento «Evaluación de impacto del tercer año de implementación del programa Aprender-4».

2 Sistema de Planificación Educativa Regional-7.

de la escuela, desarrollar capacidades, promover la movilización y la participación como fundamentos para el desarrollo y la puesta en común del bienestar de la institución educativa.

Esto se desarrolla a través de tres principales líneas de acción:

- Fortalecimiento de la gestión escolar
- Desarrollo de capacidades
- Movilización de la comunidad

1.1.1 Fortalecimiento de la institución educativa: Municipio Escolar, CONEI y redes

La apuesta por fortalecer a la institución educativa forma parte del modelo de las escuelas activas, orientado a generar condiciones para el logro de los aprendizajes; condiciones en términos de capacidades —pedagógicas y de gestión—, así como de compromiso y participación de los actores directamente involucrados —alumnos, docentes, familias, comunidad— en el logro de aprendizajes, de manera que todas las acciones y decisiones institucionales confluyan en este propósito.

Responde también a un modelo de gestión descentralizada basado en la escuela, que busca acercar la toma de decisiones al ámbito más inmediato donde se genera el servicio. La premisa es que a mayor autonomía y capacidad de decisión, el servicio será más pertinente a las necesidades de la población; por ello la necesidad de fortalecerla: para tomar decisiones pertinentes y adecuadas.

AprenDes apoya bastante en formular un sistema de organización y de trabajo desde la participación ciudadana, y por ende el ejercicio de la autonomía, de la autonomía en el cumplimiento de sus propias funciones dentro de las instituciones educativas, y a darles esa responsabilidad y sobre todo preparar a los directores, a la comunidad educativa para que pueda asumir ese reto. (Funcionario de la DRE San Martín)

Invertir es una cuestión que viene dándose ahora [y] que lo pedagógico prime sobre lo administrativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

En esta línea confluyen acciones de naturaleza pedagógica, como el desarrollo de metodologías de enseñanza activa en las aulas multigrado, el uso de las bibliotecas de la escuela por parte de los diferentes agentes

educativos —estudiantes, profesores y personas de la comunidad—, la adaptación y el uso de los materiales educativos proporcionados por el proyecto, y otras más directamente vinculadas a fortalecer la capacidad de gestión de las instituciones educativas en dos sentidos: como soporte para los procesos pedagógicos y como instancia efectivamente central en el proceso de descentralización.

Dado que la presente sistematización se centra en el componente de políticas, se desarrollarán las acciones enmarcadas en el fortalecimiento de la gestión escolar como primer cimiento de la propuesta de mejoramiento de la gestión educativa que plantea el proyecto. En tal sentido, las acciones desplegadas para fortalecer la autonomía de la escuela se centran en el fortalecimiento de tres actores fundamentales, que son: i) el Municipio Escolar, ii) los CONEI y iii) las redes educativas.

❖ *El Municipio Escolar (ME)*

La idea de constituir el ME es desconcentrar funciones y delegar estas a otros actores en pro de tener responsabilidades compartidas en la gestión de una escuela con mayor autonomía y mejores aprendizajes.

Empezando desde el Municipio Escolar, es decir, descentralización de las funciones a los actores educativos en las comunidades. Es decir, donde ya el director no solamente es el que dirige las políticas educativas del centro de estudios, sino es el consejo educativo, donde participan padres de familia, autoridades locales, y Municipio Escolar, y también los otros actores, bueno, docentes y director. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

La organización de ME como mecanismo para fomentar la participación y el compromiso con la institución educativa propició que padres y madres de familia, y sobre todo los niños y las niñas de cada escuela, se convirtieran en los responsables de fortalecer el vínculo escuela-comunidad a través de la realización de tareas concretas que se les asignó.

Al Municipio le dimos una responsabilidad [...] tiene que ser el Municipio el que dirija la escuela. Entonces organizamos [...] ¿Qué necesidades tiene la escuela para que funcione todos los días? Bueno, una de esas necesidades es que tiene que estar limpia, y se ha formado la comisión de limpieza con los niños. ¿Qué más necesitamos? Que el control de la asistencia sea, pues,

una actividad de todos los días, para saber quiénes vienen, quiénes faltan. Otra comisión de los niños... Ahora necesitamos cambiarle la imagen de esta escuela que está, pues, feísima: con murciélagos, con animales, con alimañas. ¿Cómo cambiar eso? Así que padres y niños a trabajar: al poco tiempo, la escuela estaba lindísima; después... ¿cómo manejar todo el material que envía AprenderDes? [Que] no esté en desorden, desperdiándose, una comisión de niños encargados de organizar todo eso: los libros, forrar todos los libros con los papás, las mamás [...] ¿Quiénes van a recibir a las visitas?: los niños. Bueno por último ¿quién va a tener la llave de la escuela?: los niños. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Se trabaja la participación de los padres y las madres de familia en el aula, involucrándolos en esta y asegurando su presencia en las sesiones de aprendizaje, con el fin de que conozcan los procesos educativos de sus hijas e hijos, para luego tener una opinión informada de lo que sucede en la escuela, y estén listos para proponer sugerencias y cambios que se requieran hacer:

Entonces, le decimos al maestro: «Mira, va a venir para que colabore contigo este padre», pero ya habíamos hecho una serie de charlas también con los papás. Básicamente, la explicación fundamental era, la pregunta era a los padres: «¿Sabes qué ocurre durante las dos o tres o cinco horas que está tu hijo con el maestro? ¿Qué hacen para que aprenda o para que no aprenda nada? ¿Qué proceso está ocurriendo?». Debe ser interés de todos los padres ir y participar en él, la ley no lo prohíbe, entonces los papás poco a poco [se] han ido convenciendo... van con el ánimo de apoyar... (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Esta experiencia de los ME, a diferencia de los que promueve el sector, ha ido más allá de su carácter cívico-educativo o como un espacio para promover prácticas democráticas y ciudadanas, como lo expresa el marco normativo. Las actividades de los ME impulsadas por el proyecto se articulan con las iniciativas de las escuelas activas para responder a los problemas pedagógicos, tales como campañas de reforzamiento del tiempo destinado a la lectura en las mañanas; niños y sus familias que empiezan a leer y escribir cuentos que llevan a la escuela; apoyo en el uso de los sectores educativos, entre otras.

Luego del trabajo de sensibilización e implementación de la propuesta, el trabajo del ME con la comunidad se incorporó de manera rápida y sin polémica en la región. Las pasantías realizadas para observar el funcionamiento de estos en otras escuelas facilitaron y viabilizaron mucho su marcha en las escuelas donde trabajaba el proyecto AprenderDes.

❖ *Consejos Educativos Institucionales (CONEI)*

Los CONEI constituyen un espacio de participación y un mecanismo para fortalecer la autonomía escolar, en tanto incorporen de manera activa a todos los involucrados en el proceso educativo y ellos sean capaces de identificar sus necesidades de desarrollo educativo y plantearlas en su relación directa con las instancias de gestión educativa local (redes educativas, UGEL).

Se fortalece la gestión de la escuela sobre la base de la participación de los miembros de la comunidad: mientras más actores se involucren, mayores posibilidades de soporte institucional se pueden generar, siempre que puedan y logren hacer confluir y concertar sus intereses y necesidades respecto de la educación. En este sentido, el ME es también un espacio de democratización de la escuela, que busca que los diversos miembros de la comunidad tengan voz y voto en las decisiones educativas y, a partir de ahí, hacer posible que sus intereses sean tomados en cuenta y reflejados en dichas decisiones:

La participación está orientada hacia el desarrollo de la autonomía, de que a nivel de institución educativa los estudiantes se organizan en consejos educativos, Municipios Escolares, para que puedan participar autónomamente en acciones que van a generar el fortalecimiento de la institución y también proyectarse a la comunidad. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

También se logra el fortalecimiento de la escuela si los miembros de la comunidad educativa están efectivamente representados en el CONEI y aprenden a identificar y concertar necesidades y propuestas para el mejoramiento educativo, así como a expresarlas y priorizarlas en su relación con las instancias de gestión del sistema educativo. Esto es muy importante porque a lo largo del

De acuerdo con el «Informe octubre-diciembre del 2006», con participación del CONEI se realizan actividades que contribuyen al efecto demostrativo. Por un lado, la rendición de cuentas de los aprendizajes; y por otro, las visitas que se hacen a las instituciones. En el «II taller sobre rendición de cuentas» dirigido a los CONEI de las 140 instituciones educativas, se destacan los desempeños logrados por los estudiantes durante el año escolar como una estrategia para motivar una mayor participación de los padres de familia en el proceso educativo. En cuanto a las visitas a través de pasantías, como la de Alto de Juñao, se buscaba observar el trabajo de los estudiantes en aula, la participación de la comunidad y de los padres en la escuela y los avances del CONEI, como un incentivo y motivación para continuar la experiencia.

trabajo se hace evidente que el proceso de descentralización desde la escuela no solo requiere trabajar con la UGEL —para que brinde atención oportuna y efectiva a la escuela— sino con la misma escuela, para que sepa y pueda plantear sus demandas educativas. Los CONEI se ven como las instancias de participación dentro de las instituciones educativas que pueden ayudar en este proceso.

El CONEI se fortalece y sus miembros entienden las funciones que tienen que realizar en la medida en que se plantean actividades concretas a través de las cuales los padres y las madres puedan trabajar. Por ello, resulta fundamental que se privilegie la definición de sus tareas y funciones. Con este fin se realizaron talleres de trabajo orientados a revisar el enfoque, la misión y el diagnóstico escolar, así como definir y planificar acciones que permitieran movilizar y comprometer a la comunidad, por ejemplo, asambleas generales.

Era necesario también generar compromisos al interior del propio CONEI, y para ello se presentaron y discutieron los resultados del proyecto AprenDes dentro de las escuelas:

Lo que sí he visto, digamos, en las visitas a San Martín, sobre todo, es que algunos de los CONEI, sobre todo los que he visitado, sí lo he visto en un espacio en donde han estado participando los actores que están en el CONEI. Están los estudiantes, los profesores, el profesor director, la comunidad y en algún caso ex alumnos, pero no mucho, más son ex alumnos de primaria, ¿no?, niños un poco más grandes y algún representante de la comunidad. Digamos, creo que la presentación que se hizo en AprenDes sí ayudó a que muchos de ellos por lo menos más formalmente tuvieran claro varias de las funciones del CONEI. (Especialista en educación – USAID)

De esta manera, tanto el trabajo de los ME como el de los CONEI permitieron darle sostenibilidad al acompañamiento en aula y constituirse en elementos fundamentales en la propuesta de las escuelas activas. Estas experiencias están transformando el modo en que, en los hechos, se ha entendido la participación de las familias y de los estudiantes, que suele estar limitada a acciones puntuales, poco vinculadas al aprendizaje de los niños y las niñas, de apoyo logístico antes que de valor educativo:

Este hecho, digamos, de involucrar a los niños, a los estudiantes y a los papás en la gestión de la escuela, en cosas que desde el punto de vista, digamos, al principio eran como un poco más superfluas, externas, la forma como generalmente nuestros padres van, visiten la escuela, pero que a la larga poco a poco [...] han ido transitando [...] de apoyar o hacer actividades para, no sé pues, para juntar

algo, para arreglar el cerco, para el huerto, lo que sea, a cuestiones más pedagógicas, digamos a hacer campañas de lectura, a apoyar en procesos [educativos]. Hasta llegar a ver en algunas escuelas, que no son realmente todas, pero papás digamos que están, que tienen un cronograma para ir a la escuela todos los días, a ayudar al maestro, ayudarle a pasar las guías o cosas así, ¿no? (Especialista en educación – USAID)

Se ha buscado incentivar a los CONEI y ME en el desarrollo de estrategias y acciones que fortalezcan aprendizajes en las escuelas a lo largo del año escolar. Una de estas acciones ha sido la creación de escuelas vacacionales en los meses de enero y febrero del 2008, en las que los CONEI, junto con los líderes de las comunidades y los promotores de esta iniciativa, se organizaron para implementar talleres o cursos de acuerdo con los planes propuestos por ellos mismos.³

Durante los primeros meses del 2007 se realizó el «Primer taller provincial de los CONEI», al cual asistieron miembros de 116 CONEI de las 140 escuelas de San Martín, que representaban 83%. En este espacio, los participantes aprovecharon para reflexionar acerca de la situación de sus instituciones educativas respecto a los avances como escuelas activas, se reajustaron los PAT en función de la visión de su PEI y se acordó la agenda de acompañamiento a través de visitas técnicas de asesoramiento a docentes y CONEI en las escuelas.

❖ *Las redes educativas*

La formación de redes educativas, que cuentan con asesoría directa del proyecto Aprender como interlocutor, fue una iniciativa que adquirió relevancia a partir del 2006, y que facilita la comunicación entre los CONEI y las acciones realizadas:

Viene después, justamente, la conformación de las redes educativas. Estos CONEI se ligan, se asocian y organizan las redes educativas en el mes de noviembre, diciembre del 2006, y bueno, en ese trabajo estuvimos la mayoría de distritos, de los 11 distritos que convoca la región de educación, y en esos 11 distritos se conforman 23 redes educativas. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

3 Informe trimestral enero-marzo del 2008.

A mediados del 2006, los 256 CONEI de los 11 distritos considerados para implementar redes educativas participaron en el II y III taller de capacitación sobre elaboración del plan anual de trabajo, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión.

La formación de redes fue una propuesta acogida con unanimidad en la región San Martín. Todos los actores educativos —directores, docentes, padres, madres, alumnos y también autoridades comunales— estuvieron de acuerdo con el afán de superar juntos las dificultades de las escuelas rurales, que son aisladas, unidocentes, multigrado, y que tienen menos oportunidades para desarrollarse debido a sus características de dispersión y falta de recursos. Se evidenció, además, la disposición y motivación de los coordinadores de red —profesores de aula o directores, en algunos casos—, para hacer un trabajo de tipo voluntario, incluso fuera de su tiempo de labor.

Para trabajar la propuesta de redes educativas, la primera estrategia fue organizar los CONEI de las 280 escuelas involucradas. Para ello, por iniciativa de AprenDes se formó un equipo técnico regional de CONEI —integrado por varias instituciones de la región: Centro de Estudios y Promoción Cultural del Oriente (CEPCO), Management Sciences Health (MSH), Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado en Áreas Rurales (PEAR) del Ministerio de Educación, la Dirección Regional de Educación (DRE) y AprenDes— y se organizaron también los equipos técnicos de las 10 UGEL para elaborar la ruta de aplicación más adecuada.

Se proporcionó materiales para el trabajo del CONEI y el acompañamiento a las UGEL en las escuelas por parte de los consultores. En la etapa de organización de los CONEI, cada UGEL elaboró su mapa de actores del distrito para formar las redes. El equipo técnico de CONEI inició la construcción de la propuesta regional de redes educativas en once distritos seleccionados, sobre la base de una propuesta de red educativa. Esta organización sería luego el soporte para que la región desarrolle un proyecto de mejoramiento de la calidad educativa a través de un Proyecto de Inversión Pública (PIP).

En el marco de su conformación y fortalecimiento, cada red elaboró un plan de trabajo que considera la culminación de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Planes Anuales de Trabajo (PAT). Para organizar mejor el trabajo de las redes, se consideró importante promover la constitución de una instancia de coordinación entre estas. Así surgieron los COPRED:

Concluidas las pasantías, después venía el taller con los consejos participativos de red en el distrito, y este taller tenía como objetivo la elaboración del plan anual de red. En estos talleres, que surgían después del taller mismo, las redes iban a su centro articulador y convocaban a asamblea de CONEI, y en esas asambleas ponían en agenda la propuesta del plan del Consejo Participativo de Red, se modificaban, se enriquecían, y bueno quedaba aprobado el Plan Anual de Trabajo de la red para el 2008. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

La idea de la formación de los COPRED fue hacer una red de instituciones educativas y no de directores, como se podría mal entender por su formación. El COPRED debe contar con la presencia de la administración municipal, del alcalde o un delegado del alcalde, o del regidor de Educación y Cultura del municipio. De esta manera, los COPRED se configuran con representantes de los CONEI de cada institución educativa, en lo que se puede considerar como las bases para un nuevo modelo de gestión escolar donde el CONEI es clave, encabezado por el director de la escuela.

De octubre a diciembre del 2006 se conformaron 23 redes educativas. Las redes educativas distritales contaban con un centro articulador por red y eligieron a un presidente o coordinador por red para que las represente. El número de redes por distrito variaba según el número de escuelas.

En el 2007, se elaboró un plan de fortalecimiento de estas redes a través de una serie de acciones, entre las que destacaron la realización de un taller regional dirigido a los coordinadores de red y a los especialistas de UGEL, el cual fue después replicado en los distritos con los COPRED; y es que uno de los roles centrales del proyecto en este ámbito fue brindar asistencia técnica al equipo de la DRE y las UGEL en cuanto al establecimiento de las redes. Así mismo, se potencializaron las capacidades de los equipos de estas instancias para la conformación y funcionamiento de los CONEI. Con esta finalidad, se elaboró la propuesta de fortalecimiento de los CONEI y de las redes educativas en el marco del Plan de Formación de Docentes en Servicio.⁴

La secuencia de trabajo se inició con talleres regionales con el equipo de la DRE, y luego distritales con los equipos de la UGEL para los once distritos. El equipo técnico del proyecto ApreNDes estaba a cargo de las tareas de capacitación, el acompañamiento de las actividades y el monitoreo de las réplicas de los talleres que realizaban los especialistas cuando volvían a sus provincias y distritos.

Cabe señalar que estas acciones se realizaron en el marco del segundo proyecto de inversión (PIP 2) —tema que se desarrollará más adelante—, que

4 Informe enero-marzo 2007.

se iba a ejecutar en el 2007 pero que debía formularse y ser aprobado durante el 2006. Este PIP es la oportunidad que encontraron el proyecto Aprender y el Gobierno Regional de San Martín para irradiar la experiencia de escuelas activas desarrollada por el proyecto.

1.1.2 Desarrollo de capacidades

El desarrollo de capacidades es fundamental para la sostenibilidad de las experiencias de mejoramiento de la gestión educativa. Para el proyecto Aprender, este proceso implicaba formar, activar y potenciar a los actores e instituciones, y acompañarlos sostenidamente a fin de que logran conducir de manera efectiva los procesos que tenían a su cargo.

El planteamiento del proyecto va mucho más allá de la noción tradicional que asocia desarrollo de capacidades con la realización de alguna modalidad de acciones de capacitación —talleres, eventos, pasantías, etcétera—, pues incluye estos procesos formativos pero también acciones de acompañamiento a los actores involucrados en la aplicación de lo aprendido, en el desempeño de sus funciones. Ello tiene como finalidad asegurar la consolidación de lo aprendido, de manera que tales desempeños se optimicen y logren los resultados esperados: niñas y niños que aprenden, docentes con prácticas pedagógicas efectivas, proyectos de inversión pública implementados en forma efectiva y eficiente, en los que se concretan las políticas educativas, etcétera.

Este acompañamiento incluye el diseño de instrumentos y estrategias de trabajo para mejorar las prácticas de los actores educativos, la asesoría a la puesta en práctica de estos, el intercambio de experiencias para propiciar el aprendizaje entre pares, entre otras acciones destinadas a optimizar los desempeños de los actores educativos.⁵ En otras palabras, *no se trata de procesos de capacitación por fuera de los desempeños funcionales de las instituciones y de las personas, sino íntimamente articulados a las tareas que tienen a su cargo*; incluyen procesos formativos, así como acciones de aplicación y reflexión sobre la propia práctica para evaluar la pertinencia de lo aprendido y continuar innovando.

Esta concepción se aplica principalmente a la mejora de las prácticas pedagógicas y de gestión de la institución educativa. Se formaron equipos técnicos (facilitadores) que acompañaron a los actores involucrados en este espacio edu-

5 La gestión educativa en el contexto de la descentralización: área de políticas y descentralización.

cativo: docentes, directores, CONEI, ME. Así, se buscó fortalecer al CONEI y a sus miembros en el cumplimiento de sus funciones, con el fin de que se acerquen a la escuela y sean partícipes e impulsores de los cambios que ahí suceden. También se trabajó con los equipos de las DRE y UGEL para que realicen un acompañamiento en dos planos, en el pedagógico y en el de gestión escolar, aunque el involucramiento de estos actores fue incorporado en el segundo momento.

