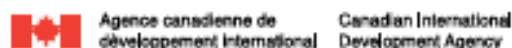


# **MEJORA EFECTIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS ZONAS RURALES DEL PERÚ**

## **Revisión de 4 Experiencias Exitosas**

Una síntesis de las principales lecciones aprendidas de la experiencia de AprendeS, Construyendo Escuelas Exitosas, Fe y Alegría, y PROMEB

**Lorena Alcázar y Luis Guerrero Ortiz**  
Lima, Junio de 2011



## **CONTENIDO**

### **RESUMEN EJECUTIVO**

#### **I. INTRODUCCIÓN**

#### **II. BREVE PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS**

##### **1. AprenDes**

- a) Período, áreas y cobertura de la intervención
- b) Objetivos del programa
- c) Componentes
- d) Resultados

##### **2. PROMEB**

- a) Período, áreas y cobertura de la intervención
- b) Objetivos del programa
- c) Componentes
- d) Resultados

##### **3. Escuelas Exitosas**

- a) Período, áreas y cobertura de la intervención
- b) Objetivos del programa
- c) Componentes
- d) Resultados

##### **4. Fe y Alegría**

- a) Período, áreas y cobertura de la intervención
- b) Objetivos del programa
- c) Componentes
- d) Resultados

#### **III. LOS FACTORES DE ÉXITO DE LAS 4 EXPERIENCIAS**

LAS PREMISAS

LOS FACTORES COMUNES

##### **1. LAS ESCUELAS DE LA ZONA RURAL**

- 1.1. IDENTIDAD: Escuelas con personalidad, abiertas y orientadas al aprendizaje
- 1.2. GESTIÓN: Escuelas gestionadas de manera democrática, flexibles e inclusivas
- 1.3. ARTICULACIÓN: Escuelas articuladas en red que colaboran entre sí

## **2. LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS**

- 2.1. Los dos ejes centrales de las propuestas
- 2.2. El enfoque compartido: rasgos centrales
- 2.3. Tres abordajes posibles desde un enfoque pedagógico común

## **3. LA FORMACIÓN DOCENTE**

- 3.1. El enfoque de la formación
- 3.2. El contenido de la formación
- 3.3. Las estrategias de formación docente

## **4. GESTIÓN TERRITORIAL DE LOS PROCESOS**

- 4.1. Los rasgos principales de una gestión local y regional
- 4.2. La gestión regional de la formación docente

## **IV. ANÁLISIS DE REPLICABILIDAD DE LOS FACTORES DEL ÉXITO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS**

### **PRERREQUISITOS BÁSICOS**

- 1. MODELO DE GESTIÓN DE EDUCACIÓN PARA LA REALIDAD RURAL*
- 2. VOLUNTAD POLÍTICA*
- 3. CALIDAD CON EQUIDAD*
- 4. MARCO INSTITUCIONAL ADECUADO*
- 5. CONCERTACIÓN DE FUERZAS A NIVEL LOCAL*

### **ANÁLISIS DE VIABILIDAD DE LOS FACTORES DE ÉXITO IDENTIFICADOS**

#### *1. REQUERIMIENTOS DESDE EL ÁMBITO POLÍTICO*

- 1.1. GOBIERNO CENTRAL
- 1.2. GOBIERNO REGIONAL–DRE
- 1.3. GOBIERNOS LOCALES
- 1.4. ESCUELAS/ MAESTROS
- 1.5. RIESGOS

#### *2. CAPACIDADES DE GESTIÓN REQUERIDAS*

- 2.1 GOBIERNO CENTRAL
- 2.2 GOBIERNO REGIONAL-DRE
- 2.3 UNIDADES DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL–UGEL
- 2.4 RIESGOS

#### *3. REQUERIMIENTOS EN EL ÁMBITO NORMATIVO*

*4. REQUERIMIENTOS PRESUPUESTALES DEL NUEVO MODELO*

V. IMPLEMENTACIÓN: ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

*1. FASE 0: Preparando las condiciones*

*2. FASE 1: Inicio de actividades*

*3. FASE 2: Implementación y ajustes*

*4. FASE 3: Consolidación y ampliación*

**BIBLIOGRAFÍA**

## RESUMEN EJECUTIVO

Los distintos modelos de intervención sobre las escuelas del mundo rural analizados en este informe: AprendDes, PROMEB, Construyendo Escuelas Exitosas, Fe y Alegría, han dado lugar a experiencias consideradas exitosas no sólo por haber cumplido cabalmente lo más sustantivo de sus objetivos principales, sino por un hecho de gran relevancia política: en cuatro años de intervención sistemática, los niños y niñas de la escuela rural que lograron un desempeño básico o satisfactorio en comprensión lectora alcanzaron en general los siguientes porcentajes: primer grado: 52%, tercer grado: 55%, sexto grado: 65%. Si tenemos en cuenta que el promedio histórico de rendimiento satisfactorio en comprensión lectora para la escuela rural, está alrededor de un niño de cada 10 que pasa a tercer grado e incluso que culmina la primaria, podremos entender su enorme relevancia para las políticas públicas.