Por ejemplo, en el caso de los CONEI se definió una estrategia piloto de los 34 CONEI asistidos por una institución que era socio local (CEPCO), con el fin de evaluar dicha experiencia y recoger las lecciones. Sobre esa base se decidiría si era posible hacer un acompañamiento pedagógico e institucional por parte del proyecto, asumiendo también la capacitación para fortalecer la gestión de los CONEI.

En los primeros meses del 2005, en los ámbitos regional y local, y en asociación con dos instituciones (CEPCO, entre ellas), el proyecto Aprende organizó talleres con los CONEI para fortalecer sus capacidades. Estas capacitaciones se trabajaron con los equipos de la DRE y las UGEL, que transfirieron su experiencia.

Entre abril y junio del 2006 se elaboraron, publicaron y distribuyeron las guías 2 y 3 del CONEI, que comprenden, respectivamente, las orientaciones para la elaboración del PEI y del PAT en cada escuela. Estas guías sirvieron para que los CONEI realizaran sus trabajos en talleres y reuniones con toda la comunidad.

1.1.3 Participación, movilización e incidencia social

Un elemento clave del modelo de escuela activa consiste en movilizar a la comunidad buscando involucrarla en el desarrollo educativo, en particular, la participación de las familias. Se trata de una línea de acción que abre las puertas de la escuela y la pone en contacto con su contexto inmediato y también con los ámbitos de gobierno local y regional. Para lograr ello, se ha contado con dos estrategias claves que se articulan entre sí: la evaluación periódica y la rendición de cuentas.

La *evaluación periódica* ha sido usada no solo como un mecanismo para medir los avances en los resultados, sino también para proveer información y dar a conocer a diversos actores —autoridades regionales y nacionales, comunidad educativa, comunidad académica— que las acciones realizadas van funcionando y van logrando cambios.

El proyecto Aprender cuenta con un sistema de evaluación que permite registrar resultados y comunicarlos, es decir, hacerlos visibles. En ese marco, anualmente se lleva a cabo una presentación de resultados de las evaluaciones, así como de la línea de base, ante los miembros del Gobierno Regional de San Martín. Se presentan y analizan los resultados de manera comparativa, con el fin de proporcionar un panorama general de los logros alcanzados por el proyecto de manera evolutiva desde su primer año de implementación hasta la actualidad, y promover con dicho gobierno la réplica de la propuesta de Aprender en la educación primaria de San Martín, afianzando así la decisión tomada por la DRE de trabajar en las escuelas primarias con los materiales y la propuesta de escuelas activas.⁶

En el ámbito de la comunidad, se produce un proceso de *rendición de cuentas* acerca de los aprendizajes en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática, que consiste en el llamado «día de logros». Esta actividad está a cargo del ME y son los niños quienes la conducen y organizan, a través de una presentación en la que demuestran a padres de familia y autoridades los avances en sus aprendizajes. De esta forma, es posible reconocer cuánto confluyen las estrategias desplegadas en esta experiencia:

AprenDes utiliza mucho la demostración como una forma de colocar qué es lo que hace, y demostrar lo que se hace es ir a la escuela. Esa es la lógica y realmente cambia la visión del presidente regional, del director de la DRE, cuando entra a una escuelita y ve que hay resultados. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

El efecto demostrativo se evidencia directamente en los logros de aprendizaje área por área, en los que los niños demuestran las competencias desarrolladas en Comunicación Integral y Lógico Matemática, así como las competencias para el nivel en que se encuentran según el diseño curricular nacional. Al haber resultados observables en el desempeño y las actitudes de los niños y las niñas, la lógica ha sido invitar a los agentes externos a las propias escuelas, para que tengan una experiencia directa de lo logrado.

Esta estrategia ha sido muy efectiva en varios sentidos: primero, por el hecho de tratarse de escuelas rurales, por lo general muy alejadas de quienes toman decisiones y que trabajan en condiciones sumamente limitadas en términos de educabilidad. En esta situación, la visita de las autoridades y las familias permite apreciar que los esfuerzos desplegados no son en vano y

6 Informe trimestral, octubre-diciembre del 2006.

que, contando con una propuesta pedagógica integral, sí es posible mejorar la situación educativa de niñas y niños rurales:

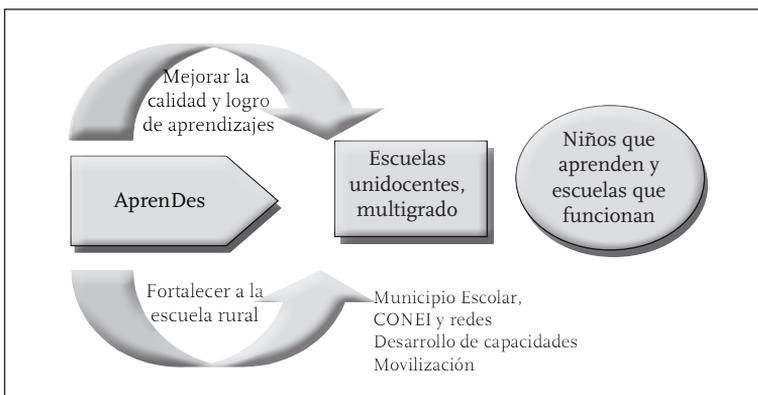
Ese activo de lograr resultados y mostrar resultados es clave para trabajar en las regiones, porque hay una especie de desconfianza en los técnicos regionales... si tú no muestras resultados, de qué me estás hablando. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

En otro sentido, el apreciar avances en los propios niños y niñas sensibiliza y alienta a los presentes a asumir compromisos de diversa naturaleza. Es importante también porque retroalimenta a la escuela y le devuelve la confianza en sus posibilidades de generar cambios; en particular, porque coloca la atención en los sujetos centrales del proceso educativo, ya que son las niñas y los niños quienes organizan, invitan y presentan los resultados. Así, a través de esta estrategia, se fortalecen otras líneas de trabajo como son el ME y el propio aprendizaje de los niños en cuanto a habilidades personales, sociales y ciudadanas. También contribuye a incrementar la sostenibilidad de la experiencia, y a expandirla y generalizarla a más escuelas.

Resulta interesante ver cómo la evaluación de avances y resultados, que suele ser una acción de control interno de los proyectos, se convierte en una estrategia para hacer labor de incidencia a favor de la experiencia, demostrando los resultados que se logran alcanzar.

Así, permanentemente se buscan diversos mecanismos para dar visibilidad a los procesos desencadenados y a los resultados generados.

GRÁFICO 1
EL CAMBIO SE INICIA EN LA ESCUELA



De esta manera, el proceso de fortalecimiento de las escuelas, dirigido primero a generar condiciones para el logro de aprendizajes de calidad, también fue una apuesta para comenzar a invertir la lógica de gestión del sistema en su conjunto en varios sentidos: centrándola en la escuela, en los aprendizajes, en los niños, en la medida en que se ponía en evidencia que solo así era posible lograr estos aprendizajes e influir desde ahí en las políticas.

Cuando AprenDes pone énfasis en la autonomía de la escuela y cuando comencé a ver las estrategias que planteaba, realmente, digamos, el discurso de la autonomía se podía mirar desde la escuela... comenzaba a tener sentido en la práctica y después constituirse en un elemento interesante para plantearlo ya a nivel de política, ubicarla realmente a la escuela como centro del sistema educativo. Digamos es el discurso que a mí me pareció bien interesante, porque a veces nos quedamos mirando solo la escuela, ¿no?, tratando de comprender lo que sucede internamente, pero no como también una fuente para comenzar a mirar procesos de cambios mayores, y eso me pareció interesante. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

La idea de estos esfuerzos es influir en las políticas en el campo de la descentralización, tomando como punto de partida las escuelas; sin embargo, no estaba necesariamente establecido desde un inicio cuál era el puente entre la experiencia concreta y la política regional y nacional.

En ese contexto, surge la formulación del PER como alternativa para acercar los cambios que se vienen gestando en la institución educativa con el plano de las políticas, línea de acción que, como se explica a continuación, desencadena otras que van consolidando y clarificando la propuesta de apoyo a la descentralización educativa.

1.2 De la escuela a la política: el PER como oportunidad

El inicio del proyecto AprenDes coincide con la puesta en marcha de un nuevo esfuerzo de descentralización en el país, que a la fecha ha demostrado su carácter de irreversibilidad debido, especialmente, a su apropiación por parte de los gobiernos regionales. En el ámbito educativo, uno de los primeros retos que algunas regiones encararon y asumieron con decisión —la región San Martín, entre ellas— fue la formulación de su PER. Así, entre los años 2003-2004, San Martín, específicamente a través de su Dirección Regional de Educación,

se plantea el reto de lograr un PER que esté articulado al Plan de Desarrollo Regional Concertado (PDRC), al Proyecto Educativo Nacional (PEN) —que estaba en elaboración aún— y a los PEI.

Al inicio existían más dudas y confusiones que certezas porque no se trataba de un proceso de planificación más, sino de un esfuerzo de construcción concertada de políticas, sin antecedentes en el sector.

En este contexto, el proyecto Aprender tenía apenas un año en la región —es decir, estaba ganando cierto reconocimiento y legitimidad— cuando recibió la solicitud de asistencia técnica por parte de la DRE y el Gobierno Regional de San Martín para formular su PER. Se asumió este pedido como una oportunidad para acercar la experiencia que se desarrollaba en el ámbito institucional de la escuela y proyectarla al plano de las políticas regionales; para incidir y generar un marco normativo que promoviera la consolidación, generalización y sostenibilidad de los procesos de cambio educativo que se ensayaban en las escuelas rurales de la región.

Ellos [Aprender] consideraron que era una buena oportunidad para insertar su propuesta que ellos venían trabajando, la propuesta de Aprender. La región estaba obligado, no sé que tanto obligado, pero sentía la necesidad de hacer su Proyecto Educativo Regional. Le solicitó a Aprender y Aprender concatenó su necesidad, digamos, de insertar su propuesta en ese momento. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

De esta manera, se acordó incluir el apoyo al PER en la agenda de colaboración entre el proyecto Aprender y el gobierno regional, procediendo a la activación de la Comisión de Gestión del Proyecto Educativo Regional de San Martín (COGEPERSAM), en la que participaba la Gerencia y Subgerencia Social, la DRE como secretaria técnica y el subdirector de Aprender. Esta comisión de gestión es la que empieza a recibir la asistencia técnica —a través de una empresa consultora— para la elaboración del PER.⁷

La recomendación técnica de esta entidad fue formular un proyecto de inversión pública que tuviera al PER como uno de sus componentes, para que de esta manera el efecto de la asistencia técnica no solo permitiera la formulación del PER, sino que además se pudieran generar condiciones para su futura implementación.

7 Experiencia de descentralización en San Martín, región piloto de la descentralización educativa. Propuesta 2.

Si queríamos darle una sostenibilidad [al PER] deberíamos crear un proyecto de inversión pública que genere todo un proceso de planificación participativa, y en ese proceso se elabora el PER y otros instrumentos más, necesarios para empezar toda una reforma en la región. Justo en esos tiempos también nacía el proceso de presupuesto participativo en las regiones. Entonces, analizamos la posibilidad de insertarnos, nuevamente viajamos para ver las posibilidades, y sí, efectivamente, era una ruta para conseguir fondos para un proyecto de inversión pública que generara todo el proceso de planificación, elaboración del PER y otros documentos más. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

La formulación del PER y la estrategia de enmarcarlo en un proyecto de inversión pública se constituyen en un hito, al punto que los diversos actores entrevistados, regionales y del equipo técnico, lo reconocen como uno de los logros más destacables para la región. Una de las principales razones para ello es que no existían antecedentes conocidos sobre la posibilidad de que un PIP no destinado a infraestructura, sino a la mejora de la calidad, pudiera aprobar las normas del Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP). En este sentido, la experiencia se constituye en un referente importante para la región e incluso para el país, pues representa una alternativa efectiva para generar y orientar recursos de manera sostenida a la mejora de la calidad educativa:

A partir de lo realizado en la región, se genera una necesidad de las otras regiones sobre el tema de proyectos de inversión, y sobre todo cómo financiar a través del presupuesto participativo, estrategia que había sido desarrollada en San Martín. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Constituyó también un hito en el desarrollo del vínculo de cooperación entre el proyecto Aprender y el Gobierno Regional de San Martín, porque desencadenó una serie de procesos que fueron configurando una ruta e identificando los «paraderos» necesarios a fin de consolidar una efectiva descentralización educativa, como se verá más adelante.

No fue un proceso fácil, en tanto que no se había discutido qué implicaba. Para aquel entonces, eran pocas las regiones que asumían esta tarea. Fue, pues, una experiencia de aprendizaje para todos, a lo largo de la cual Aprender fue descubriendo la necesidad de desplegar acciones de naturaleza técnica, de incidencia política y social, y de desarrollo de capacidades. Constituye, probablemente, la acción más paradigmática del proyecto, en el sentido de haber trabajado en simultáneo en estos diversos planos.

A continuación, se describen brevemente estas líneas de acción.

1.2.1 Participación, movilización social e incidencia política

Desde la instalación de la COGEPERSAM, sus miembros coincidieron en que el proceso de formulación e implementación del PER debía tener un enfoque participativo junto con la calidad técnica, así como estar articulado a la descentralización financiera del Estado a través de la planificación y el presupuesto participativo. Se sugirió que la COGEPERSAM ampliara su base de participación a la sociedad civil y que tuviera una comisión asesora con participación del MINEDU para recibir soporte técnico y político.⁸

Este modo de abordar el PER no era ajeno a la lógica de actuación de AprenderDes. Tal como se ha señalado, una constante a lo largo de la experiencia de acompañamiento a la región, tanto en el espacio de la escuela como local y regional, ha sido la activación del interés y compromiso regional en la apuesta por el cambio educativo, buscando involucrar a actores diversos a favor de la educación.

No obstante, la movilización desplegada, primero para lograr la aprobación del PIP y luego para formular el PER, fue particularmente notable debido a lo que entonces (2003-2004) implicaba lograr la aprobación de un PIP orientado al desarrollo de capacidades, ya que la estructura y lógica del SNIP, e incluso del proceso de presupuesto participativo —en cuyo marco debía aprobarse la idea— estaban más bien pensados para favorecer los proyectos de infraestructura.

Por ello, no solo se trataba de formular un PIP técnicamente acorde con los criterios establecidos por el SNIP, sino que previamente había que lograr que la idea del proyecto fuera aprobada en el marco del proceso de presupuesto participativo. Se trataba, entonces de «venderle» a la sociedad la necesidad e importancia de un tema de esta naturaleza para un proyecto; también se necesitaba modificar los criterios de aprobación de proyectos a fin de hacer posible que se le otorgue la «luz verde». De esta manera, el proyecto AprenderDes organizó conferencias de prensa, influyó en los líderes de la comunidad para ganar su opinión a favor del PIP en curso, distribuyó notas de prensa y organizó una entrevista con el presidente del gobierno regional a fin de ganar su voto.

En este proceso hubo dos eventos claves que ilustran bien esta movilización e incidencia: el taller de El Sauce y el taller de Lamas. En el primero, se logró posicionar el tema educativo en la agenda pública, mientras que en el segundo, se consiguió su aprobación.

8 Proceso de desarrollo del PER San Martín, 9.

Decidimos poner en marcha este proceso y para eso nosotros contratamos a un equipo para que nos ayude a ir sistematizando lo que pueda ir saliendo de estas consultas y también contratamos un animador de estos talleres. Entonces decíamos: ¿qué tal si al PER le metemos también en el presupuesto participativo? Y para que realmente esta idea [tomara cuerpo], porque era novedosa, que un proyecto educativo pueda ser tomado en cuenta en estos talleres donde todo el mundo está pensando en obras, se nos ocurrió hacer que el presidente de la región declare qué prioridad tiene Educación, y qué prioridad le estaría dando en el presupuesto participativo. Queríamos que lo diga públicamente para que con eso nosotros podamos ir a las bases y decir que sí, que el gobierno regional está de acuerdo. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Para tal efecto, se desplegaron acciones diversas. Se contrató a una experta en comunicación; se realizó una convocatoria junto con el gobierno regional invitando a los maestros de inicial, primaria y secundaria —cuatro o cinco por provincia— y a las UGEL, que fueron las encargadas de la convocatoria; y se invitó a todas las ONG que trabajan el tema educativo, a numerosos sectores públicos, a que ayudaran a pensar en la educación para la región. Se contó con un consultor para facilitar el proceso. Se influyó para promover una presentación de la idea del proyecto en el marco del presupuesto participativo, lo que no era usual. Se consiguió una declaración pública del presidente, en la que se comprometía a brindar su respaldo —y recursos— a la educación. Para tal efecto, se organizaron entrevistas a diversos actores, que luego eran difundidas a través de las radios de la región. Es decir, se aprovecharon todos los espacios de discusión pública y mecanismos de difusión para informar y orientar la priorización del tema educativo.

En los procesos del presupuesto participativo, hicieron incidencia social AprenDes y una serie de aliados [...] desde el 2003, 2004. Y me comentaba una de las personas que trabajó desde sus inicios, el cómo ellos hicieron incidencia en grupos identificados, aliados en los espacios, en los talleres, en las reuniones. Entonces, en ese proceso han ido generando corrientes de opinión favorable a proyectos que tengan que ver con un enfoque de desarrollo basado en el desarrollo de capacidades, y ahí estamos. (Funcionario de la DRE San Martín)

El primer taller concluyó con la necesidad de tener un PER que condensara las necesidades y aspiraciones educativas de la sociedad en el marco del Plan de Desarrollo Integral de la región. El acuerdo del taller fue presentar el PER como PIP, según los lineamientos del SNIP, y AprenDes apoyó la iniciativa conjunta

con la región de intentar dirigir recursos del presupuesto participativo hacia el tema de educación.⁹

En el segundo taller, convocado por el gobierno regional en Lamas en julio del 2004, se logró la aprobación de este proyecto (PIP 1), que consideraba la elaboración del PER, el desarrollo de capacidades de gestión de la DRE y UGEL, y la elaboración de un currículo regional. El respaldo alcanzado fue significativo: además de las comisiones de educación y salud, otras dos lo respaldaron, con lo cual se contó con más apoyo del mínimo requerido. Con esto se garantizaba su ingreso al presupuesto participativo del 2005.

Este hecho confirmó la necesidad de abordar no solo los aspectos técnicos, sino también los de movilización, para lograr metas en espacios participativos y competitivos como es la selección de proyectos, en los que además de los criterios técnicos, están en juego intereses políticos de autoridades, alcaldes y líderes de la sociedad civil. A partir de esta fase, el PER entró en un trabajo más técnico, porque se trataba de dar forma a las ideas, sugerencias y comparaciones con otras experiencias, a fin de darle un sustento sólido, viable técnica y financieramente, y que le permitiera pasar con éxito la evaluación de la Oficina de Proyectos de Inversión del Gobierno Regional, con los parámetros del Ministerio de Economía y Finanzas.¹⁰

Otro hito fundamental en el fortalecimiento del cuerpo político-técnico de la gestión educativa regional fue la constitución, a fines del 2007, de la Comisión Regional de Educación, un espacio en el que participaban el vicepresidente regional, el director regional de Educación, el gerente de Desarrollo Social del Gobierno Regional, uno de los regidores del gobierno regional y el subdirector del proyecto Aprender, en representación de la sociedad civil. La función de este espacio consistía en garantizar que las prioridades en educación planteadas en el PER se mantuvieran y se implementaran en la agenda política regional, sirviendo de puente entre el cuerpo técnico de los PIP y el equipo de la DRE, la asistencia técnica de la sociedad civil y las decisiones políticas del gobierno regional.

Asimismo, acompañar la formulación del PER también fue una oportunidad para incidir en el ámbito nacional, lo cual fue posible principalmente en el marco de la relación con el Consejo Nacional de Educación (CNE), que venía desarrollando un proceso similar de construcción participativa y movilización

9 Experiencia de descentralización en San Martín, región piloto de la descentralización educativa. Propuesta 2.

10 Proceso de desarrollo del PER San Martín, 9.

social e incidencia política en torno a la formulación del Proyecto Educativo Nacional (PEN). Uno de los espacios más significativos fueron los encuentros nacionales, que congregaron a representantes de todas las regiones del país para presentar, intercambiar y debatir en torno a sus procesos de formulación e implementación del PER. Estos encuentros fueron un escenario para valorar la experiencia en curso en San Martín, pues sirvieron para compartir lecciones aprendidas con otras regiones.

Naturalmente, otra instancia nacional para impactar en políticas fue la alta dirección del MINEDU, con la que se buscó establecer un espacio de cooperación, especialmente con las instancias directamente responsables de las políticas de educación rural. Así, se fomentaron relaciones especiales de diálogo con la Dirección en Educación Básica, la Dirección de Primaria y el grupo pedagógico de primaria del PEAR; con este último se mantuvieron comunicaciones referidas a las cartillas, guías y manuales utilizados por AprenDes en el 2006 y 2007.¹¹

Es necesario señalar, sin embargo, que esta no fue una relación tan fluida como la encontrada en el ámbito regional.

1.2.2 Desarrollo de capacidades

La movilización social e incidencia política en torno a la aprobación del PIP 1 fue significativa, pero no habría sido suficiente si el proyecto no se hubiera trabajado cumpliendo los requisitos exigidos. Fue necesario revisar el instructivo e indicadores de evaluación de proyectos; incluso, se terminó modificando la ficha de proyectos porque la mayoría de los indicadores apuntaba a evaluar proyectos económico-productivos y no educativo-sociales. Esta labor se realizó en el marco de un proceso de asistencia técnica con los equipos regionales a cargo de esta tarea, quienes de manera conjunta adecuaron el perfil del PIP 1 a dichos criterios; de esta manera se pudo participar en la siguiente fase de priorización de los proyectos presentados por los sectores públicos, gobiernos locales y organizaciones de la sociedad civil.

Como ya se ha señalado, para AprenDes el desarrollo de capacidades es una estrategia fundamental porque permite transformar una situación de debilidad real encontrada en los actores educativos con relación al desempeño de

11 Informe abril-junio 2007.

sus funciones y, en esa medida, generar condiciones para la consolidación y sostenibilidad de los procesos de cambio educativo que se buscan concretar. Por ello, es transversal a todos los ámbitos de trabajo. En este campo, sin embargo, por las características de la tarea y las condiciones en las que se desarrolló, hubo una tensión entre el producto y el proceso, puesto que la asistencia técnica se orientó principalmente al diseño y aprobación del PIP —para asegurar la calidad técnica y pertinencia de este respecto a las necesidades educativas identificadas previamente en un diagnóstico— y su viabilidad, vía cumplimiento de los criterios del SNIP. Este proceso constituyó una situación emblemática de lo que, en el fondo, ha sido una tensión permanente entre los productos y el proceso de desarrollo de capacidades. Sobre este punto volveremos en el acápite de lecciones aprendidas.

Es decir, la intención era garantizar un producto de calidad y en ello se enfocó la asistencia técnica: asegurar la calidad, pertinencia y viabilidad del PER, y del PIP en tanto condición de sostenibilidad del anterior. En el proceso se fueron desarrollando capacidades, pero en la medida en que esta no fue la apuesta prioritaria, no se produjo el acompañamiento permanente y presencial a la posterior implementación del PIP 1 una vez que este fue aprobado, a excepción del componente relativo a la formulación del PER, en el que estuvo concentrado el esfuerzo de asistencia técnica.

En el camino, las dificultades del proceso de implementación del PIP 1 pusieron en evidencia que no era suficiente para garantizar la adecuada implementación de las políticas y que era necesario un proceso de desarrollo de capacidades que se institucionalice en el sistema de gestión educativa regional. Se reconoce que al PIP 1 le faltó acompañamiento presencial y que hubiera sido necesario contar con esta presencia en la elaboración del expediente y la ejecución, lo cual se tomó en cuenta en el PIP 2, especialmente. Ello no significó que la asistencia técnica no hubiera generado capacidades. Es más: el acompañamiento de mayor intensidad al inicio (PIP 1) logró fortalecer capacidades en el equipo de la unidad formuladora de la DRE a tal grado que, sucesivamente, en los siguientes PIP —2, 3 y 4— el equipo de la DRE tuvo un papel más importante y hubo una menor participación de AprenDes.

Así, la elaboración del PER en el marco de un proyecto de inversión pública sentó una premisa importante para la región: que todas las propuestas deben y pueden concatenarse con presupuestos, lo cual es posible aprovechando esta herramienta que ofrece el contexto de descentralización para destinar fondos a la implementación de una serie de reformas del sector.

Entonces, esta estrategia de implementar el PER vía proyectos de inversión luego comenzó a constituirse en este puente [entre el cambio en las instituciones educativas y las políticas]. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

Se abrió, entonces, una nueva línea de acción: la de los PIP como estrategia para implementar de manera gradual una serie de cambios requeridos. Esto representó para AprenderDes una ventana de oportunidad para generar condiciones de transferencia y sostenibilidad a lo ya desarrollado.

1.2.3 Los PIP como estrategia para orientar recursos hacia la implementación del PER

En un primer momento, el apoyo del proyecto AprenderDes se circunscribió al diseño y aprobación del PIP 1 y a la implementación del componente referido a la formulación del PER, para lo cual se desplegó una gran movilización social e incidencia, como ya se ha señalado. Pero el PIP 1 no solo involucraba la elaboración del PER sino que tenía otros componentes —como la diversificación curricular, la formación docente y la capacitación de los órganos intermedios—, cuya ejecución quedaba en manos de la DRE.

La inexperiencia y debilidad institucional, así como la complejidad que entraña implementar estos PIP, acarrearón una serie de dificultades que pusieron de manifiesto la incapacidad del sistema educativo regional para conducir la implementación de proyectos que se sostienen en dinámicas ajenas a su rutina habitual —este tema se desarrollará en la sección relativa a factores—.

La Dirección Regional, en ese proceso como ejecutora del primer proyecto, tuvo algunas debilidades, como es normal. Era el primer proyecto con financiamiento ajustado a un calendario del estilo de proyectos que tenía que ejecutar, no lograba ir a ese ritmo. Entonces, ha habido atrasos en la ejecución presupuestal. (Funcionario de la DRE San Martín)

Surgieron nuevos temas que debían ser atendidos progresivamente, que representaban procesos de cambios en la gestión y planificación, y que se fueron incorporando al trabajo y a la agenda de la experiencia para ser desarrollados con distintas estrategias, lo que dio lugar a sucesivos PIP.

Así, el PIP 2 se desprendió de la necesidad de implementar el PER que hasta ese momento se encontraba en su etapa de formulación, y constituyó el

paso siguiente en el proceso emprendido por el PIP 1. Por su parte, el PIP 3 se desprendió de las necesidades que se evidenciaron al querer implementar el PER, para dar continuidad a los cambios iniciados con la gestión del PIP 2. En el PIP 2 se plasmó la implementación del Plan de Formación Docente en Servicio (PFDS) y con ello se avanzó en la transformación de la educación básica en la región, cuya apuesta sigue siendo lograr la calidad educativa con equidad, es decir, en las áreas más desfavorecidas, como el ámbito rural. Se prevé desarrollar este plan en los 11 distritos priorizados y en todas las instituciones educativas de las 23 redes de inicial, primaria y secundaria.

Por otra parte, el proyecto ApreNDes, que diseñó el plan de irradiación de su propuesta a otras escuelas de la región, decidió, junto con el gobierno regional, concretar este trabajo en las escuelas primarias rurales de las 23 redes a través del PFDS.

ApreNDes ha trabajado, como decimos, fundamentalmente en educación primaria, y las otras, el otro esfuerzo que hizo ApreNDes para ayudar en la formulación del proyecto educativo regional, especialmente de PIP 2, era contribuir un poco con la propuesta de capacitación que se debería desarrollar en secundaria y también en primaria polidocente, ¿no? Entonces, tomando como su experiencia, ya estaba queriendo ampliar esos datos de la primaria, que no es multigrado sino polidocente. (Funcionario de la DRE San Martín)

ApreNDes decidió brindar asistencia técnica a la región San Martín para la gestión del PIP 2, ya no solo en su formulación sino pensando en acompañar estrategias para su implementación. La propuesta de acompañamiento a la gestión del PIP 2 comprendió dos niveles: la gestión del proyecto desde una perspectiva de desarrollo de capacidades y el apoyo desde la propuesta integral de escuelas activas, según las necesidades que el equipo identificara. Además, se constató la necesidad de que este acompañamiento estableciera mecanismos que, de manera paralela al desarrollo del proyecto, permitieran identificar nudos críticos e ir introduciendo algunas modificaciones en la organización de la DRE y las UGEL, que viabilizaran no solo la ejecución del PIP 2 sino, en general, la gestión de nuevos procesos de cambio requeridos en el marco de la reforma del sistema educativo regional.

Estos cambios se enmarcaron también en las funciones transferidas en educación al gobierno regional como parte del proceso de descentralización. En otras palabras, la oportunidad identificada en el marco de la implementación del PER consistía no solo en generar mejores condiciones para la ejecución de los proyectos de inversión pública formulados, sino en sentar las bases

para producir cambios de alcance institucional a través de la reestructuración de las instancias de gestión, buscando transformarlas paulatinamente en respuesta a las necesidades planteadas por la ejecución de los cambios del PER.

Se reconoció que la idea de formar un comité que se responsabilizara de la ejecución del PIP fuera de la DRE no era lo más acertado porque, en el mejor de los casos, se lograría una buena ejecución del proyecto, pero no se generarían aprendizajes que se institucionalicen en las instancias de gestión educativa regional. Debía ser un equipo de la propia DRE el encargado de ir evidenciando la necesidad de realizar ajustes al interior de la organización e ir generándolos. Así mismo, era necesario que un segundo equipo acompañara en forma paralela esta ejecución, para resolver de manera técnica los problemas que se presentaran.

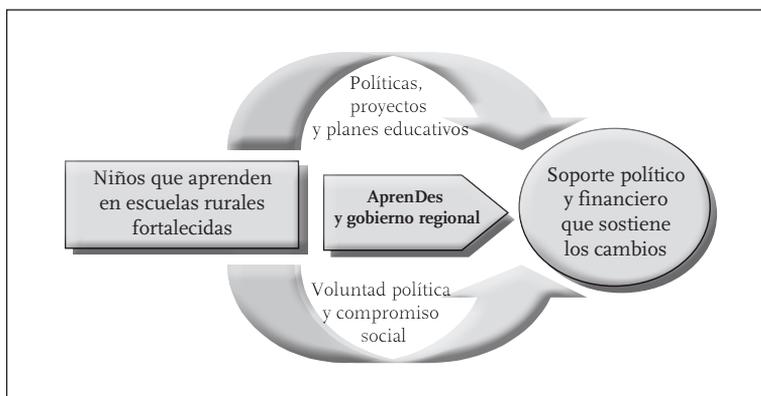
No es trabajar un modelo para luego [aplicarlo], sino más bien es a partir de la experiencia del PIP 2, de su ejecución, y de lo vivido con el PIP 1. Un equipo comienza a introducir cambios porque la región está facultada para ir adoptando reformas, puede reformar la DRE, puede reformar las UGEL, esto ya no es una competencia de nivel nacional, es una competencia que tiene nivel regional (E2-TP). Entonces, un equipo con personas calificadas en estos temas de reorganización de DRE, UGEL, de descentralización, puede comenzar a mirar qué cambios hay que ir introduciendo, y pues se van estableciendo, vía resoluciones o vía ordenanzas, cambios en la DRE, la UGEL. (Equipo técnico del proyecto AprenderDes)

El proyecto AprenderDes también apoyó y acompañó a la DRE en el desarrollo de su PFDS, participando de esta manera en el fortalecimiento de capacidades de esta instancia en el desempeño de sus funciones en el marco de la descentralización. Esta tarea se realizó en diálogo permanente con el Comité de Gestión de la Formación Continua del Gobierno Regional que se conformó para tal fin. Este proyecto debió haber iniciado sus acciones en marzo del 2007, pero este inicio se dilató por las dificultades en la implementación del PIP 1, la demora en la rendición de cuentas y la existencia de acciones pendientes de realizar; por estas razones, no fue posible desembolsar los recursos asignados para el PIP 2. Este hecho coincidió también con cambios de las autoridades, todo lo cual debilitó y cuestionó la capacidad institucional de la DRE para hacerse cargo del PIP 2. Finalmente, el gobierno regional decidió liderar su implementación a través de la Gerencia de Desarrollo Social, mientras se solucionaran las controversias en torno a la capacidad de ejecución de la DRE.

La elaboración de un nuevo PIP, el PIP 3, surgió de la necesidad de continuar la implementación del PER mediante un proceso de cambios educativos orientados hacia la calidad de la educación, primero en las instituciones educativas de 11 distritos (PIP 2) y luego en otro grupo de 20 adicionales (PIP 3), siguiendo una lógica de expansión gradual del cambio educativo, hasta cubrir los 67 distritos rurales del total de 77 que tiene San Martín. El PIP 3 también está pensado para continuar con los procesos de cambio iniciados de las instancias descentralizadas de gestión y desarrollar las capacidades de los funcionarios.

De esta manera, aunque respecto al PER se cuenta con nortes y lineamientos claros, así como con actores políticos y educativos sensibilizados, con conocimiento del trabajo en las escuelas y comprometidos con la sostenibilidad del proyecto, hay otros factores que plantean nuevos desafíos: la debilidad institucional, la cultura de gestión tradicional, y las capacidades asociadas a una gestión por productos y no por resultados en las instancias responsables de la gestión educativa regional. El trabajo que se inició como un esfuerzo por articular procesos de cambio en las escuelas y en las políticas va desencadenando nuevas necesidades de cambios en el sistema educativo regional y nacional.

GRÁFICO 2
DE LA ESCUELA A LA POLÍTICA



1.3 De la política al sistema

La experiencia de gestión del PIP 1 y del PIP 2, y la gestión misma del proyecto ApreDes, pusieron en evidencia que para lograr la consolidación, sostenibilidad y transferencia de la propuesta, no bastaba con tener una buena experiencia

en el plano pedagógico que demuestre éxitos —niños que aprenden en escuelas que funcionan— y haberla convertido en políticas que respaldan su desarrollo, sino que se está frente a un proceso de cambio cuya gestión requiere trabajar en más de un frente de batalla.

Aparece como necesario generar un nuevo modelo de gestión educativa regional que responda a los retos de la descentralización educativa, que defina con claridad funciones y responsabilidades y haga posible una adecuada articulación entre los diversos ámbitos de gobierno e instancias descentralizadas, para brindar atención oportuna y efectiva a las necesidades de las instituciones educativas para el logro de aprendizajes.¹² Se requiere, también, un sistema articulado de planificación educativa regional que permita concretar y dar viabilidad a la implementación de los PER y del PEN. De esta manera, se construye la propuesta de apoyo a la descentralización que hoy ApreNDes puede llevar a otras regiones.

1.3.1 Modelo de gestión y reestructuración del sistema educativo regional

La idea de reestructurar las instancias es que tanto la UGEL como la DRE estén organizadas para servir a los fines de la institución educativa, superando la superposición y los vacíos en el desempeño de funciones entre el gobierno regional y la DRE, así como dando espacio y brindando mecanismos a las instancias de participación, y generando articulaciones entre los ámbitos de gobierno y las instancias de gestión descentralizadas.

Una de las lecciones que se puso en evidencia con la implementación del PIP 1 y sus debilidades es que el sistema no está preparado para gestionar un proyecto de esta naturaleza. La falta de claridad en las funciones y la sobrecarga administrativa, sumada a la alta rotación del personal y la cultura organizacional de corte tradicional, hacen poco viables y sostenibles los resultados.

La reorganización y el rediseño del sistema educativo regional son tareas urgentes en torno a las cuales es necesario gestionar procesos de cambio de la naturaleza de los propuestos en el marco del PER. ApreNDes ya había iniciado acciones en esta dirección, en un intento de incidir e involucrar al MINEDU,

12 Ruta propuesta. Diseño e implementación del nuevo modelo de gestión y del proceso de reestructuración de la DRE y las UGEL, 12.

la instancia nacional que tiene a su cargo la gestión de políticas educativas. Se planteó la posibilidad de que la Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación (OAAE), instancia responsable de repensar la gestión educativa, creara una mesa de trabajo en la que participaran el Consejo Nacional de Educación y Aprender en la generación de propuestas o modelos para impulsar cambios en las regiones. Sin embargo, esto no se concretó debido a la presencia de ritmos y perspectivas diferentes en la apreciación de esta urgencia de cambio, que no lograron ser conciliados.

En el 2007, luego de evaluar las dificultades surgidas alrededor de la formulación del PIP 1, la propia región revisó y consideró la necesidad e importancia de abordar una reorganización de la DRE y las UGEL, acorde con un nuevo modelo de gestión, y en el contexto de la descentralización.

A mediados del 2007, en la ciudad de Moyobamba se realizó una reunión en la que se suscribió un acta de compromisos entre el Gobierno Regional de San Martín, representado por su Gerencia de Desarrollo Social, y el MINEDU, a través de la OAAE. Esta acta acordó constituir una Comisión Regional, conformada por el MINEDU y el gobierno regional, que sería responsable de dirigir, hacer el seguimiento y evaluar el proceso de reestructuración de las instancias de gestión educativa descentralizada de la región.

Esta Comisión Regional tendría a su cargo la aprobación de los documentos que elabore el equipo técnico constituido para proponer un nuevo modelo de gestión educativa y el plan de reorganización de las instancias intermedias de gestión. En este marco, la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín, que presidía la Comisión Regional, solicitó a Aprender que participara en el Equipo Técnico, así como que colaborara para formular una propuesta de reestructuración y un nuevo modelo de gestión educativa.

Algunos de los momentos y actividades que se acordaron realizar suponían:¹³

- Identificar el perfil de competencias, precisar la distribución de funciones de cada una de las instancias de gestión y de los ámbitos de gobierno, y conducir un proceso de desarrollo de capacidades a la luz del marco normativo vigente, así como de los retos y exigencias que plantea la descentralización, la modernización del Estado y los procesos de transferencia para la región.

13 Ruta propuesta. Diseño e implementación del nuevo modelo de gestión y del proceso de reestructuración de la DRE y las UGEL, 12.

- Implementar mejoras en los procesos y en las estructurales organizacionales, procedimentales y normativas, pertinentes para la implementación del nuevo modelo de gestión y que respondieran a los objetivos y resultados plantados en el PER.
- Institucionalizar cambios en la cultura organizacional y en el clima institucional de los ámbitos de gobierno e instancias de gestión descentralizada del sector.

Estos momentos contemplaban ritmos y lógicas complementarias, por lo que podían ser ejecutados de manera paralela y gradual.

A partir del reconocimiento de la importancia del modelo organizacional que planteó el PIP 2, uno de los acuerdos que se impulsó junto con la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional fue la conformación de un equipo que elabore y ejecute un plan de reestructuración de la DRE y las UGEL, articulado a la reestructuración general del gobierno regional. Para ello, se decidió conformar un equipo de trabajo compuesto por la Gerencia de Desarrollo Social, la Gerencia de Planeamiento, las direcciones de la DRE y los coordinadores de PER-PEL de las UGEL. Este plan de implementación del modelo de gestión y reestructuración fue ajustado durante el 2007 y el 2008, y finalmente validado por los alcaldes de la región y los directores y especialistas de la DRE y las UGEL.¹⁴ Finalmente, pasó a formar parte del diseño del PIP 3:

En este proceso de implementación de los proyectos regionales hay un proceso de adecuación que tienen que darse, de la DRE, de las UGEL y de las mismas instituciones educativas, a todo el proceso; y también prácticamente una reestructuración. Entonces, la propuesta que se está manejando a nivel regional es que debe darse una reestructuración a nivel de la DRE y de las UGEL, para que se pueda implementar todo este proceso. Si no se logra realizar esa reorganización, corremos el riesgo de que la sostenibilidad de todo lo que se ha avanzado se caiga y ahí está el punto fuerte de la sostenibilidad también. En eso ya se estaba avanzando ya en el 2007 en la propuesta, elaborar la propuesta de reorganización, y en este período se tiene que implementar ese plan de capacitación para los órganos intermedios, que tiene que ver con todo este proceso de reestructuración y conformación de equipos que puedan enmarcar el rumbo de la educación en San Martín. (Funcionario de la DRE San Martín)

14 Informe enero-marzo del 2008.

El diseño de una ruta para implementar el nuevo modelo de gestión educativa regional se consolidó a partir de la constitución y oficialización de una Comisión Técnica del Modelo de Gestión, constituida por cinco miembros del gobierno regional, de la DRE, del Consejo Participativo Regional de Educación (COPARE) y de una de las UGEL. La función de esta instancia consistía en conducir, sobre la base del consenso, las etapas de este proceso. Debía ajustarlas técnicamente, para luego presentarlas a una comisión ampliada —con representantes de todas las UGEL y las instancias de participación— que validara cada una de las actividades y productos.