Estas cuatro experiencias parten de seis certezas comunes: la escuela rural necesita una organización diferente a la de la escuela urbana, remontar sus bajos niveles de calidad es un desafío que debe afrontarse sin eludir su complejidad, los niños y niñas del campo tienen derecho a recibir una buena educación y ofrecérsela es una obligación del Estado, la pobreza no es una barrera para que los estudiantes logren aprender con éxito, las escuelas requieren márgenes razonables de autonomía para poder responder a la realidad, y hay transformaciones que deben emprenderse tanto en la escuela como en la política educativa al mismo tiempo.

**LOS FACTORES COMUNES.** Los factores comunes que explican el éxito de estas experiencias en los aprendizajes de los estudiantes pueden agruparse en cuatro grandes categorías: a) Las escuelas de la zona rural, b) Las propuestas pedagógicas desplegadas, c) Las estrategias, contenidos y objetivos de la formación docente, d) La gestión territorial de los procesos de cambio en las escuelas.

**1. Las escuelas de la zona rural.** Las escuelas comprendidas en estas cuatro experiencias ya no son las típicas entidades grises y de bajo perfil que suelen encontrarse en la zona rural, para convertirse en instituciones con personalidad, con un sistema abierto y muy dinámico de gestión, y articuladas además con otras escuelas locales. Es decir, se trata de escuelas con identidad porque tienen un proyecto educativo y está centrado en los aprendizajes, con ideas claras sobre cómo se debe enseñar y

aprender para alcanzarlos con éxito; porque el saber cultural de la comunidad es un ingrediente fundamental de ese esfuerzo; y porque la comunidad tienen un lugar para aportar al progreso en la formación de los niños. En segundo lugar, se trata de escuelas gestionadas democráticamente, con la flexibilidad necesaria y dando cabida a la participación de todos los actores, especialmente a los propios estudiantes. Finalmente, se trata de escuelas articuladas en red que colaboran entre sí, que se encuentran, intercambian y trabajan de manera conjunta, superando su tradicional aislamiento, construyendo vínculos pacientemente, creando espacios organizados de colaboración mutua y de construcción de una identidad común.

**2. Las propuestas pedagógicas.** No todas las experiencias buscan poner en práctica una metodología de trabajo en las aulas. No obstante, aunque hay una pluralidad en sus abordajes didácticos, todas giran sobre los mismos ejes: los aprendizajes y el desempeño de los docentes; y todas exhiben un enfoque pedagógico común, una pedagogía activa, que modifica los roles tradicionales en el salón de clases, y parte de premisas distintas a las que dan sustento a las prácticas aún hegemónicas en el sistema educativo nacional, que demuestra expectativas altas en las posibilidades de los niños, que les propone un rol activo en el aprendizaje, y que se nutre de los saberes de la comunidad. Sobre esa base común es que se abren tres opciones o abordajes metodológicos: una variante a la que podríamos denominar estructurada, otra más bien inductiva o no estructurada y otra más abierta a la preferencia de los equipos docentes de las redes rurales, aunque dentro del mismo marco pedagógico.

**3. La formación docente.** Los procesos de formación docentes en las cuatro experiencias no han constituido hechos aislados sino piezas de una estrategia global. En primer lugar, el tipo de oportunidades formativas que se ofrecen a los docentes no tienen como finalidad entregarles conocimientos ni metodologías, sino permitirles desarrollar determinadas capacidades pedagógicas y, a la vez, propiciar cambios de sentido muy importantes en su cultura de enseñanza, en un marco de respeto por los procesos de las personas. En segundo lugar, si bien hay un acento en las capacidades pedagógicas y didácticas del docente que propicien aprendizajes en las áreas de comunicación y matemática, se aborda también tres aspectos muy importantes: a) Diversas dimensiones del desempeño docente, b) La capacidad de interacción del docente con el alumno, c) Sus habilidades pedagógicas y de evaluación. En tercer lugar, la formación docente ha sido abordada a través de estrategias multimodales, no idénticas pero bastante similares, generando un circuito de componentes que los

equipos responsables de cada proyecto se han esforzado por articular y lograr su complementariedad: a) Acompañamiento pedagógico como estrategia medular, b) Talleres sistemáticos a cargo de formadores cuidadosamente elegidos, c) Cursos y postgrados que refuercen capacidades clave, d) Espacios de interaprendizaje continuos entre docentes, e) Materiales Educativos, sea propios, creados exprofeso, o los puestos a disposición por el Ministerio de Educación.