Esta comisión, que contaba con la asistencia técnica del proyecto Aprender, inició un trabajo destinado a precisar la distribución de funciones de todos los actores educativos de la región, comenzando por las necesidades de la escuela. Esta matriz de funciones constituyó un paso fundamental en la implementación del nuevo modelo de gestión regional y sirvió de pauta para que dicho ejercicio se replicara en otras regiones, como Amazonas, Lambayeque y Ucayali.¹⁵ En la actualidad, esta matriz sigue siendo ajustada y validada por diversos actores locales: funcionarios de UGEL, miembros de las redes educativas, entre otros.

Como fruto de esta primera etapa en la experiencia regional del diseño del modelo de gestión, el proyecto Aprender elaboró un manual en el que se organizó y presentó la ruta en términos generales, para que sirviera de orientación a procesos similares en otras regiones.

1.3.2 Los planes articulados: del PER al plan de mediano plazo

Emprender una planificación articulada y sistémica es la forma que el proyecto Aprender identificó como la más efectiva y eficiente para apoyar el proceso de descentralización en San Martín. Esta planificación se inició a partir de la elaboración del PER, ya que este recoge una visión compartida de la educación a la que la región aspira, así como de sus resultados y su sistema de gestión.

Como ya se ha señalado, la experiencia de implementar el primer PIP llevó a identificar vacíos que se requiere cubrir en términos de diseño organizacional; de fortalecimiento de capacidades; y de formulación, adecuación y articulación de una serie de planes e instrumentos de gestión que habitualmente utilizan las instancias

15 Las siguientes etapas del proceso fueron implementadas a través del PIP 3. En uno de sus componentes se incorporaron las actividades pendientes del diseño del modelo de gestión.

descentralizadas, como son los PEI y los planes operativos institucionales (POI). En tanto estos planes deben responder a las aspiraciones del PER como visión estratégica de cambio, es imprescindible pensar en su articulación.

Así, para lograr una efectiva implementación de los PIP en el marco del PER, se consideró necesario elaborar un plan de mediano plazo que permitiera que el PER, planteado hasta el 2021, «aterrizara» en un rango de tiempo más próximo, el 2011. Se trataba de identificar resultados en el período concreto de administración del gobierno regional:

También había otro vacío relacionado al sistema de planificación: eran los planes programáticos, que implican cómo concretizar u operativizar el PER, que es un nivel más abstracto de políticas educativas, y cómo poder financiar este plan. Es así que se trabajó un capítulo, que es estrategias de financiamiento del plan de gobierno en educación. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

Un marco de largo plazo; uno de mediano plazo que articulara el Proyecto Educativo Regional con los planes operativos; el intermedio sería el plan de gobierno de educación, que está en construcción. Es otra estrategia que podríamos destacar. (Funcionario de la DRE San Martín)

La elaboración de un Plan de Mediano Plazo en Educación surge, entonces, a partir de la necesidad de apoyar la planificación educativa regional y concretar las actividades para la implementación del PER en un plano operativo (planes operativos institucionales).

Apuntábamos a tres elementos, sobre todo uno: a trabajar la planeación operativa. Y dos: los presupuestos operativos anuales. Ahí recuerdo que nosotros insistimos mucho y se complementa algo, pero ya era muy difícil porque ya estaban acordados todos los términos de la consultoría... algo en torno a un sistema de información para la gestión educativa, pero es bien interesante, porque se plantea esa consultoría en planeación operativa y en desarrollo del presupuesto, en «presupuestación» operativa, porque había como que la idea de que ya teníamos el PER, ya teníamos el PIP 1, ahora lo que nos faltaba eran los planes operativos anuales y los presupuestos operativos anuales. O sea, llegábamos al mayor nivel de concreción y de precisión que era un plan operativo anual y un plan de presupuesto operativo anual. Unos son los recursos ordinarios que les transfiere el Ministerio de Economía y otros son del presupuesto participativo. (Director de ApreNDes)

Un plan de esta naturaleza cubre la necesidad de contar con una propuesta clara de cuánto es lo que se requiere y cuánto se tiene para invertir en educación

en la región y, a partir de ello, trabajar el presupuesto y negociar nuevos financiamientos con otros actores nacionales —el gobierno central y el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF)— y de la sociedad civil o la cooperación internacional. Generalmente, es reiterada la no correspondencia entre la asignación presupuestal proveniente del MEF y las necesidades en la planificación concertada en las regiones, lo cual se debe, en muchos casos, a la poca capacidad de ejecución de gasto que tienen estas, así como a los procesos burocráticos que se deben seguir para viabilizar proyectos educativos. En otros, se debe a que el mayor porcentaje del presupuesto asignado se destina a gasto administrativo, disminuyendo así los recursos para atender las labores de acompañamiento, asistencia técnica, capacitación, materiales y jornadas pedagógicas.

El plan implica establecer los problemas prioritarios que deben ser atendidos por las políticas, elaborar indicadores para cada lineamiento de política priorizado, contar con una línea base y trazar un horizonte que apunte a concretar metas desafiantes que se puedan alcanzar hasta el 2011. En su formulación participan no solo actores regionales vinculados al gobierno regional y a la DRE, sino sobre todo equipos locales de las UGEL.

Lo que le faltaba era un documento de planificación programática, y es donde entra el plan de gobierno en educación que se viene trabajando todavía en San Martín. Que permitiera, digamos, articular la planificación operativa con la planificación estratégica, que está personalizada en ese Proyecto Educativo Regional. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Lamentablemente, el trabajo para sacar adelante el plan se retrasó y se estancó durante el 2007, y recién se terminó a fines del 2008, cuando estaba pensado, inicialmente, para mayo o junio del 2007. AprenDes, a pesar de las dificultades, siguió insistiendo en la elaboración del plan.

En fin, estamos comenzando en el 2007 con ellos. El trabajo, como siempre, a veces se hace, a veces no se puede hacer, se estanca. En fin, vienen todas estas dificultades que se han suscitado y el plan de mediano plazo apenas se está terminando en este momento, o se terminó ahora cuando debió haberse terminado en mayo, junio del año pasado. Entonces, ¿por qué? Por todas estas dificultades que surgen, pero seguimos insistiendo en el plan; hemos estado dándole apoyo y, concretamente, el plan de mediano plazo es un plan que debe contener un conjunto de [...] de acuerdo con las prioridades de política del PER, ¿no? Entonces, cuáles son los programas que se van a desarrollar en estos cuatro años, cuáles son los proyectos, qué metas hay para los cuatro años, ¿no es cierto? Metas, y por otro lado, cuáles son las fuentes de financiamiento. (Director de AprenDes)

El nuevo gobierno regional que se instaló en el 2007 —el segundo durante la intervención de Aprender— evidenció que, desde su presidencia, tenía la voluntad política para que el plan fuera finalizado y aprobado. Así, el empeño del nuevo gobierno regional de asumir la educación como eje central del desarrollo sanmartinense constituyó un escenario propicio para precisar políticas, programas y planes que favorecieran a este sector.

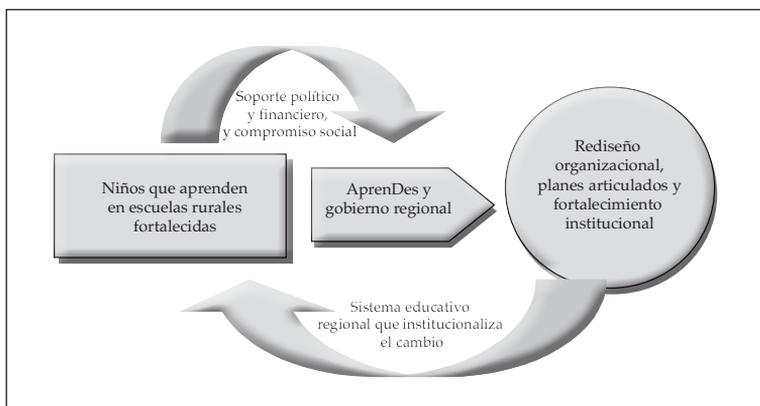
Y un punto muy importante que lo plantea el gobierno regional nuevo cuando se va a instalar, ¿no?, el presidente regional plantea a Aprender que él cree que en la región debiera existir un plan educativo de mediano plazo, porque él ve el PER en un planteamiento muy general, y que él cree que durante su gobierno de cuatro años debe traer el PER y... aterrizarlo con un plan de mediano plazo de cuatro años. (Director de Aprender)

A finales del 2007, el equipo del proyecto Aprender propuso una hoja de ruta de trabajo para culminar el Plan Educativo de Mediano Plazo 2007-2011 con la identificación de indicadores, así como la definición de metas anuales y estrategias financieras y de costeo. De esta manera, el gobierno regional podría tomar decisiones informadas para definir el desarrollo educativo de la región y monitorear su cumplimiento.

Tanto desde el nuevo modelo de gestión educativa como desde la articulación de la planificación educativa regional, lo que se inició como una estrategia para responder a las necesidades que iban surgiendo en el proceso y que requerían atención para seguir avanzando —en términos de desarrollo de capacidades y fortalecimiento institucional para gestionar el PER— llegó a constituirse en una línea de acción cuyo valor fue comprobado y, como tal, se llevó a las nuevas regiones en las que se desarrolló el trabajo: Ucayali, Junín, Amazonas, Lambayeque y Ayacucho.

En esta línea, y sobre la base de las lecciones aprendidas en estas experiencias de fortalecimiento de la gestión, se desarrollaron materiales referidos a la formulación y ejecución de proyectos de inversión pública —experiencia en PIP 1 y PIP 2—, la incidencia en el presupuesto participativo para la priorización de proyectos educativos, una guía para la elaboración de perfiles y expedientes técnicos, lineamientos centrales para la ejecución de proyectos de inversión en educación, la formulación de planes de mediano plazo o de gobierno y las bases de un nuevo modelo de gestión educativa en la región. Estos materiales buscan favorecer la implementación del PER y del PEI, y compartir la experiencia con otras regiones.

GRÁFICO 3
DE LA POLÍTICA AL SISTEMA Y DEL SISTEMA A LA ESCUELA



A continuación, se presenta una línea de tiempo que identifica los principales hitos del proyecto.

2004

El Sauce: posicionamiento del tema educativo en agenda política (junio)

Priorización del PIP 1 en el proceso de elaboración del presupuesto participativo (elaboración del PER) (julio)

Mejoramiento de la gestión escolar en las instituciones educativas: fortalecimiento de los CONEI, y creación de ME y redes educativas en escuelas pioneras

Elaboración y viabilización del PIP 1 en el SNIP

2005

Mejoramiento de la gestión escolar en las instituciones educativas: fortalecimiento de los CONEI, creación de ME y redes educativas en escuelas hermanas

Ejecución del PIP 1: formulación participativa del PER en las once provincias junto con la elaboración de los PEI

2006

Reforzamiento de las relaciones con otros actores en el ámbito de la educación y la descentralización (enero-marzo)

Trabajo enfocado en apoyar el desarrollo, la implementación y el monitoreo de los proyectos educativos y planes anuales de trabajo, así como en el fortalecimiento de los CONEI (enero-marzo)

Conclusión de la sistematización de todas las etapas del PER y entrega de la versión final (enero-marzo)

Publicación y distribución de guías 2 y 3 del CONEI con orientaciones para la elaboración del PEI y del PAT (abril-junio)

Talleres para CONEI (enfoque, misión y diagnóstico escolar) (abril-junio)

Consultoría de Informet para el componente del PER sobre desarrollo de capacidades para DRE y UGEL (componente PIP 1) (julio-septiembre)

Fortalecimiento de los órganos de participación de la sociedad civil (COPARE-COPALE) (julio-septiembre)

Presentación de la idea de proyecto para la implementación del PER (PIP 2) en el proceso del presupuesto participativo (julio-septiembre)

Elaboración del perfil del PIP 2 (implementación del PER) (julio-septiembre)

Organización de CONEI para formación de redes en los once distritos del PIP 2 (julio-septiembre)

Apoyar al MINEDU, al CNE y a las autoridades regionales y locales de San Martín en el proceso de descentralización de la educación (octubre-diciembre)

Conformación de redes educativas y elección de integrantes del COPRED (octubre-diciembre)

Utilización por los CONEI de las redes educativas del PER, de la metodología para la elaboración del PEI y el PAT (octubre-diciembre)

Presentación y análisis comparativo de los resultados de evaluación para ofrecer una visión panorámica de los logros alcanzados por el proyecto desde su primer año de implementación hasta la actualidad, y promover junto con el gobierno regional la réplica de la propuesta de AprenDes para la educación primaria (octubre-diciembre)

Formulación del expediente técnico del PIP 2 (septiembre-diciembre)

2007

Intento de reestructuración de DRE y UGEL en coordinación con el MINEDU (enero-marzo)

Participación en el Grupo Impulsor de Áreas Rurales y la Mesa Rural (enero-marzo)

Taller de CONEI (situación de las instituciones educativas respecto a sus avances como escuelas activas, además de reajustar el PAT) (enero-marzo)

Asesoría para la elaboración del plan de mediano plazo en educación (enero-marzo)

Asistencia en la edición del PER (abril-junio)

Conformación de la Comisión de Educación como instancia de toma de decisiones sobre el proceso de cambio educativo en la región San Martín, a partir de la implementación del PER (integrada por el vicepresidente, la Gerencia de Desarrollo Social, el director de la DRE y un representante de la sociedad civil) (abril-junio)

Asistencia técnica para el diseño del Programa de Formación Docente en Servicio de San Martín, implementado en el PER (PIP 2)(abril-junio)

Elaboración de la propuesta de fortalecimiento de los CONEI y de las redes educativas en el marco del Plan de Formación de Docentes en Servicio (abril-junio)

Suscripción de actas de compromisos: conformación de la comisión encargada de dirigir y evaluar el proceso de reestructuración de instancias (abril-junio)

Promulgación de los PER: escuelas activas como política regional

Actualización mensual de la página web, entrega de boletines y difusión de información en los medios de comunicación (octubre-diciembre)

Elaboración de la hoja de ruta del trabajo para culminar el Plan Educativo de Mediano Plazo 2007-2011 (octubre-diciembre)

Trabajo con el equipo responsable de la ejecución del PIP 2, «Fortalecimiento institucional y de capacidades del proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas de la región San Martín» para la selección y capacitación de los formadores de los docentes

2008

Avance de las guías para incorporar proyectos de desarrollo de capacidades del sector Educación en los procesos de presupuesto participativo, y de formulación de proyectos de desarrollo de capacidades en el sector Educación en el marco del SNIP (enero-marzo)



Conformación del equipo encargado de elaborar el plan de reestructuración de la DRE y las UGEL (PIP 3), articulado a la reestructuración general del gobierno regional (enero-marzo)

Fortalecimiento de la gestión escolar en las escuelas: incentivar a los CONEI y ME a desarrollar estrategias que fortalezcan aprendizajes en las escuelas vacacionales (enero-marzo)

Constitución y funcionamiento de la Comisión Técnica del Modelo de Gestión. Taller regional de distribución de funciones en educación, e incorporación del plan de trabajo de la ruta en el PIP 3 (mayo-agosto)

Finalización del Plan de Gobierno Multianual en Educación (2008-2011) e inicio del proceso para su oficialización como instrumento de gestión (noviembre hasta la actualidad)

SECCIÓN 2

Aproximación crítica a la experiencia

A CONTINUACIÓN, y luego de haber presentado los principales hitos y líneas de acción del proyecto ApreDes en materia de descentralización educativa en la región San Martín, se presentan las hipótesis de trabajo que constituyeron el eje de la presente sistematización, así como los factores de su desarrollo.

2.1 Hipótesis que sustentan la acción

La apuesta por incidir en políticas y contribuir al proceso de descentralización, y la forma como se ha abordado el desarrollo de este componente del proyecto ApreDes —incluyendo los cambios que se han ido registrando con relación a las apuestas originales y a las estrategias ensayadas— responde a determinada lectura de la realidad, comprensión y ponderación de los problemas de quienes han participado en el desarrollo de esta propuesta, tanto desde el equipo técnico del proyecto como desde las instancias regionales.

En tanto el propósito central fue lograr aprendizajes, el proyecto puso atención en el lugar donde estos se desarrollan: la escuela. Concentró ahí los esfuerzos de acompañamiento pedagógico y fortalecimiento institucional. Además, concibió que este fortalecimiento debía desencadenar una serie de procesos de cambio en los otros niveles e instancias de gestión, transformando el sistema de abajo hacia arriba.

Siendo este el gran desafío, se identificaron tres ámbitos claves de cambio que se necesitaba abordar en el sistema educativo regional:

- Del sistema a la escuela.
- De lo administrativo a lo pedagógico.
- De los procedimientos a las personas.

Entender esta dinámica ayuda a comprender la importancia y el valor que tienen las estrategias y líneas de acción desplegadas. Estas constituyen los puntos de partida para construir nuevos sentidos comunes en torno a una efectiva educación descentralizada.

2.1.1 Del sistema a la escuela

Desde el inicio de la experiencia, se reconoció la necesidad de afectar al sistema educativo en su conjunto e invertir la forma habitual en la que se relacionan las instancias de gestión, como requisito para que las necesidades educativas sean atendidas en forma efectiva. Ello supone, en primer lugar, hacer de la escuela el punto de partida y referente central del sistema educativo, como lo establece la Ley General de Educación:

No es la idea, decíamos nosotros, de que descentralizo a la UGEL para que la UGEL tenga más poder, más capacidad de compra, más capacidad de logística. No, no... Era la idea de fortalecer a la escuela, esa era la idea: fortalecer a la escuela y nos quedamos en eso. Se llegó a la escuela. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Para ello, fue necesario afectar la cultura centralista, autocentrada, que no dialoga con los requerimientos de las instituciones educativas. Centralismo que no solo está presente en Lima, sino que se reproduce también al interior de las regiones.

Tarapoto tenía mucha resistencia, la Dirección Regional... Las razones son de poder y económicas. Si yo tengo una UGEL como la de Tarapoto o Moyobamba, que maneja todo el presupuesto, tengo dinero para salir a la comunidad a capacitación, tengo dinero para comprar todo el material, tengo capacidad de contratar maestros, contratar..., eso es el poder. Al final es el poder y es el presupuesto que me interesa. Si yo descentralizo, me quedo sin dinero para poder capacitar. Había esas ideas de muchos administrativos de la Dirección Regional. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

El proyecto fue consciente de las necesidades de cambios que tenían que producirse dentro de la misma región y revertir estas formas de proceder; por ello, se planteó la necesidad de emprender un proceso de reestructuración de las instancias de gestión, con el fin de pensar en cómo mejorar el servicio educativo. Tanto el proyecto como el gobierno regional reconocieron que esa posibilidad de cambio solo se iba a concretar por mandato normativo, y que había que fortalecer a la institución educativa en el cumplimiento de sus objetivos como recurso para sustentar y legitimar sus demandas:

El tipo de descentralización es, justamente, que la educación llegue al último de la fila, por decir así, que llegue al último poblado. A las necesidades que tiene cada institución educativa deberían irse sumando los diferentes niveles, para todos lograr los objetivos que tiene la escuela. Entonces, todos los órganos intermedios que tenemos y que están ahorita estudiándose deberían converger en servir de apoyo. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Un estilo de gestión basado en los procesos en aula, de abajo hacia arriba, no de arriba hacia abajo. Es decir, ir construyendo el proceso desde el aula, de la institución educativa, la red, digamos, el distrito, la provincia, obviamente hacia el nivel regional. (Especialista de la DRE)

Para que la educación cambie un poco en la región, la descentralización tiene que llegar hasta la escuela como punto final. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Así, la experiencia que impulsa Aprender comienza en la escuela y a partir de ahí se busca demostrar a la región, a las autoridades y al sector que si el proceso de descentralización no parte mirando a la escuela y desde la escuela, no se producirá ningún cambio y los resultados seguirán siendo los mismos. Fue necesario demostrar esto para que fuera creíble y ellos se convencieran de que era posible, que funciona y que el modelo aplicado produce mejoras en los aprendizajes. En paralelo, y como base de ese cambio institucional, se buscó contribuir a la reorganización y modernización del sistema de gestión.

2.1.2 De lo administrativo a lo pedagógico

La segunda premisa de este cambio fue que el fortalecimiento de la escuela solo es posible si se logra devolverle y afirmar su sentido educativo, lo que significa centrar la gestión en lo pedagógico, por encima de lo administrativo.

Invertir una cuestión que viene dándose ahora, y que lo pedagógico prime sobre lo administrativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Esta centralidad de lo pedagógico significa que todo el sistema debe reordenarse también sobre esta premisa, colocando la finalidad educativa en el norte de todas las acciones y decisiones. Ello supone vencer una cultura y un estilo de gestión fundamentalmente normativos y burocráticos, que se centran en reglamentar y resolver aspectos administrativos, desplazando la atención de lo educativo propiamente; se trata de un modelo en el que la gestión institucional se reduce a la realización y presentación de papeles, a modo de lista de chequeo para que las instancias «responsables» sepan que todo está en «orden» y se está cumpliendo con lo que manda la normatividad. Se trata de una forma de entender la gestión que está culturalmente enraizada en cada instancia de gestión y nivel de gobierno del sistema, comenzando por el propio Ministerio, y que se reproduce en los niveles descentralizados.

Este discurso de mirar lo administrativo con lo pedagógico sale de Aprender. Nosotros hacemos consciente eso [e] intencionadamente hemos metido el tema cuando diagnosticamos la situación de la educación para elaborar el PER. Con todos los directores de UGEL, con todos los especialistas, les hemos dicho: «A ver, ustedes, ¿hacen lo administrativo o hacen lo pedagógico?». A los especialistas: «A ver, vamos apuntando, ¿qué haces?». «Bueno, acá está mi ficha», dice que va para preguntar si tiene PEI, si tiene PAT, si tiene su diccionario, si tiene esto, si tiene esto... hace su chequeo. «Ah, pero, eso es administrativo», le digo, «porque yo le puedo pagar a un chico, a un estudiante, me ve esta ficha y va a traer igualito o de repente más rápido que tú, porque solamente eso va a hacer, pero con eso no has resuelto nada, en tu ficha no hay [no se dice] qué pasa cuando este profesor no puede trabajar matemática, qué pasa cuando estos niños no pueden leer o no entienden lo que leen. ¿Dónde están tus recomendaciones? ¿Dónde está tu acción técnico-pedagógica? ¿Cómo hacemos? A ver, ¿alguien de estas diez UGELS hace eso? Comprobado [que] no». En similar ejercicio hice en Lambayeque, en Amazonas, en Junín, en Ucayali, la misma, con todos estos actuares, igualito, la misma conclusión. (Equipo técnico del proyecto Aprender)

Una concentración en la rutina burocrática y en el cumplimiento de las normas existentes hace perder de vista que su razón de ser es incrementar los logros educativos de los estudiantes, a lo que se suma la presencia excesiva y poco clara de normas, procedimientos y prácticas que distorsionan el verdadero

papel educativo de las instancias descentralizadas —instituciones educativas, UGEL, DRE—.

En una cultura así, tan centralizada y predominantemente administrativa, no tienen cabida procesos innovadores de acompañamiento pedagógico a los docentes y sus escuelas; menos aún el aseguramiento de que se haga efectiva la razón de ser del sistema: que los niños aprendan. Los esfuerzos de cambios resultan doblemente costosos y, o perecen en el intento, o pierden sostenibilidad cuando el apoyo complementario desaparece. Por ello, se apuesta a que, fortaleciendo el funcionamiento de la escuela, puede lograrse que el sistema la «mire» y la atienda.

2.1.3 De los procedimientos a las personas, y a las niñas y los niños como referente principal

Como se ha señalado, el fortalecimiento de la institución educativa supone reforzar y empoderar a sus actores en el desempeño de sus papeles y toma de decisiones, y el proyecto Aprender busca potenciar la participación de todos los actores: padres, madres, maestros, autoridades comunales, y en particular las niñas y los niños. Este es un tercer giro que se propone: colocar en el centro a los principales actores del proceso educativo, que son los estudiantes:

Romper quizá el esquema de enseñanza que se presentaba antiguamente, donde los estudiantes eran receptores pasivos consumidores de conocimiento, y buscaba entrar a los nuevos retos en la educación que tiene que ver con que el centro del aprendizaje estaba en los niños y que ellos son los protagonistas de su desarrollo. (Especialista de la DRE)

Estilos o modelos de gestión que tengan que ver la simple propuesta del alumno, del estudiante, el niño en el centro. (Especialista de la DRE)

En la propuesta de Aprender, las niñas y los niños son el centro de atención, se convierten en el fin primero y de máxima importancia en el que confluyen los esfuerzos, las expectativas, los recursos, las estrategias y las acciones con el fin de mejorar sus aprendizajes, pero sobre todo involucrarlos también en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, resaltando su participación como protagonistas de cambios:

Deja de ser discurso esto de que los niños son el centro y los protagonistas, porque tú vas a una escuela y los protagonistas son los niños. No es discurso, ¿no? Es más,

ellos conducen las reuniones, ellos están sentados, ¿no?, ellos están en el lugar que merecen estar porque son el centro. Cuando va una autoridad y el niño está ubicado al inicio del rol, comienzas tú a [...] como que te descentras de tu lógica y comienzas a ubicar otra [...] Que ahí ha habido varios factores, ¿no? Uno es la decisión de entrar con el Municipio Escolar, ¿no?, digamos aprovechar que ya existía esa instancia. Lo otro como son escuelas multigrado y los materiales en sí están concebidos para promover la autonomía de los mismos, o sea el aprendizaje y la organización de las mesas de los chicos es alrededor de un monitor que va variando. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Este protagonismo deja de lado una lógica del niño como receptor pasivo, que se mantiene quieto en su sitio esperando a que la autoridad sea la que hable siempre y conduzca la institución: el protagonismo propuesto para las niñas y los niños en la escuela fortalece su liderazgo desde la escuela, y en la comunidad posteriormente. Y modificar esta lógica debe ser una tarea que involucre no solo a los estudiantes sino, de manera especial, a los maestros y las autoridades.

Y cuando pedían la palabra y no hablaban los niños, abríamos espacio para los niños, a ver, queríamos escuchar a los niños que opinen, y poníamos a discusión sus ideas de los niños, no pasaba inadvertida. Entonces, los papás poco a poco han dado... iban dándose cuenta [de] que también... que los niños también tienen buenas opiniones. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

Este protagonismo fue trabajado en cada actividad que acompañaba el proyecto, y sobre todo en los aprendizajes mismos; de manera particular, a través del ME y la jornada «día de logros». Se trata de un cambio de paradigma que cuestiona la cultura de la infancia y la niñez en la cual las niñas y los niños tienden a estar al margen de las decisiones y solo deben acatarlas; no opinan ni son escuchados, no se los toma en cuenta ni se los atiende.

Porque en las comunidades, y también en la ciudad, los niños a veces son la última rueda del coche, les maltratan, les marginan, no les atienden, no les oyen. Entonces cómo hacer que sea al revés... En las actividades que hacíamos en la escuela con las comunidades, en las primeras actividades, la consigna que hemos lanzado es que los niños tienen que estar en primer plano. Todas las sillitas, las mesitas, o las banquitas que hay, que sea para los niños. Los niños tienen que estar sentaditos al frente en esta actividad, en esta y en lo sucesivo para todas las actividades. Los papás, si no hay silla, que estén paraditos; las autoridades, si no hay silla, que estén paraditas; y todos los demás, si no hay más en qué sentarse, que estén parados. Pero los niños al frente. (Equipo técnico del proyecto AprendeDes)

La cultura «adultocéntrica» debe cambiar; esto demanda desarrollar capacidades para escuchar a las niñas y los niños con el fin de ubicarlos en el papel protagónico que les corresponde para que el aprendizaje sea efectivo. Implica que los profesores cambien su lógica y concepción de la enseñanza-aprendizaje dejando de verlos solo como meros receptores y tablas rasas. En las escuelas de AprenDes, el discurso de que las niñas y los niños son el centro del aprendizaje no es letra muerta sino que se traduce en hechos concretos, que van en la dirección de generar una nueva cultura de la infancia y adolescencia, que los vea como sujetos con potencialidades y protagonistas de sus procesos de desarrollo, no como problemas o como sujetos pasivos.

2.2 Factores que afectaron el proceso

Un conjunto de circunstancias de naturaleza técnica, política, social e institucional incidieron en el curso de la experiencia del proyecto en la región, sea de manera positiva o negativa. No es fácil establecer una línea de diferenciación clara entre unos factores y otros, porque todos se relacionan entre sí.

Los aspectos más significativos que se encontraron fueron los siguientes:

2.2.1 Factores políticos y sociales

❖ *Lo ideológico y el contexto*

San Martín es una región con una larga tradición de organización y participación social, y este contexto ha marcado sin duda a la experiencia, que ha sido reforzada por las apuestas de AprenDes y al mismo tiempo le ha dado viabilidad a esta.

En San Martín ha habido instituciones que han venido trabajando el tema, gente que ha venido pensando el tema. Acá en los años setenta, ochenta, hubo toda una corriente magisterial del SUTEP [Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana] que jugó un papel importantísimo, incluso habían grupos de trabajo... Toda esa cuestión ha hecho que aparezca un movimiento, digamos, de apoyo a la educación o de la necesidad de eso, y al mismo tiempo de organización. A partir de eso, cuando hay experiencias como la que te estoy diciendo, es que la gente toma conciencia de eso; y hoy en día todos saben perfectamente que es una prioridad y nosotros como gobierno lo sabemos. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

La movilización, el posicionamiento en la agenda y el interés social por lo educativo son procesos que estaban en curso, y fueron activados y potenciados aportando un tono e intensidad al proceso vivido, al punto de convertirlo en experiencia emblemática para el país en materia de construcción de políticas.

❖ *Liderazgos*

El hecho de ser una región con historia de movilizaciones sociales y alto grado de participación resultó una condición muy bien aprovechada por el proyecto. Por otra parte, hay una presencia de liderazgos educativos claros, con criterio pedagógico, que vieron en ApreNDes una oportunidad para concretar demandas y necesidades en educación que se venían gestando. La presencia en la región de procesos en curso, iniciativas y antecedentes de movilización en torno al tema educativo explica, en parte, el efecto generado por el trabajo en torno al PER.

❖ *Voluntad política*

La región ha pasado por períodos de gran inestabilidad, como el hecho de que un presidente regional haya sido declarado vacante, así como de que haya habido más de un presidente en una sola sesión. Estos altibajos implicaron muchos más cambios de los que usualmente afectan al sector público. En este contexto de alta rotación, la voluntad política constituye un considerable factor de riesgo.

Hubo una decisión política de parte del presidente de dejar que el agua lleve el proyecto educativo regional hasta donde llegue, pero no puso la voluntad de convocar a cuadros con experiencia, con conocimiento, ¿no?, sino que lo convirtió en espacio de clientelaje político. Incluso hubo gente que llegó allí y cuando estaban ahí le decían «¿Sabes qué, presidente? Esto no es para mí, no entiendo del tema», y comenzaron a abandonar el PER. Eso es la época negra, en todo caso, y finalmente aparecen como consecuencia de todo ello estos cuestionamientos de que te digo del propio sistema contra sí mismo. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

En efecto, el proyecto se vio envuelto en marchas y contramarchas, generadas por los continuos cambios de personal técnico y político, lo cual demandó, más de una vez, la necesidad de volver a empezar. Al mismo tiempo, es destacable que la tendencia haya sido más bien favorable, en términos de que, en el nivel más alto, se sostuvo e incrementó una voluntad política de respaldo a la educación, al punto de que en la gestión actual este apoyo no solo se mantiene

sino se ha incrementado. Esta situación es producto, en gran medida, del papel que ha jugado la movilización social, que ha generado expectativas y demandas hacia la mejora de la educación.

❖ *Marco de institucionalización*

El proceso de descentralización en curso ha ofrecido un marco normativo institucional interesante en términos de participación y redefinición de políticas, que el proyecto ha sabido aprovechar. Esto le ha dado mayor legitimidad, pues no se trata de demandas sino de una propuesta para apoyar el desempeño de nuevas funciones, y porque en este marco las relaciones se han establecido en los niveles más altos de decisión.

El proyecto, cuando empezó a buscar la parte legal, la parte normativa desde el primer momento, estuvo permanentemente hablando de los temas educativos con la Dirección Regional de Educación, con las UGEL, con las municipalidades, participando en las reuniones de gobierno regional sobre temas de educación. (Funcionario de la DRE San Martín)

2.2.2 Factores técnicos e institucionales

❖ *Debilidad institucional*

Trabajar con el sistema de gestión de la educación resulta siempre crítico. Una razón es la debilidad del personal técnico con capacidades para gestionar procesos de transformación como los planteados por el proyecto. El personal de estas instancias es muy heterogéneo, pues se puede encontrar a funcionarios comprometidos y con liderazgo al lado de funcionarios desmotivados, resistentes al cambio y con limitaciones en su formación.

A ello se le suma la alta movilidad del personal, que demanda volver a empezar una y otra vez. Debido a este factor, se pierde a cuadros técnicos formados, comprometidos y con capacidades adquiridas, y tienen que invertirse más recursos de todo tipo.

De repente, ApreDes puede haber concertado, haber involucrado, haber comprometido al director regional de un período, de una época... pero ese ya se fue, entra otro y ese no sabe nada de lo que nos dice esta propuesta. (Coordinador del PIP-DRE)

Gente formada en un determinado momento para empezar a manejar procesos de consolidación, de procesos de descentralización, no es valorada. Cambia el sistema, cambia todo; es como que escribo una planilla y borro todo y otra vez vuelvo a escribir en la misma hoja. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

La movilidad del personal representa una amenaza para el cambio, porque no existe una cultura de entrega de cargos y transferencia de información. Lo habitual es desconocer e interrumpir los procesos en curso e inaugurar nuevos. En esta situación, también se plantea la interrogante de si se apuesta a trabajar solo con los funcionarios comprometidos, aun cuando se corre el riesgo de que sean removidos del cargo —contratados, destacados—, o cómo abordar el trabajo con el personal estable, que suele ser el menos motivado a cambiar.

Esta situación está relacionada con un problema estructural, de fondo, que exige revisar las funciones y la organización a fin de hacerla más pertinente a las verdaderas necesidades de cada instancia, con miras a una gestión educativa moderna y descentralizada.

Yo como planificador estoy encargado de la Unidad Formuladora de Proyectos, y estoy solo en el sentido [de] que, como persona, asumo funcionalmente, pero en la estructura orgánica de la Dirección Regional no hay una unidad formuladora, no hay presupuesto para personal; entonces, en esas condiciones, no se puede continuar. Eso implica una reestructuración, un nuevo modelo, una nueva organización, pero el burócrata clásico no lo ve. (Funcionario de la DRE San Martín)

Existe, pues, la necesidad de contar con cuadros técnicos que estén preparados para afrontar nuevas funciones, no solo en un marco de descentralización, sino de un modelo distinto de gestionar y liderar, con las limitaciones de la formación profesional que tienen. Se busca mejorar las capacidades de estos cuadros a través del desarrollo de estas, y también acompañando su formación con una propuesta de reestructuración de las instancias de gestión, el mejoramiento de sus procesos y la precisión normativa de sus funciones.

❖ *Insuficiente relación con las instancias intermedias*

Desde el inicio de la experiencia y de modo sistemático, AprenderDes apostó con mucha fuerza por dos ámbitos de gestión: la escuela, porque como se ha señalado se trata del espacio donde se concreta el gran cambio en educación; y

el ámbito de las decisiones políticas, la Gerencia de Desarrollo Social y la DRE en la región, y el CNE y el MINEDU en el espacio nacional, porque se buscaba incidir en esas instancias para lograr un contexto favorable a los cambios en el espacio escolar.

Existe, en contrapartida, la percepción de que no se ha logrado establecer una relación suficientemente sólida con los equipos técnicos de las instancias intermedias de gestión, lo cual, vinculado a la debilidad de ese ámbito, ha dado como resultado una limitada apropiación de la propuesta por parte de los actores técnicos o especialistas de la DRE y la UGEL.

Precisamente teniendo en cuenta la gran movilidad, parece necesario incidir con más fuerza en este ámbito y adoptar estrategias más efectivas. Habría que pensar cuál debería ser la estrategia y qué responsabilidades les competen a la DRE y al gobierno regional respecto a sostener sus propias líneas de trabajo, incluso sabiendo que las condiciones suelen ser de alta movilización del personal, y no responsabilizar de esta tarea a una institución que más bien tiene un papel de asesoría y asistencia técnico-política. Sería necesario, también, que las instancias tengan bien definido el papel que le corresponde a cada una y cuáles son las responsabilidades compartidas, y asegurar mecanismos de comunicación e información más efectivos.

Hay un nivel de funcionarios de carrera, ¿no? Esa es la clave para mejorar la administración del sistema y acá hay otro tercer nivel: el nivel regional. En este nivel regional todos son fluctuantes, y las decisiones transitorias también, ¿no?, porque son cargos de confianza aun cuando con ESAN [Escuela Superior de Administración de Negocios] capacitamos al grupo de gente del área de la oficina, de la Oficina de Programación de Inversiones [OPI] porque tenían que evaluar y viabilizar el proyecto educativo regional. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

Sin embargo, es un tema que va más allá de Aprender y su relación con estas instancias: tiene que ver con el estancamiento de la carrera pública en general y con una carrera pública magisterial que no termina de implementarse.

2.3 Lecciones aprendidas

Las lecciones aprendidas se presentan tanto para el ámbito relacionado con la experiencia vivida en la región San Martín como para el ámbito interno de gestión del proyecto Aprender.

2.3.1 Con relación a la experiencia

❖ *La escuela como eje del proceso de descentralización*

Concentrando sus esfuerzos en generar cambios en el ámbito en el que se desarrollan los aprendizajes —la institución educativa—, Aprender también busca hacer efectiva la apuesta por devolverle a la escuela su papel protagónico en el proceso de descentralización, tal como la propia Ley General de Educación señala.

Un supuesto de la descentralización en general es, precisamente, que la calidad y pertinencia del servicio público mejorarán en la medida en que las decisiones sean tomadas lo más cercanamente posible al «usuario» o ciudadano hacia el que se orienta el servicio. En educación, este espacio es la escuela, y con la descentralización se busca que cumpla su papel: garantizar el logro de aprendizajes con calidad y equidad. Pero la escuela se encuentra atrapada en un sistema que se ha habituado a funcionar al revés, con una lógica de gestión desde arriba hacia abajo. Según esta lógica, las otras instancias de gobierno presionan a la escuela planteándole demandas que la asfixian y limitan su capacidad de acción y decisión.

Se trata de invertir esta relación en dos sentidos: *que lo pedagógico prime sobre lo administrativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y que las decisiones y dinámica en general del sistema educativo operen a partir de las necesidades identificadas en la institución, a fin de lograr resultados.*

Entender que el proceso se inicia en la escuela, que la escuela es la principal instancia de gestión educativa en donde se prioriza lo pedagógico a lo administrativo... No esperar las normas de arriba para poder hacer; este esquema de la gestión que comienza desde la escuela (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

La paradoja es que para que el sistema «escuche» y atienda a la escuela, y se redefina la dinámica descrita, esta debe mostrar resultados. Por ello, se requiere fortalecer su autonomía y su capacidad de decisión, para realizar los cambios que necesita y que cumpla su papel con pertinencia y efectividad, mostrando resultados. Este ha sido el rol de Aprender en los dos sentidos señalados: ha acompañado de cerca a la institución educativa, brindándole una asistencia técnica permanente, a través de procesos de desarrollo de capacidades, de recursos materiales, de mecanismos para activar la participación de los padres y la comunidad. Y ha cumplido un papel más político, atrayendo la atención de las personas que toman decisiones y de las autoridades en general hacia la escuela, para que constaten los cambios que se pueden lograr cuando

esta recibe acompañamiento y asistencia técnica cercanos. Aunque no es la única, la estrategia del «día de logros» es emblemática en este sentido, pues ha contribuido a sensibilizar y a hacer entender que el proceso educativo es exitoso cuando sus necesidades se atienden desde el dinamismo de la escuela y no de arriba hacia abajo, como se ha venido haciendo.