**4. Gestión territorial de los procesos.** En todas las experiencias, los equipos responsables de los proyectos han cumplido en los hechos la función de gestión territorial –local, provincial y regional- de los procesos de cambio y mejora impulsados en las escuelas intervenidas. Esta gestión ha tenido seis características: a) Enfocarse en resultados practicando la rendición de cuentas, b) Enfocarse territorialmente, c) Construir propuesta desde la región y con los propios actores, d) Gestionar procesos de cambio con una alta cuota de inestabilidad, e) Afrontar con flexibilidad el factor de incertidumbre, f) Cumplir una función articuladora entre instancias y actores muy diversos a nivel local y regional. De otro lado, estas experiencias han subrayado también la necesidad de contar con una estrategia de gestión regional de la formación docente, apoyada en evidencias para plantear objetivos y metas de mejora del desempeño profesional docente, así como con una hoja de ruta que pueda implementarse de manera concertada con las instituciones formadoras existentes. Se ha buscado especializar y fortalecer una estrategia de gestión de la formación, separada de los aspectos administrativos a los que normalmente se limitan las UGEL. Se destacan cuatro características relevantes de esta estrategia: a) La construcción de planes y enfoques concertados de formación, para que las acciones que resulten guarden coherencia, b) Alianzas institucionales, para garantizar la sostenibilidad a largo plazo de la estrategia en la propia región, c) Monitoreo de procesos, para controlar el impacto de las iniciativas, d) Formación de actores clave, para asegurar gestores y operadores alineados con el enfoque.

#### **ANÁLISIS DE REPLICABILIDAD DE LOS FACTORES DE ÉXITO DESDE EL SECTOR PÚBLICO.**

Estos factores comunes llevan a la propuesta de un modelo nuevo de escuela básica rural, el cual es viable de replicar desde el sector público y por tanto debería ser acogido por el Estado. Pero, dadas las características del funcionamiento del sector público, es necesario hacer cambios importantes y complejos para poder implemen-

tar exitosamente dicho modelo. De forma general se necesitará hacer cambios en el aspecto político, en el modelo y habilidades de gestión de la educación, en la normatividad del sector educación y por último en el monto de los recursos destinados a la educación rural.

1. **En lo político** se requiere de voluntad y compromiso en todos los niveles de gobierno; el punto de partida es el reconocimiento de que la realidad rural es diferente de la urbana y por lo tanto necesita una política propia. Luego es necesario el compromiso de las autoridades de apoyar activamente la educación rural haciendo los cambios necesarios y destinando los recursos requeridos. Además es importante recalcar que en todo momento el proceso debe dar paso a un modelo democrático y flexible. Los gobiernos regionales juegan un rol fundamental y deben ser quienes “compren” el modelo y lo implementen. Por su parte, los gobiernos locales, a su vez, deben asumir un compromiso activo con la educación de la niñez.

2. Respecto a las **habilidades de gestión** es necesario, en primer lugar, fortalecer el equipo de gestión y apoyo a las escuelas rurales, para lo cual será necesario nuevo personal. Luego, este personal debe ser constantemente capacitado y acompañado. Esto implica contar con especialistas altamente calificados para formar y monitorear a los nuevos equipos de apoyo a los docentes rurales. Por el lado de la gestión de la educación, es necesaria una reestructuración del modelo, tal que esté avocado a los resultados y no a lo burocrático, con lo cual se dará paso a una gestión flexible. Uno de los retos de llevar este modelo a nivel nacional es la dificultad para encontrar suficientes especialistas con la calificación adecuada para capacitar a la cantidad de nuevo personal.

3. En **lo normativo** se debe tener en cuenta que muchos de los elementos de las experiencias ya se hallan incluidos, pero por diferentes motivos no se materializan en el funcionamiento del sistema educativo; por otro lado son necesarias modificaciones y llenar vacíos en la normatividad vigente para poder lograr replicar el modelo de estas experiencias desde el sector público. Por ejemplo, esclarecer los roles y funciones de cada instancia y definir los de las redes, incluir en la normativa la formación docente basada en resultados de desempeño, normas que permitan asegurar la permanencia del personal clave y de los docentes, reconocer en la carrera pública adecuadamente al personal de formación y apoyo a los docentes y escuelas y eliminar trabas administrativas en las instancias intermedias.