De nuevo, es el acierto de una experiencia que se mueve en dos planos simultáneos: el educativo, en el que se concretan las decisiones, y el político, en el que se toman las decisiones que afectan al primero; esto demuestra que si la descentralización no se traduce en cambios concretos en el ámbito de la escuela para generar los resultados esperados, de poco sirven los cambios que se realicen en los otros niveles. Esto, que puede presentarse como una afirmación poco novedosa, en el marco del proyecto ha tenido la virtud de confrontar un discurso institucionalizado que reconoce el valor de la autonomía escolar y la centralidad de los aprendizajes, pero que en los hechos apuesta poco o nada por la escuela pública, sea porque se limita a los escasos recursos que la carga administrativa le permite o porque en el fondo no la cree capaz de lograr aprendizajes significativos y relevantes con un grupo de niñas y niños que viven en condiciones tan limitadas como las que se presentan en los ámbitos rurales.

En el contexto de un sistema autorreferencial por naturaleza, que se concentra en sus propias necesidades internas y deja a las escuelas en automático —tal como hace el profesor en el aula cuando cree que los niños no darán para más—, AprendeDes ha dicho: «Vamos a probarles que en las escuelas más pobres del sistema sí se puede aprender. Solo hay que ir hacia ellas y colocar los mayores esfuerzos y recursos». Por eso, el proyecto es una invitación a la descentralización del sistema, a desplazar su eje de funcionamiento incluso diciendo cómo concretar este discurso en la realidad

Se ratifica, así, la necesidad de promover cambios y resultados en el espacio escolar y usar esta experiencia como fuente para desencadenar procesos de cambios mayores, a escala regional. Un valor agregado fue su opción por la escuela rural, pues ahí el reto de lograr resultados es mayor y, por consiguiente, su efecto es más contundente: demuestra que en las zonas que tienen mayores limitaciones, los alumnos pueden aprender.

❖ *Una reforma desde arriba hacia abajo y desde abajo hacia arriba*

Durante el último par de décadas, un importante tema de discusión en cuanto a procesos de reforma educativa ha sido la inviabilidad del modelo *top-down*, de

construcción de arriba hacia abajo, porque con frecuencia las propuestas diseñadas y dictadas «desde arriba» no se ajustan a la complejidad y diversidad de la realidad; o porque quienes tienen a su cargo la implementación no terminan de comprender y compartir la intención y dirección de los cambios propuestos, aun cuando estos se encuentren sólidamente sustentados. Se ha constatado la necesidad de establecer consensos amplios entre todos los involucrados, a la par que se construyen visiones compartidas y capacidades fundamentales para implementar las decisiones.

A partir de ello, y con gran acierto, las experiencias de innovación en los últimos años comenzaron a privilegiar como unidad de cambio y de generación de propuestas a la institución educativa y el trabajo directo con los actores que se mueven en este espacio. Ello en la perspectiva de generar desde ahí un proceso de transformación del sistema en su conjunto, en lo que se ha venido a denominar procesos de reforma *down-top* o de abajo hacia arriba. La limitación de esta entrada ha sido que estas experiencias han logrado, en el mejor de los casos, convencer a los actores directamente involucrados y modificar sus prácticas en el espacio micro, sin que necesariamente se hayan desarrollado condiciones para su institucionalización. Esto ha generado incluso situaciones de conflicto cuando el cambio se ha insertado en sistemas de gestión rígidos, normativos y centrados más en lo administrativo que en lo propiamente pedagógico.

En el contexto del proyecto, el gobierno regional ha sido un observador participante de la experiencia, lo que ha permitido, a diferencia de otras experiencias de innovación, que esté muy enterado del proceso y sus resultados, y que no lo sienta ajeno a su responsabilidad funcional. Esto es bastante más de lo que obtienen otras instituciones que se insertan en una localidad específica, pero no la trascienden hasta el ámbito regional.

Aun así, queda mucho más por avanzar. Para que el sector se apropie de esta experiencia, se necesita una institucionalidad distinta de la actual, que reoriente sus acciones y especialice a sus funcionarios en la atención efectiva y oportuna a las escuelas. Una institucionalidad que esté en capacidad de implementar sus PER no solo requiere fortalecerse técnicamente, sino que además demanda una voluntad firme para reorganizarse, a fin de que la rutina y lo administrativo no absorban todos los recursos disponibles —humanos, financieros, en términos de tiempo— del modo como lo hace. Esto plantea un reto muy concreto: en los informes del proyecto se lee que los especialistas faltaban muchas veces a las reuniones con los facilitadores porque tenían «otras tareas» que les encomendaba la UGEL; si, tal como se espera, las UGEL de San Martín se hacen cargo del proyecto, ¿quién asumirá lo que dejen de hacer los funcionarios?

En este sentido, la primera lección que deja la experiencia de ApreNDes es la necesidad de moverse en ambos planos: el de la experiencia concreta, para generar cambios con los actores directamente involucrados; y el de las políticas y el sistema, con el fin de generar condiciones para la consolidación y sostenibilidad de aquello que se logra desarrollar en el espacio micro. Se trata de construir un puente entre la experiencia de las escuelas y la política regional. Esto ha permitido dar inicio a un proceso de reforma educativa en la región que tiene visos de sostenibilidad en la medida en que los actores se han apropiado de los cambios propuestos.

Ha contribuido a ello el hecho de que los recursos y esfuerzos se hayan focalizado en un espacio territorial delimitado, lo que ha posibilitado trabajar con diversos actores a la vez. También ha sido posible porque ApreNDes ha sabido desempeñar en simultáneo el papel de asesor técnico y político, lo que le ha permitido generar los cambios en el espacio micro e incidir en las decisiones políticas en el mismo espacio del gobierno regional.

En realidad, lo que se había iniciado eran formas distintas de gestionar la educación. Si nosotros no hemos sido conscientes hasta hace [...] y de repente todavía no somos del todo conscientes de lo que hemos generado, en la región tampoco lo son. Creo que estamos juntos en ese proceso de hacernos conscientes de qué cosas se han dado... no solo son las escuelas, sino que hay toda una reflexión, hay un movimiento inclusive pedagógico, desde los docentes que están en las escuelas, los facilitadores. (Equipo técnico del proyecto ApreNDes)

❖ ***El desarrollo de capacidades, la tensión respecto a los productos y la necesidad de avanzar***

El proyecto, a lo largo de su implementación, ha apostado por el desarrollo de capacidades entre los involucrados, de acuerdo con los principios que orientan y definen la naturaleza del trabajo de cooperación. Desde esta lógica, es fundamental ir al ritmo de los procesos y de los actores, aunque ello implique retrasos en las metas previstas y recorte las posibilidades de rendir cuentas sobre los compromisos adquiridos. Al mismo tiempo, debido a la lógica de los proyectos de la cooperación internacional, ApreNDes se ha visto urgido por mostrar resultados, marcando hitos que refuercen la validez de la experiencia, los que tenían un tiempo de maduración y decisión muchas veces extenso.

Se trata de una tensión no resuelta. En algunos casos, la prisa por lo segundo llevó a tercerizar servicios y a buscar expertos que se encarguen de

lograr determinados productos —un plan, por ejemplo—. Pero el estilo de las consultorías tiene plazos perentorios y una relación con la contraparte de carácter más instrumental, operativo, que tiene una lógica diferente de la necesidad de diálogo, de construcción de relaciones de confianza y de acompañamiento continuo que exige un proceso de desarrollo de capacidades.

No se trata de opciones excluyentes, pero sí se requiere encontrar una forma de articularlas, porque las regiones necesitan avanzar y alcanzar resultados en plazos relativamente breves. Es un tema abierto que se necesita resolver. Un elemento que se debe considerar es el propio diseño de los proyectos. Hay que reconocer que se mueven en contextos marcados por tanta debilidad institucionalidad que generan, a su vez, fragilidad en las iniciativas y una alta rotación, lo cual demanda siempre acciones no previstas y plazos mayores para su realización. Por ello, se requiere comprender la necesidad de incorporar a la lógica de los proyectos el factor de incertidumbre que permita, a su vez, contar con presupuestos para atender situaciones imprevistas y ciertos márgenes de flexibilidad para su gestión.

Otro tema pendiente de explorar es que el tiempo de los actores no es el mismo que el de los agentes por una serie de consideraciones relacionadas con la cultura, las capacidades, las limitaciones institucionales, los conflictos repentinos, el cambio de personal, etcétera. A pesar de que se sabe que la realidad es esa, la variable «incertidumbre» o «azar» suele quedar invisibilizada a la hora de planificar y definir indicadores y cronogramas con las regiones. Paradójicamente, es lo que le pasa al maestro en el aula: él programa su tiempo sobre la base de previsiones ideales de ejecución, pero si los niños presentan dificultades hacen que el trabajo se atrase y eso le genera un conflicto: ¿se detiene a atenderlos o sigue avanzando? Con la experiencia de maestros autores del proyecto pasó eso: el apremio por contar con una buena guía como producto final diluyó el valor del proceso de aprendizaje que representó para los profesores sentarse a producir ellos mismos al menos una parte del material, con todas sus limitaciones.

Otro tema de reflexión es acerca de los alcances y límites de las consultorías externas en materia de desarrollo de capacidades. Ha habido experiencias en las que los términos de referencia ponían el énfasis en los productos, generando procesos valiosos pero limitados de fortalecimiento de la capacidad institucional en la región. Se plantea la interrogante de hasta qué punto un trabajo de esta naturaleza permite un verdadero fortalecimiento de las instancias de gestión y del desarrollo de capacidades, debido a lo limitado de su compromiso y a la posibilidad de brindar seguimiento y continuidad a los procesos. Existe la impresión de que

los márgenes de tiempo en que se mueven estas consultorías son insuficientes para el logro de capacidades, lo cual fue sentido por los actores regionales.

❖ ***Efecto demostrativo: en la escuela, en lo local, en la región***

No solo las personas que toman decisiones sino la comunidad educativa y la ciudadanía en general necesitan recuperar la confianza en la capacidad del Estado y del país en su conjunto para lograr que los niños, las niñas y las y los adolescentes logren aprender, especialmente en las zonas más desfavorecidas.

Por ello, ha sido fundamental la apuesta de AprenDes para hacer del efecto demostrativo una estrategia permanente de trabajo, que se concretó a través del «día de logros» y que ha contribuido a atraer hacia la escuela la mirada de las personas que toman decisiones y de la comunidad educativa en el ámbito regional. Así, se ha constatado lo que se puede lograr cuando confluyen en este espacio un conjunto de condiciones favorables al aprendizaje, tales como un adecuado, efectivo y permanente acompañamiento pedagógico a los docentes; el desarrollo de las capacidades de los actores que interactúan en este espacio; la participación de los padres de familia y de la comunidad en el quehacer educativo, con papeles claros y compartidos; la existencia de materiales de apoyo pertinentes, entre otros.

Esta estrategia también fue útil para atraer la mirada de la comunidad educativa nacional hacia la región y la experiencia, no solo por los logros de aprendizaje generados sino también por los mecanismos activados aprovechando las oportunidades ofrecidas en el marco de la descentralización. Un hito destacable fue el que esta región haya logrado diseñar y aprobar proyectos de inversión pública para sostener experiencias de innovación educativa y no solo de infraestructura, como ha sido la práctica tradicional.

Aunque al inicio la apuesta de AprenDes fue garantizar recursos para la realización del PER (PIP 1), el efecto generado ha ido más lejos. En primer lugar, está el efecto del «sí se puede», que alentó a los funcionarios y actores regionales a continuar utilizando este instrumento de gestión, comprometiendo a las autoridades y las personas que toman decisiones a brindar su respaldo, no solo en San Martín —que se convirtió en un referente de avance en el proceso de descentralización— sino también en otras regiones.

El segundo efecto es la posibilidad de garantizar recursos para sostener y capitalizar el proceso de cambio educativo iniciado por el proyecto. Esta es una importante lección para todas las experiencias de cooperación, porque compromete más a las contrapartes (socios), de paso que genera mecanismos de sostenibilidad.

El tercer efecto es el compromiso político del gobierno regional que, una vez convencido de la validez y necesidad de priorizar las condiciones de aprendizaje identificadas por el proyecto, apostó por expandir gradualmente y dar sostenibilidad a la experiencia, colocando a la educación como una de sus políticas prioritarias, con los correspondientes recursos.

Así, la posibilidad de demostrar progresos en ambos aspectos —logros de aprendizaje y procesos de descentralización— viene demostrando lo que se puede conseguir cuando se toman decisiones y se movilizan recursos —humanos, sociales, financieros— en el ámbito local.

El valor del efecto demostrativo como estrategia es que se sustenta en un trabajo técnico serio, constante, a cargo de profesionales competentes; y en una labor de incidencia política y social también permanente. Esto se logró identificando a actores claves y estableciendo alianzas, en el primer caso; y en el segundo, mediante acciones de difusión y uso de medios de comunicación, a fin de generar una demanda educativa propositiva, especialmente al inicio del proyecto. Esta articulación de procesos técnicos —para garantizar resultados— y de incidencia política y social —para ganar voluntades— es lo que ha permitido que lo que se logró en un grupo limitado de escuelas alcance repercusión regional y nacional, y se pueda dar continuidad al trabajo.

Y es que la experiencia del éxito rompe la rutina y el escepticismo de maestros, padres, niños y, aunque sea parcialmente, del propio sistema. Hacer evidente cada paso que se avanza y mostrarlo con orgullo renueva la motivación y las expectativas de las personas. Pero es verdad que exige mantener la atención en el proceso y tener capacidad de respuesta ante las dificultades que van surgiendo, algo que el sistema comúnmente no hace, pues su lógica no está acostumbrada a reaccionar con innovación frente a las contingencias. El sistema llega a la escuela con esfuerzo, entrega insumos y regresa de inmediato a sus propias tareas. Lo que hagan las escuelas con esos insumos está fuera de su preocupación, así como está fuera de sus planes dedicarle tiempo alguno al desarrollo de procesos de cambio.

2.3.2 Con relación a la gestión del proyecto

❖ *Enfoques de trabajo: una filosofía detrás de la acción*

En la experiencia de AprenDes se detecta un valor agregado en el modo de actuar que ha contribuido a generar lazos de confianza, legitimidad y credibilidad en el espacio regional en el que se ha desenvuelto.

Entre los elementos recogidos, hay dos que tienen un particular significado: el protagonismo de los niños y la participación.

El protagonismo de los niños

AprenDes ha apostado por revertir un orden y colocar en su verdadera dimensión los diversos elementos que se combinan en el proceso educativo: uno de estos ha sido el poner en el centro de atención los intereses de los niños, sus necesidades y su derecho a aprender. Al hacerlo, ha recordado que el fin del sistema educativo —y, por consiguiente, del proceso de descentralización educativa— es que ellos y ellas aprendan, y es en función de este propósito que habría que tomar las decisiones. No se trata únicamente de una estrategia pedagógica, sino de un valor político, pues el hacerlo ha contribuido a convocar la atención tanto de la comunidad como de las personas que toman decisiones, y los ha invitado a comprometerse y asumir su cuota de responsabilidad para el logro de los aprendizajes, haciendo real el sentido de la sociedad educadora.

Naturalmente, ello ha supuesto una labor de preparación y el uso de varios mecanismos que han contribuido a visibilizar a los niños —el día de logros, la taleguita viajera—, pero sobre todo a cambiar la cultura centrada en la lógica y las necesidades del mundo adulto.

Una observación que limita este avance, sin embargo, es que la evaluación del proyecto se circunscribe a las áreas convencionales de Comunicación y Matemáticas. El área Personal Social del currículo postula a un niño autónomo, seguro de sí mismo, creativo, con capacidad de expresión y de trabajo en equipo. En este terreno, el proyecto tiene mucho que mostrar, pero la evidencia es solo testimonial. Es verdad que medir estas otras dimensiones puede ser más complicado, pero si no se intenta, la señal que se sigue enviando a las escuelas es que esos logros son valiosos pero accesorios, y que lo más importante es que los niños lean y sumen. Medir los progresos en el ámbito del desarrollo personal puede ser una enorme ventaja comparativa del proyecto y un cuestionamiento contundente al minimalismo del sistema.

La participación

Todo el proceso, todas las líneas de acción y las decisiones que han ido orientando el desarrollo del proyecto, se han realizado convocando la participación de los dis-

tintos actores de la región, reafirmando su condición de socios. Se han fortalecido instancias de participación, se han generado comisiones técnicas de trabajo, se ha convocado la presencia de instituciones locales en calidad de aliados. Se trata de un estilo de cooperación que hoy en día se encuentra sumamente extendido, pero que en el caso de San Martín tuvo un significado especial porque fue una señal de respeto por una trayectoria regional de participación sumamente importante. En este sentido, los procesos promovidos por AprenderDes se articularon a los espacios y movimientos en curso —presupuestos participativos, Mesa de Concertación de Lucha contra la Pobreza—, aprovechando los liderazgos existentes.

Estos rasgos forman parte de una filosofía de trabajo, aun cuando no se encuentran documentados ni identificados como tales por los involucrados. Proporcionan un valor añadido porque ayudan a trazar puentes entre los procesos de mejora educativa, con una perspectiva de desarrollo regional y de ciudadanía.

❖ *Proceso y propuesta construida desde y con la región*

La propuesta de trabajo de AprenderDes en el campo de la política y la descentralización se ha desarrollado en el marco de una relación de diálogo constante: con los actores, con el contexto, con la coyuntura. En esta lógica, aunque la propuesta descansa en gran medida en una serie de aciertos y experiencias validadas en otros espacios, estas no han sido trasladadas e impuestas, sino que se han reelaborado junto con los actores regionales. Se ha buscado adaptarlas a la realidad peruana —en particular, a la realidad amazónica— y facilitar no solo su comprensión, sino que la región las sienta suyas. En esta misma línea, fue un acierto que la Subdirección del Proyecto recayera en un líder con legitimidad no solo en el sector educativo, sino en el ámbito de los procesos políticos y sociales de San Martín. Este fue un elemento que facilitó las relaciones del proyecto con las autoridades regionales y locales.

Así, fue un acierto que AprenderDes iniciara sus acciones focalizando y concentrando esfuerzos en un solo ámbito de intervención, y conformando ahí un equipo técnico. Su presencia permanente en la dinámica regional significó varias ventajas: trabajar con los diversos grupos de interés en educación presentes en la región; actuar y responder con prontitud a la dinámica regional; participar e incidir en la agenda regional, en sus actividades, en sus preocupaciones, prioridades, en sus tiempos y ritmos, como un actor regional más que tenía, por ende, posibilidades de influir. Así mismo, se optó por encontrar a

maestros destacados y líderes que fueron integrados al equipo como formadores y capacitadores; es decir, se tomó en cuenta el saber profesional local, y no se contrató únicamente a personal foráneo, externo y ajeno a la realidad.

La experiencia demostró que esta inserción fue fundamental para legitimarse e incidir en las decisiones educativas regionales. Esto le permitió al proyecto responder a la demanda e ir construyendo la propuesta: se partió por apoyar la formulación del PER, analizando y atendiendo las condiciones y necesidades de un nuevo modelo de gestión, y desarrollando una ruta para gestionar recursos y planificar las políticas vía los PIP y la elaboración de un plan a mediano plazo.

Entonces, por eso es que ahora, cuando quiero hablar al respecto, le digo que desde mi punto de vista las propuestas han nacido acá, se han ido generando, y como es normal en educación, se tiene que tomar también lo que pasa, pues, en la educación en el mundo, ¿no? Pero no son copias, sino es parte de la cultura misma que hay acá, así que tiene de ese proceso de desarrollo, pero no hay un modelo rígido sino que se va construyendo poco a poco acá y se va solucionando el problema. Lo que sigue me parece que está claro, es que hay un problema de educación y ese problema se tiene que cambiar y eso tiene que mostrar una dinámica permanente de desarrollo, ¿no? (Funcionario de la DRE San Martín)

❖ ***Gestión del cambio: el paso a paso en escenarios de alta rotación, incertidumbre y debilidad institucional***

Cuando AprenDes inicia sus acciones, tiene un propósito claramente definido: incrementar el nivel de logro de los aprendizajes en las áreas rurales de la región San Martín. El segundo propósito, algo menos concreto y menos dibujado en sus intenciones, era aportar al proceso de descentralización educativa de la región.

Esto último se explica por dos razones: la primera es que este proceso recién se iniciaba en el país, por lo cual no era posible tener una ruta clara de cooperación; se debía esperar y acompañar el curso de los acontecimientos en el ámbito nacional en general. La segunda razón es que no se había discutido ni elegido una opción acerca del alcance y propósito que se le quería dar a esta línea: ¿era para generar condiciones favorables a los cambios en el ámbito pedagógico?, ¿para hacer viable el desarrollo de capacidades?, ¿para darles sostenibilidad a los cambios?, ¿o era una línea de acción importante en sí misma?

Esta inicial apertura o incertidumbre —según la lectura que se le dé— fue, sin embargo, sumamente útil, dada la debilidad institucional del sistema educativo, en el que convivían el desánimo, la resistencia, la alta rotación de personal con sus consiguientes rupturas y la necesidad de volver a empezar, retomar acuerdos y comunicar una y otra vez. En un contexto así, fue pertinente el despliegue gradual de acciones para fortalecer y apoyar la descentralización educativa en la región, configurando una estrategia de «paso a paso».

Primero fue atender a lo que entonces era la demanda más explícita de los actores regionales: contar con su PER. Esto era conveniente para el proyecto en términos de posicionar políticas que den cabida y sostenibilidad al trabajo en las escuelas. Surgió entonces el PIP como estrategia de obtención de recursos, pero el despliegue de acciones de asistencia técnica e incidencia política y social generó tal clima y expectativa en los involucrados que no solo se logró aprobar el PIP sino posicionar el tema educativo en la agenda pública. De ahí hacia delante se presentaron los PIP 2 y 3, y, con sus avances y dificultades, se constató la necesidad de ingresar más frontalmente en los procesos de planificación y gestión del sistema educativo regional. Surgieron, así, el Plan de Gobierno Multianual en Educación, el Programa de Formación Continua y los primeros intentos por repensar la organización y funcionamiento del sistema educativo regional sobre la base de un nuevo modelo de gestión.

Por otro lado, seguir el ritmo de la región tuvo sus ventajas y limitaciones. Entre las primeras destacó la posibilidad de ser oportuno en la respuesta a los problemas y necesidades en cuanto se presenten, sobre todo —o precisamente— porque se trataba de generar cambios en sistemas más bien rígidos y autocentrados; entonces, las propuestas de cambio fueron surgiendo en la medida en que se experimentaba su necesidad y eso redujo el factor de resistencia. La gradualidad también contribuyó al desarrollo de capacidades y a ir construyendo una visión compartida de la necesidad de los cambios.

La principal limitación fue que esta posición no ofrecía suficiente margen como para construir más reflexivamente rutas viables en términos políticos y normativos, que contribuyeran a la reorganización del sistema que tanto se requería. En este sentido, lo que la experiencia demuestra es que la estrategia de gradualidad es válida, pero se requiere tiempo para planificar cada paso y es necesario acompañarla por procesos de reflexión que involucren a diversos actores, analizando sus posibles resistencias. Nos referimos no solo a las personas que toman decisiones, sino también a los cuadros técnicos directamente involucrados en los cambios.

❖ *El papel de la cooperación*

En el ámbito pedagógico, la propuesta estuvo bastante delimitada y avanzó, en términos generales, según lo previsto. El desarrollo del componente de políticas siguió un curso abierto, tal como se señaló. Avanzó de acuerdo con las necesidades que se iban identificando, lo que llevó al equipo del proyecto a asumir diversos roles: de asistencia técnica, de incidencia, de articulación entre sectores, de facilitación del diálogo entre instancias, de promoción de alianzas, de animador. El equipo llegó a ser una suerte de aglutinador de propuestas, de iniciativas, de actores y de ámbitos de gestión. Así, promovió el diálogo y la búsqueda de acuerdos, planificó junto con los funcionarios y desarrolló puentes de innovación graduales entre el sistema tradicional y los nuevos escenarios de la gestión educativa.

AprenDes apoyó en la conciliación, en la búsqueda de sinergias y en el esfuerzo por tratar de que las autoridades se sentaran en la misma mesa a discutir las preocupaciones comunes, que a veces se ven de manera diferente desde cada lado. Este papel de facilitador y articulador entre los actores fue particularmente valorado, porque en lo cotidiano los espacios de comunicación entre actores no son frecuentes:

Nuestro rol siempre ha sido casi de sentarlos, de sentar al planificador con los ejecutores, al gobierno regional con la DRE. O sea el tema de los espacios de comunicación y de formulación colectiva son bien escasos y ha habido un rol. Ahí también hay una estrategia bien interesante, que creo que como ya lo hacemos cotidianamente ya no lo vemos, pero sí es una estrategia: de estar vinculando a los actores. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Este modo de actuar abierto, flexible y permeable ha sido valioso y ha contribuido a generar confianza en las contrapartes, pero también plantea una interrogante acerca de los límites de la cooperación, ya que, en buena cuenta, esta multiplicidad de funciones ha respondido a la necesidad de compensar la ausencia del nivel central de gobierno en su papel promotor y de asistencia técnica. El equipo de AprenDes, tal vez sin proponérselo, se ha convertido casi en una instancia de gestión, que desempeña un rol importante, pero que no puede continuar en esos términos. Sin duda, esto tiene que ver con la debilidad institucional a la que se ha hecho referencia y a la ausencia o relativa presencia de un Estado nacional que asuma su papel rector en el proceso de descentralización.

Este rol múltiple también pone en evidencia un vacío en el desempeño de las instancias de gestión, que es el de pensar, evaluar, analizar y movilizar recursos

y acciones para lograr los resultados que se buscan; evidencia que las instancias de gestión solo gestionan la rutina —el manejo de planillas y trámites administrativos—, pero no las políticas que requiere el desarrollo de la educación.

Tiene que haber un motor porque el Estado está diseñado para responder y administrar nuestra pobreza, nada más. Entonces, la Dirección Regional de Educación y las UGEL están diseñadas para responder al Ministerio de Educación. Tiene que haber gente que esté pensando, instituciones que estén ayudando en eso. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

[Aprende] ha colaborado siendo el espacio aglutinador de las propuestas, y yo considero que siendo la institución que está detrás, insistiendo, monitoreando, ¿no? Haciendo recordar a la sociedad que este proceso hay que sacarlo, ¿no?, como un producto. La única forma de avanzar... creo que un papel significativo ha tenido. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

Por este vacío, se consideró que, en cierto sentido, Aprende se había convertido en un órgano de la gestión descentralizada, lo que implicaba la necesidad de pensar en cuál sería la instancia dentro de la región que tomaría la posta y cómo se podía contribuir a que lo hiciera bien.

Asume el reto como una especie [de] un órgano descentralizado de educación, ya en ese sentido, porque actúa como la luz que tenía la capacidad de almacenar los acuerdos, las cosas, potenciarlas y seguirlas llevando en el tiempo. O sea, garantiza su continuidad en los acuerdos, ya ahora no puedo decir que se ha metido en las cuestiones administrativas... Entonces, en temas administrativos, me parece que no se ha metido; entonces, estamos hablando de gestión institucional, planificación por ejemplo, y hay una parte técnico pedagógica institucional. Entonces, hay una perspectiva diferente, generadora de proyectos también podría ser. Nos hubiese gustado que se ampliara un poco más en el sentido de que un asesoramiento especialmente para la administración de los proyectos de inversión, ya que ahí es donde no había experiencia, nadie lo sabía y había que iniciarlos, ¿no? Entonces esa era la administración de los proyectos de inversión. (Funcionario de la DRE San Martín)

❖ *La gestión interna del proyecto*

El acompañamiento al proceso de descentralización puso de manifiesto dos aspectos de la dinámica interna.

Agenda flexible

En primer lugar, un principio que el proyecto aplicó es que no hay un solo camino para lograr los objetivos, y que vale la pena ensayar diversas rutas hasta encontrar la más efectiva para los procesos que se quiere desencadenar. Tal es el caso de los esfuerzos por discutir el modelo de gestión: se ensayó primero una estrategia de trabajo con el MINEDU, que aparecía como la opción «políticamente correcta», pero como esta no resultó, se empezó a reflexionar a partir de las dificultades en la implementación del PIP 1, es decir, una ruta a partir de la realidad. Sin esperar necesariamente a que alguno de estos caminos se consolidara, se ingresaba por la lógica de los planes y su articulación, y por la lógica de las demandas regionales y nacionales.

Este proceder, como ya se señaló, ha constituido un acierto porque permitió aprovechar ventanas de oportunidad para el cambio y actuar con pertinencia y efectividad en escenarios de tanta incertidumbre como el del sector educativo. También porque, al no existir un «saber previo» al respecto, el *know how* se ha ido construyendo con los actores.

Ello no hubiera sido posible sin la apertura de las instituciones promotoras —USAID y AED— y una oferta en la que se proponen líneas generales, pero sin limitaciones o compromisos mayores que obliguen a realizar determinadas acciones en plazos establecidos y con un público ya identificado. El establecimiento de las grandes líneas fue lo que permitió actuar con autonomía y flexibilidad, asumiendo responsabilidades compartidas siempre que exista claridad en las apuestas fundamentales u objetivos, así como en la visión de lo que se quiere alcanzar.

Necesidad de espacios para ir reflexionando

La urgencia y el activismo que caracterizan a la gestión pública son altamente «contagiosos»; por tanto, el riesgo del proyecto de caer en un proceder similar era también alto. Por esta razón, y porque se estaba construyendo un modelo de gestión de cara a una nueva manera de concebir la educación, el equipo —del proyecto y de la región— requerían contar con espacios que les permitieran aprovechar la experiencia para analizarla y sistematizar sus mejores prácticas, para contrastar su validez en otros ámbitos, para repensar las políticas desde lo que se estaba encontrando.

De alguna manera, el desarrollo de capacidades con la contraparte fue también un proceso de aprendizaje del equipo, que mejoró su capacidad de

respuesta. Una reflexión conjunta con la contraparte ayudaría a compartir la experiencia y consolidar más lo ganado.

2.4 Reflexiones finales

AprenDes ha buscado y ha logrado demostrar que el problema de los bajos niveles de aprendizaje es no colocarlos como una prioridad, y que el Estado debe asumir y desarrollar acciones para revertir esa situación. Así, el efecto más significativo de la experiencia de AprenDes —identificado como tal por todos los actores entrevistados— es el incremento de la capacidad para aprender de las niñas y los niños de las escuelas donde está el programa. No podía ser de otra manera, ya que el principal propósito de esta experiencia es hacer posible —y poner en evidencia— que las instituciones educativas y el sistema en su conjunto generen los resultados educativos que se espera de ellos. Por lo mismo, resulta importante señalar que se trata del efecto más destacado por todos los actores que han vivido la experiencia. Ellos coinciden en valorar el aporte en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes que asisten a las escuelas en las que se ha desarrollado la experiencia. Además, se destaca que estos resultados se produzcan en escuelas rurales —que tienen menos condiciones—, en las que se está logrando revertir —o se está en camino a ello— la situación de inequidad y exclusión.

Se ha demostrado que los estudiantes del área rural, que son los estudiantes que tienen los menores recursos y posibilidades, sí tienen la posibilidad de tener una enseñanza de calidad con una metodología que se ha aplicado como la de AprenDes. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

Fuimos a visitar muchas de las escuelas [del programa], no una, varias de las escuelas, y encontramos una escuela rural más abierta, el alumno más activo, el alumno participativo, más entendido. Entonces eso es un punto más muy importante, porque nosotros siempre conocíamos a los alumnos rurales más cohibidos, menos participativos, con una enseñanza más protectora del Estado, poca participación de la comunidad, de los papás. Y yo creo que en eso ayudó mucho AprenDes. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Estos resultados se asocian con la transformación de la cultura y la organización de las instituciones educativas, lo cual demuestra la necesidad de cambios:

profesores motivados, padres que participan y una comunidad involucrada en la gestión y los resultados.

Cuando hemos evaluado y visto algunas escuelas, nos hemos dado cuenta de la organización que hay dentro de la comunidad educativa: el desenvolvimiento de los niños y la capacidad que pudiesen tener de estar enseñando, además de la participación de los padres. Son cosas que nos llamó la atención, que lógicamente han sido muy bien trabajadas, por eso es que tienen esos logros y eso es lo que nos gustaría tener a nosotros: una escuela organizada, niños que puedan responder a expectativas, que sean capaces de asumir posiciones y participación de los padres, el apoyo. Porque definitivamente la educación es así, tiene que participar el padre, la escuela y todo el entorno. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

La construcción de este modo de funcionamiento reafirma una hipótesis de trabajo previa, que también ha sido una apuesta: fortalecer la autonomía de la escuela para, a partir de ahí, impactar en el sistema reordenando la lógica centralista y vertical de funcionamiento, y haciendo efectivo el modelo de gestión propuesto por el marco normativo sectorial.

La transformación operada en las instituciones educativas, en su modo de funcionar y en su organización, las ha fortalecido y puede ser un punto de partida para desencadenar una serie de cambios que impacten en el conjunto del sistema educativo regional.

La gestión escolar nos pone, digamos, en contacto y comunicación con el tema de la UGEL y con el tema de la Dirección Regional de Educación. Se entiende que para poder desarrollar ese gran cambio hay necesidad de ir gestando, igualmente, un cambio en los niveles de gestión de la educación. (Funcionario de la DRE San Martín)

Hacer factible la descentralización de la educación, pero desde otro punto de vista... de la Ley General de Educación última que dice: la primera unidad de gestión del sistema educativo nacional es la institución educativa. (Equipo técnico del proyecto AprenDes)

Lo que el proyecto necesita, sin embargo, es detectar con claridad y con la región cuáles son los factores que podrían detener y eventualmente debilitar estos avances. Un tema crítico es el tema docente: ¿qué se necesita hacer —específicamente, qué necesita la región— para consolidar, fortalecer y ampliar los resultados logrados en la mejora del desempeño docente? ¿De qué manera el

sistema de formación docente regional está en capacidad de responder a esta pregunta?

El segundo tema crítico es el propio sistema: la necesidad de reestructuración del sistema de gestión ha ido ganando terreno y consenso, pero hay poco avanzado como para tener claro qué implica en términos normativos, administrativos, financieros. Existen muchos mitos aún acerca de las verdaderas posibilidades y limitaciones para iniciar un rediseño de la arquitectura institucional, y es además un tema que no lo puede ver solo el sector sino que se enmarca en la reforma de la gestión pública. Será interesante, así mismo, convocar iniciativas en curso como la de Arequipa y alcanzar una visión más amplia del problema y de la envergadura del reto.

Por otro lado, más allá de estos efectos previstos por el proyecto, a partir de esta experiencia se han desencadenado otros procesos que los actores señalan y que constituyen efectos indirectos del acompañamiento. A continuación los enunciaremos.

❖ *Posicionamiento de la educación en la agenda pública*

El trabajo realizado para aprobar el PIP 1 en diversos espacios y con múltiples actores regionales tuvo un efecto de arrastre que consistió en posicionar el tema educativo en la agenda pública, política y social de la región, e incluso con alcance nacional, en el sentido de que interesó a otras regiones.

Yo creo que AprendeDes ha contribuido en hacer que el tema de educación sea parte de una primera plana en la agenda del gobierno regional y no creo que solamente de este gobierno regional sino que también de otros gobiernos regionales. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Esto fue posible porque se desplegaron acciones de incidencia social. Se trabajó con medios de comunicación, informando y manteniendo espacios públicos de debate, en una labor muy cercana a lo que podría constituir la generación de una ciudadanía educativa.

Tareas como estas [trabajo con medios] han hecho que la otra parte de la ciudadanía, que generalmente es pasiva, entonces asuma una nueva perspectiva en educación de un modo diferente. Espero que esto no se pierda. (Funcionario de la DRE San Martín)

Hay más discusión en esos temas [educativos] ya la gente también se anima a hablar de educación. Es más común a un presidente, a un vicepresidente, a un gerente de desarrollo social hablar de temas de la educación, pues, ¿no? El tema constante, sustentado, bien argumentado. Entonces, como esto ya se puede decir, aquí hay un trabajo que se ha venido haciendo. Yo pienso que el rol protagónico estuvo ahí, en AprenderDes. (Funcionario de la DRE San Martín)

Se aprovecharon todos los espacios de debate público como la preparación de los presupuestos participativos, buscando incidir en los líderes de opinión y también en la máxima autoridad regional, como es el presidente.

[En la región San Martín] se ha ganado un espacio en la opinión pública por un lado, en los agentes participantes. Porque, hay que ser claros, los agentes participantes han ido entendiendo que un proceso no es sostenible sin capacidades, eso es clave y eso implica generar proyectos [...] no solamente cemento, cemento y fierro, ¿no? Eso ha sido claro... En los espacios de participación de los agentes decisores. (Funcionario de la DRE San Martín)

❖ *Comunidad educativa, sociedad educadora*

Las acciones realizadas y la focalización en la comunidad han generado un efecto importante en términos de activarla e involucrarla en los cambios educativos, propiciando que se genere un sentido común.

Una promoción también en la comunidad, organizando a los padres de familia, organizando a los profesores, organizando a los estudiantes, sus Municipios Escolares. Entonces, ya hay más representatividad de todos los agentes sociales y todos ellos estaban hablando el mismo discurso, de crear un ambiente favorable tanto en la casa como en la comunidad, como en el colegio, que tenga que ver con la participación central de los estudiantes... para que compartan el mismo paradigma. (Funcionario de la DRE San Martín)

Ello involucra tanto a la comunidad educativa en sentido estricto como a la población en general, sembrando el concepto de una sociedad educadora.

Hay otro grupo de personas que es la mayoría, que están muy contentos. Ellos han vivido de cerca la transformación de sus escuelitas, y los padres de familia muy alegres nos han dicho: «Sí, con AprenderDes han avanzado». AprenderDes estaba con la participación de la comunidad, de los padres de familia. Entonces, le han

dado un nuevo rol a la sociedad en cuanto a la educación, y desde ese punto de vista hay satisfacción. Entonces ya estamos hablando de personas que miran la realidad... desde un punto de vista, ¿quién sabe?, no político sino más concreto de resolver los temas. (Funcionario de la DRE San Martín)

Hemos ganado espacio quizá también, creo que es ante la sociedad civil y ante la población, que es necesario mejorar los logros, que es necesario comprometer a la sociedad civil, a los padres de familia, etcétera. (Funcionario de la DRE San Martín)

El proyecto ha propiciado condiciones favorables para que los padres, madres y autoridades participen en la gestión:

Se ha avanzado bastante en el proceso de movilización, de la necesidad de un cambio, pero el asunto no queda ahí, el asunto es lograr el compromiso y hacerlo efectivo. El último paso aún está pendiente, el último paso es hacerlo efectivo, es decir, bueno, ya yo reconozco que hay necesidad de un cambio, yo tengo que cambiar, tengo que mejorar mis capacidades. ¿Y qué hago? ¿Qué estoy haciendo para lograr eso? Es decir, no solamente esperando que el Estado, las ONG, la cooperación haga, sino desde mi posición como docente en el último caserío, en el último rincón de nuestra región. (Funcionario de la DRE San Martín)

❖ *Pensamiento educativo regional*

Está relacionado con el fortalecimiento de liderazgos educativos y la noción de necesidad de cambios.

De hecho que ha generado todo un pensamiento diferente en muchos actores, como que está enfocado al desarrollo de capacidades. Hay profesionales que han desarrollado capacidades de elaborar proyectos, de participar en el [...] todo ese tema. Hay un conjunto de docentes que ha modificado su práctica pedagógica, que son tantos los que han intervenido, porque hay algunos que han intervenido, y luego ahora están en otras escuelas, entonces también llevan eso, no se ha perdido. Y también porque hay algunos docentes inquietos, preocupados, que sí están cogiendo las experiencias de las escuelas AprendeS, que se han visto. Lógicamente, es un número bastante reducido, pero sí lo hay, y eso creo que no va a morir aunque AprendeS ya no esté. Pero ya existe, o sea en conjunto todo esto ya se ha generado. (Funcionario de la DRE San Martín)

[Se] ha generado mayor preocupación, para que nuestros docentes, para que nuestros representantes de los órganos intermedios o los que están a cargo de

todo esto se preocupen más de generar sus propias propuestas. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Tanto el equipo técnico como los actores educativos perciben que se ha instalado en la región la necesidad de cambio educativo y un clima propicio para tal efecto.