4. En tanto **los recursos**, será necesario destinar nuevos recursos a la educación rural, especialmente, en la capacitación y el acompañamiento. Se estima que el costo nacional de llevar este componente a todas las escuelas unidocente y multigrado es alrededor del 11 % del gasto total por alumno reportado por el ESCALE. Pero además se deberán asegurar las condiciones básicas para que en el área rural se brinde una educación de calidad a la niñez.

Implementar el modelo de escuela rural desde el Estado es posible pero se debe de seguir un proceso en donde se debe respetar la gradualidad de este.

- Fase 0: Consta de la preparación de las condiciones para el funcionamiento del programa, en ella en un primer momento el protagonismo es del gobierno central y luego de los gobiernos regionales, los pasos más importantes en cada nivel de gobierno son la formación de los equipos técnicos, el diseño de la propuesta y la generación de consensos.
- Fase 1: Es el inicio de las actividades y empieza con asegurar las condiciones básicas en las escuelas, además de posicionar los equipos de acompañantes y la formación de las redes.
- Fase 2: Se realiza la implementación y los ajustes, aquí las escuelas implementan su proyecto institucional y desarrollan el plan de trabajo de sus redes. También se pone en marcha el programa de formación docente.
- Fase 3: Es la consolidación y ampliación del modelo, para lo cual se debe de evaluar el programa y su impacto, y de esta forma dar paso a la expansión del modelo.

## **MEJORA EFECTIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL PERÚ: Revisión de 4 programas educativos para la escuela rural**

### **I. INTRODUCCIÓN**

Tener una población bien educada es una condición necesaria, aunque no suficiente, para impulsar el desarrollo económico y social de una nación. Para lograrlo se requiere que los sistemas educativos estén en capacidad de ofrecer una educación de calidad a todos los ciudadanos, aún cuando alcanzarla a algunos, en las complejas y heterogéneas realidades de un país tan diverso como el Perú, le exija al Estado mayor esfuerzo e inversión que a otros.

Durante las últimas décadas, la educación ha cobrado mayor importancia en la agenda pública nacional y se han desplegado varios esfuerzos de mejora desde el sector público. Sin embargo, la calidad del servicio educativo es muy desigual y en general muy baja, como lo demuestran los índices de rendimiento revelados por las evaluaciones nacionales e internacionales en los aprendizajes básicos. Esto es particularmente notorio en las áreas rurales, siempre a la zaga respecto a los indicadores de las zonas urbanas y, según las evidencias más recientes, con tendencia a hacer cada vez más grande esa brecha.

En este contexto, se han venido desarrollando diversos programas orientados al mejoramiento de la calidad de las escuelas y los aprendizajes en la educación básica pública, impulsados principalmente por instituciones privadas. Estas iniciativas, en su mayoría, se caracterizan por dirigir sus intervenciones principalmente a las escuelas más pobres, situadas en zonas rurales y urbanas marginales a nivel nacional. Es decir, se capitalizan los recursos públicos que ya forman parte de la asignación y ejecución presupuestal regular del Estado, agregándoles factores técnicos que permiten lograr mejoras en el nivel de aprendizaje de los niños.

A pesar de existir evidencia de que estos programas estarían obteniendo logros en los niveles de aprendizaje requeridos, en su asistencia a la escuela y en otros ámbitos relevantes, los mecanismos y estrategias de intervención comunes que hacen

posible su éxito no han sido suficientemente analizados, contrastados y discutidos de cara a las políticas públicas en educación.

Por razones de orden más bien pragmático, en razón de la vastedad de experiencias exitosas de educación rural existentes en el país<sup>1</sup> y a la estrechez de los plazos en los que hemos debido movernos, el presente estudio se ha centrado básicamente en la revisión de cuatro programas integrales de educación básica desarrollados en el ámbito rural de nuestro país: Escuelas exitosas de IPAE, Fe y Alegría, PROMEB y Aprendes. En base al análisis de sus características, sus mecanismos de intervención y sus resultados en el ámbito pedagógico, se ha propuesto *identificar las condiciones y los factores comunes que han hecho posible su éxito*, para poder discernir a partir de allí *sus posibilidades de extensión en el ámbito estatal*, su capacidad de ser replicados efectivamente en otras escuelas públicas del ámbito rural en otras zonas del país, así como *los pasos que se requerirían empezar a dar para avanzar en esa dirección*.