Es lo que valoro de AprenDes. Más allá de los productos, es que ya se ha generado en la región esta necesidad de un cambio educativo, cambio en la educación, y además ya se ha abierto el panorama: cómo, de dónde y cómo se podría avanzar más rápido. (Funcionario de la DRE San Martín)

Y el otro punto que podría ver es la cultura pedagógica que han ido desarrollando en instituciones educativas, con padres de familia y profesores, que también eso ya está consolidado. Lo siento consolidado, que eso no va a retroceder en las instituciones donde ya ha tenido éxito, y entonces ellos ya han leído la importancia de la escuela y eso no va a retroceder. (Funcionario de la DRE San Martín)

Probablemente, este es uno de los efectos que más tuvo que ver con la particularidad de una región como San Martín, con una tradición de movilización y participación y con docentes líderes con presencia activa en los procesos de desarrollo regional. Un ejemplo notable es la persona que asumió la subdirección del proyecto, quien más que cumplir la labor de un funcionario hizo las veces de promotor activo del proyecto en su región, fortaleciendo y haciendo uso de alianzas sembradas en su trayectoria política.

❖ *Gestión descentralizada en curso*

Una apuesta fundamental fue contribuir al proceso de descentralización colocando a la institución educativa en el centro. Para ello, se buscó fortalecerla, lo que se ha logrado demostrar en el caso de las llamadas escuelas de AprenDes. Haciendo uso de mecanismos de evaluación y rendición de cuentas, se ha llegado a mostrar resultados que van en la línea del fortalecimiento de la institución escolar.

Esto genera la expectativa de reordenar el sistema, aunque al mismo tiempo queda claro que no es suficiente:

Se ha demostrado que a partir de una metodología como la de las escuelas AprenDes, la gestión de la educación comienza a priorizar lo pedagógico antes que lo

administrativo y se comienza a generar la necesidad de un cambio, en donde hable de una comunidad educativa, una comunidad educadora donde todos participan en su rol. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

Voltear la gestión educativa... Aprender tiene una metodología que comienza de la escuela y la escuela comienza a generar sus propias necesidades. (Funcionario del Gobierno Regional de San Martín)

Como se ha señalado, la reforma del sistema es un tema pendiente en el cual se han dado apenas pasos iniciales, que se enmarca en un proceso de reforma del Estado y de la gestión pública, y cuyos alcances, por consiguiente, trascienden el campo inmediato de acción del proyecto.

❖ *Pasos hacia el fortalecimiento institucional*

El proyecto desarrolló estrategias de inclusión fortaleciendo la institucionalidad del sector en la región. Para ello, involucró a las instancias y sus respectivos funcionarios en cada uno de los componentes y procesos específicos de la experiencia. El resultado fue que logró incidir en algunos de ellos, con diferentes alcances y al menos en un nivel básico.

O sea, como producto, se ha fortalecido al buró administrativo, ¿no? aun cuando no esté el parámetro de muy hartos o muy pocos. Se ha fortalecido en mínimo grado, pero se ha fortalecido. (Funcionario de la Gerencia de Desarrollo Social del Gobierno Regional de San Martín)

Esto es algo que se reconoce y valora, aun cuando hay una alta movilidad de funcionarios, porque el proyecto ha dejado instalados ciertos productos de calidad y rutas alternativas para lograrlos.

Cuando estaba Ymber y cuando ya no estaba también, algunos del equipo están hasta ahorita y otros no están, pero en ese proceso de cambio de personal, muchos de los que estuvieron ya no están. Entonces, automáticamente hay la necesidad de retomar esta parte también, porque ya lo que se trabajó ha quedado, está ya en los Planes Operativos Anuales. Ahorita mismo estaba viendo un POA de la UGEL, todos están articulados. O sea, la capacitación sí ha servido, sí ha cumplido su efecto, porque se ha logrado que se entienda que los POA tienen que articularse a los objetivos regionales y a las políticas educativas regionales, por ese lado no hay ningún inconveniente. El inconveniente está en que la gente sí

necesita capacitación de nuevo, ¿no?, sino que es un proceso. (Funcionario de la DRE San Martín)

Se trata de avances importantes que no se pueden dejar de reconocer, pero que son aún el inicio de un largo camino y pueden ser insuficientes y frágiles. En este punto, resulta fundamental que el proyecto esté en capacidad de dar cuenta tanto de lo avanzado como de lo que falta por avanzar. En el primer caso, se dice por ejemplo que se ha formado una especie de masa crítica entre los funcionarios de la región. Si esto es así, ¿a quiénes involucra? ¿En qué nivel de decisión —poder— se ubican? ¿Cuánto ha avanzado y qué le falta a este grupo? ¿Cuánto les afecta a sus integrantes la movilidad del personal? ¿En qué medida comprenden los factores de éxito del proyecto y cuál es la parte que les toca asumir? ¿Cuán preparados están para hacerlo?

En el segundo caso, resulta fundamental conocer dónde están las resistencias, cuál es su magnitud, a quiénes involucran, cuáles son sus argumentos. La experiencia de otras regiones indica que estos argumentos —la desconfianza en el cambio y la descalificación— pueden sonar convincentes y ganar hegemonía cuando se producen cambios en el poder político y algunos funcionarios que piensan de esta manera llegan a ocupar cargos de confianza. Hay que contar con una estrategia frente a los escépticos y los opositores, y se advierte que el proyecto todavía no se ha dado tiempo para plantearla.

La propia necesidad de reformar el sistema habla de un proceso incipiente de fortalecimiento institucional y queda como desafío planificar acciones para la institucionalización de las nuevas prácticas y no solo la implementación de estas.

Bibliografía

ACADEMIA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

2006 *Reporte escolar CERCA-Comunidades Creando Calidad Educativa. Reporte final. Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica-CERCA.*

ALIAGA, Lidia; Rashia GÓMEZ y Liriama VELASCO

2006 *Por qué los niños de las escuelas rurales obtienen los niveles más bajos en las evaluaciones nacionales.* Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.

AMES, Patricia

2000 *¿Libros para todos? La recepción y uso de los materiales educativos en el campo.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

APRENDES

2008a *Boletín ApreNDes* n.º 15, año 4, abril-mayo.

2008b «Primer informe trimestral Gestión 2008. Implementación de políticas a través de la administración de calidad». Documento inédito.

2007a «El trabajo en aula». Serie: Propuesta pedagógica integral y apoyo a la descentralización educativa, n.º 1. Lima: ApreNDes-USAID Perú.

2007b «La formación docente en servicio». Serie: Propuesta pedagógica integral y apoyo a la descentralización educativa, n.º 2. Lima: ApreNDes-USAID Perú.

2007c *¿Cómo hacemos una gestión participativa en la escuela?* Guía metodológica 4. Tarapoto: ApreNDes.

2007d Serie Propuesta pedagógica integral y apoyo a la descentralización educativa. Fascículos 1 al 6. Lima: ApreNDes-USAID Perú.

- 2007e *Cartillas de aprendizaje integradas para tercer grado*. Lima: ApreDes.
- 2007f *Guías de aprendizaje para cuarto, quinto y sexto grado. Lógico Matemática, Comunicación Integral y Ciencia y Ambiente*. Lima: ApreDes.
- 2007g *El aprendizaje cooperativo y su aplicación en las escuelas unidocentes y multigrado*. Lima: ApreDes.
- 2007h *Dossier del proyecto N.º 3 Los materiales educativos*. Lima: ApreDes.
- 2007i *Programación curricular de las cartillas de aprendizaje*. Lima: ApreDes.
- 2006a *¿Cómo hacemos una gestión participativa en la escuela? Guías metodológicas 1, 2, y 3*. Tarapoto: ApreDes.
- 2006b *Todos somos Municipio Escolar. Módulo para estudiantes*. Tarapoto: ApreDes.
- 2005a *La organización de la escuela con metodología activa. Guías 1, 2 y 3*. Lima: ApreDes.
- 2005b *Informe del rendimiento de los estudiantes de escuelas rurales de San Martín. Comunicación Integral: primer, tercer y sexto grados de educación primaria*. Lima: ApreDes.
- 2005c *Informe del rendimiento de los estudiantes de escuelas rurales de San Martín. Lógico Matemática: tercer y sexto grados de educación primaria*. Lima: ApreDes.
- 2004 *Guías de aprendizaje para la escuela unidocente y multigrado: Biblioteca escolar, La organización y la utilización de los sectores, y El trabajo con proyectos*. Lima: ApreDes.

APRENDES Y UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, TARAPOTO

- 2008 *Trabajos finales de la dimensión metodológica. Diplomado en Acompañamiento Pedagógico a Escuelas Activas de la Educación Primaria Rural*. Tarapoto: ApreDes.

BERDEGUÉ, Julio A.; Ada OCAMPO y Germán ESCOBAR

- 2000 *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guías de terreno. Versión 1*. Lima: FIDAMÉRICA y PREVAL.

DÍAZ, Hugo y Néstor VALDIVIA

- 2007 «Descentralización educativa y niveles intermedios: algunos temas pendientes sobre el rol de las UGEL». *Descentralización educativa: transfiriendo competencias a los gobiernos regionales*. *Revista Foro Educativo*, año IV, número 12, Lima, pp. 26-35.

GRUPO DE ANÁLISIS PARA EL DESARROLLO (GRADE)

- 2006 Evaluación de impacto del tercer año de implementación del Programa Aprender. Documento inédito.
- 2004 «Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho». *Educación, procesos pedagógicos y equidad: cuatro informes de investigación*. Lima: GRADE, pp. 15-67.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2006 *Diseño Curricular Nacional. Proceso de articulación curricular*. Lima: MINEDU.
- 2005 «¿Cuánto aprenden sus hijos en la escuela? Resultados de la evaluación nacional 2004-Unidad de Medición de la Calidad». *El Comercio*, suplemento contratado, Lima.
- 2004 *Indicadores de la educación en el Perú*. Lima: MINEDU.
- 2000 *Construyendo conocimientos desde el aula: una experiencia con materiales educativos no impresos*. Lima: Proyecto Materiales Educativos Perú-Convenio Andrés Bello-Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

MONTERO, Carmen

- 2005 *Notas sobre la secundaria en áreas rurales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

MONTERO, Carmen; Patricia OLIART, Patricia AMES, Zoila CABRERA y Francesca UCCELLI

- 2001 *Situación de la escuela rural en el Perú*. Lima: MINEDU-Programa Especial Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana.

PABLO, Flor

- 2008a «La formación de docentes en el proyecto Aprender». En *Propuestas que construyen calidad*. Lima: Mesa de Experiencias Educativas Rurales, pp. 64-87.
- 2008b «Participación comunitaria en la experiencia del Proyecto Aprender». En *Propuestas que construyen calidad*. Lima: Mesa de Experiencias Educativas Rurales, pp. 170-193.

PROYECTO BASE II MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DE NICARAGUA (MECD)

- s/f *La educación, una responsabilidad compartida. La experiencia de participación comunitaria en las escuelas modelo*. Base II-MECD-USAID.

s/f *Monitores, trabajo en equipos y gobiernos estudiantiles en las escuelas modelo.* Base II-MECD-USAID.

RAMÍREZ, Eliana

2003 *Estudio sobre la educación para la población rural en el Perú.* Santiago de Chile: Proyecto FAO, UNESCO, DGCS Italia, CIDE y REDUC.

RED DFID-MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2004a *Plan de formación para consejos educativos institucionales. Guía metodológica del taller para los miembros del CONEI.* Lima: Red DFID-MINEDU.

2004b *Plan de formación para consejos educativos institucionales. Guía metodológica para el taller de especialistas de órganos intermedios.* Lima: Red DFID-MINEDU.

SEPÚLVEDA, G.

2000 *Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica.* Lima: GTZ-KfW-MINEDU.

UGARTE, Darío; Jacobo ALVA y Carla GÓMEZ

2006 *Aprendiendo a democratizar la escuela pública. Una experiencia en Independencia de Lima Metropolitana.* (Edición digital). Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

UNICEF

2004 *El estado de la niñez en el Perú.* Lima: UNICEF.

DOCUMENTOS INTERNOS DE APRENDES

2008

- La gestión educativa en el contexto de la descentralización Área de Políticas, Proyecto AprendeS
- Diseño e implementación del nuevo modelo de gestión y del proceso de reestructuración de la DRE y las UGEL, Área de Política, Proyecto AprendeS
- Informe trimestral del proyecto AprendeS

2007

- Experiencia de descentralización en San Martín, región piloto de la descentralización educativa. Propuesta
- Proceso de desarrollo del PER San Martín
- Sistema de planificación educativa regional
- Consultoría «Sistematización de la experiencia educativa en San Martín»
- Matriz de indicadores de monitoreo
- Implementación de la escuela vacacional
- Informe del proceso de monitoreo de los especialistas de UGEL a docentes contratados en las escuelas AprendeS
- Primer taller provincial para CONEI y primer taller de metodología activa para docentes
- Segundo taller provincial para CONEI y docentes de las escuelas pioneras y hermanas de San Martín
- Ruta del II taller provincial de retroalimentación de maestros (taller y pasantías)
- IV taller provincial de retroalimentación a docentes de escuelas pioneras y hermanas
- Plan de selección de facilitadores AprendeS
- Manual para facilitadores «Monitorear y acompañar: una manera de aprender desde la experiencia»
- Objetivos de rendimiento del facilitador 2006-2007
- Términos de referencia de los facilitadores AprendeS
- Programa de formación de facilitadores y responsables de CRA de San Martín y Ucayali
- Taller de cierre de facilitadores y responsables de CRA
- Matriz de indicadores de monitoreo AprendeS
- Balance de la intervención en las escuelas pioneras y hermanas
- Informe de la implementación de la escuela vacacional

- Informe de la selección de facilitadores
- Participación comunitaria y redes educativas en el marco del plan de formación de docentes PER SM. Informe memoria
- Balance de la intervención en las escuelas pioneras y hermanas
- Informe trimestral del proyecto Aprende

2006

- Informe del proceso de monitoreo de los especialistas de UGEL a docentes contratados de escuelas Aprende
- Taller de maestros autores de 1.º grado. Tarapoto
- Programa y conclusiones del taller de maestros autores de 1.º grado. Tarapoto
- Actividades de los componentes pedagógicos y de gestión escolar
- Informe del proceso de monitoreo de los especialistas de UGEL a los docentes contratados en las escuelas Aprende
- Taller de capacitación a facilitadores en el área de LM. Tarapoto
- Informe de la consultoría de asesores metodológicos. Tarapoto
- Consideraciones sobre la propuesta para el aprendizaje de la lectura y escritura en 1.º grado
- Etapa de consolidación de las escuelas Aprende, «Lo no negociable»
- Informe de instituciones educativas retiradas de Aprende
- Archivo de buenas prácticas. Matriz para desarrollar la evaluación prospectiva de la implementación del proyecto
- Consideraciones sobre la propuesta para el aprendizaje de la lectura y escritura en 1.º grado
- Actividades del componente pedagógico y de gestión escolar
- Asistencia técnica a la Dirección Regional de Educación en la implementación del componente Fortalecimiento y Sensibilización de los CONEI del PER-San Martín. Informe memoria.
- Plan de trabajo del proyecto Aprende para el tercer año
- Informe trimestral del proyecto Aprende
- Evaluación de impacto del tercer año de implementación del programa Aprende

2005

- Recomendaciones y limitaciones identificadas en la evaluación al Proyecto Aprende 2005, por la especialista en descentralización Fanni Muñoz
- I taller regional con maestros, zona norte. ME y prácticas pedagógicas. Estrategias de formación. Tarapoto

- II taller regional con maestros, zona norte. Lectoescritura, sectores, biblioteca, programación curricular y guías de aprendizaje. Estrategias de formación. Tarapoto
- Informe de taller de sensibilización a directores y docentes sobre CONEI. Escuela amazónica
- La organización de la escuela activa, guía 1, Municipio Escolar
- La organización de la escuela activa, guía 2, Las prácticas pedagógicas en la escuela activa
- La organización de la escuela activa, guía 3, La participación de la familia y la sociedad civil en la vida de la escuela
- Guías de aprendizaje para la escuela unidocente y multigrado
- La organización y utilización de los sectores
- El trabajo con proyectos
- Biblioteca Escolar
- Taller proceso de adquisición de la escritura con maestros autores. Tarapoto
- Taller de maestros autores de 1.º, 2.º y 3.º grado. Tarapoto
- Taller de elaboración de materiales de maestros autores. Tarapoto
- Taller de maestros autores, segundo proyecto, «La fiesta de San Juan». Tarapoto
- Informe de consultoría de asesores metodológicos. Tarapoto
- Taller para facilitadores sobre asesoría y seguimiento. Tarapoto
- Taller de capacitación a facilitadores en CI, LM, indicadores de logro, monitoreo interno. Tarapoto
- III reunión de trabajo con los responsables de CRA. Zonas norte y sur
- Informe de consultoría de Ernesto Schielfelbein
- Informe de actividades de la región San Martín
- Informe 4. Reunión de intercambio de los Consejos Educativos Institucionales
- El componente de la Escuela Activa AprenDes.
- Evaluación del proyecto Fortalecimiento de la gestión del CONEI en las escuelas AprenDes. Informe
- Descripción del proceso de elaboración de las guías de aprendizaje de segundo a sexto grado

2004

- Documento línea de base del proyecto. Diagnóstico inicial (prácticas docentes, oferta de servicios de capacitación preexistente, etcétera)
- Opinión y expresiones de maestros: I taller «Componentes de la escuela activa, parte I», Tarapoto

- La organización de las escuelas con metodología activa. La participación de la familia y la sociedad civil en la escuela. Unidad I, guía 3
- I reunión de interaprendizaje del equipo de AprenderDes
- IV taller de interaprendizaje del equipo de AprenderDes, sistematización
- Informe de pasantía del equipo de facilitadores en las escuelas de Managua
- Taller de sensibilización a facilitadores
- Taller para facilitadores de lectoescritura
- Términos de referencia para la contratación de instituciones para elaborar las cartillas de aprendizaje *La organización de la escuela con metodología activa*

2003

- Informe de la selección de facilitadores, Programa AprenderDes, Tarapoto

DOCUMENTOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- Institución Educativa N.º 0297. Santa Ana. Proyecto Educativo Institucional 2005-2013 y Plan Anual de Trabajo
- Institución Educativa N.º 0626. Tres de Octubre. Proyecto Educativo Institucional 2007-2011
- Institución Educativa N.º 00811, Perla de Indañe. Proyecto Educativo Institucional 2007

Glosario de siglas

AED	Academia para el Desarrollo Educativo
APAFA	Asociación de Padres de Familia
CEPCO	Centro de Estudios y Promoción Comunal del Oriente
CERCA	Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica
CIA	Círculo de Interaprendizaje
CNE	Consejo Nacional de Educación
COGEPERSAM	Comisión de Gestión del Proyecto Educativo Regional de San Martín
CONEI	Consejo Educativo Institucional
COPALE	Consejo Participativo Social de Educación
COPARE	Consejo Participativo Regional de Educación
COPRED	Consejo Participativo de Red
CRA	Centro de Recursos de Aprendizaje
DCN	Diseño Curricular Nacional
DRE	Dirección Regional de Educación
DRESM	Dirección Regional de Educación de San Martín
EBR	Educación Básica Regular
ESAN	Escuela Superior de Administración de Negocios
ET	Expediente técnico
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo
ME	Municipio Escolar
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MINEDU	Ministerio de Educación
MSH	Management Sciences Health
OAAE	Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación

OCR	Oficina de Coordinación Regional
OOII	Órganos intermedios
OPI	Oficina de Programación de Inversiones
PAT	Plan Anual de Trabajo
PCC	Proyecto Curricular de Centro
PCM	Presidencia del Consejo de Ministros
PDRC	Plan de Desarrollo Regional Concertado
PEAR	Proyecto de Educación en Áreas Rurales
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PER	Proyecto Educativo Regional
PFDS	Plan de Formación Docente en Servicio
PIP	Proyecto de Inversión Pública
PLANCAD	Plan Nacional de Capacitación Docente
POI	Plan Operativo Institucional
PRONAA	Programa Nacional de Asistencia Alimentaria
SER	Servicios Educativos Rurales
SNIP	Sistema Nacional de Inversión Pública
SUTEP	Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana
UGEL	Unidad de Gestión Local
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

EDICIONES NOVA PRINT S.A.C.

AV. IGNACIO MERINO 1546, LINCE

edicionesnovaprint@gmail.com

TELEFAX: 471-5366

LIMA-PERÚ