## **II. BREVE PRESENTACIÓN DE LOS PROGRAMAS**

### **1. Aprendes**

#### **a) Período, áreas y cobertura de la intervención**

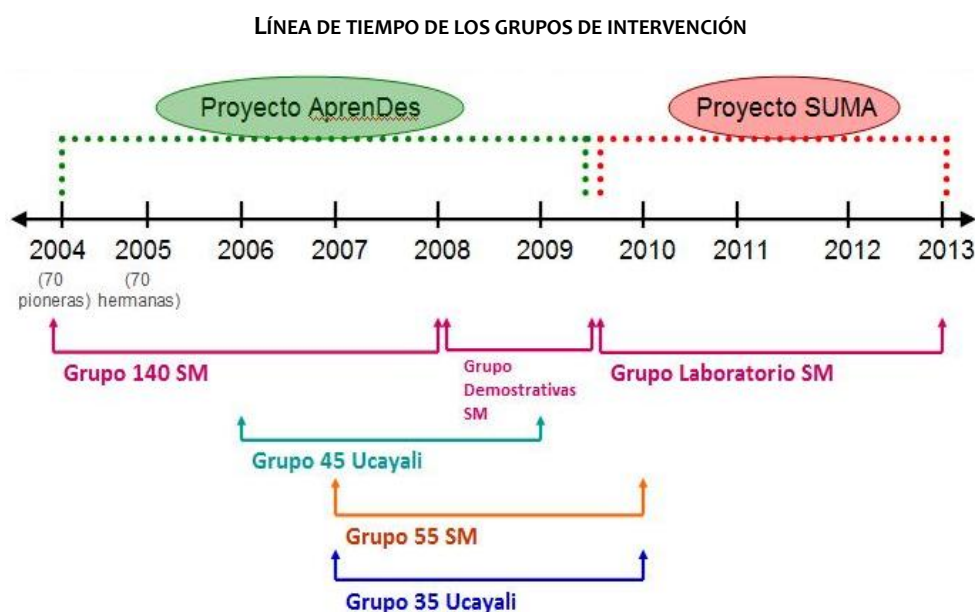
La propuesta Aprendes, promovida por USAID/Perú, se inició en el año 2003 y a la fecha, continúa su consolidación en escuelas-laboratorio, que son utilizadas como aulas de aprendizaje de la metodología por docentes de otras regiones. Se implementa en un total de 286 escuelas rurales unidocentes y multigrado de las regiones San Martín y Ucayali. Primero con el proyecto Aprendes (2003-2009) y luego con el proyecto SUMA (2009- ), el programa llega a un total de 568 maestros y maestras, y 12,946 estudiantes de las zonas más pobres de la selva del país, a través de las siguientes etapas:

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo, las experiencias presentadas en el seminario-taller “Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú” realizado el 2006: Montero, Carmen y Valdivia, Manuel (editores). Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria del Seminario Taller. Aprendes-Acdi-Care-Fe y Alegría-CNE-Educa-Proeduca GTZ- Foro Educativo- SNV-Ayuda en Acción- Tarea-Usaid. Lima, 5 al 8 de setiembre del 2006.

- Entre el 2004 y el 2008, se implementó en 9 de las 10 provincias de la región San Martín, cubriendo un total de 206 escuelas rurales unidocentes y multigrado.
- Entre el 2006 y el 2010, se expandió a 80 escuelas rurales unidocentes y multigrado de la región Ucayali.
- Del 2009 en adelante, con el proyecto SUMA, se consolida la implementación de Aprender en 30 escuelas rurales unidocentes y multigrado de la Región San Martín denominadas Escuelas Laboratorio.

El programa se ha desarrollado a través de las siguientes fases:



## b) Objetivos del programa

Aprender aplica la metodología de Escuelas Activas en las áreas rurales del Perú, usando como base las experiencias exitosas de Colombia, Guatemala, Nicaragua y otros países. Escuelas Activas es una propuesta pedagógica integral que redefine los procesos y los roles de enseñanza-aprendizaje en el aula, cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes de los estudiantes en comunicación y matemática. Los resultados se miden con evaluaciones anuales a escuelas de intervención y control. La propuesta se propone, además, que directores, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y miembros de la comunidad cambien sus visiones, roles, prácticas y perspectivas acerca de cómo los niños y niñas aprenden.

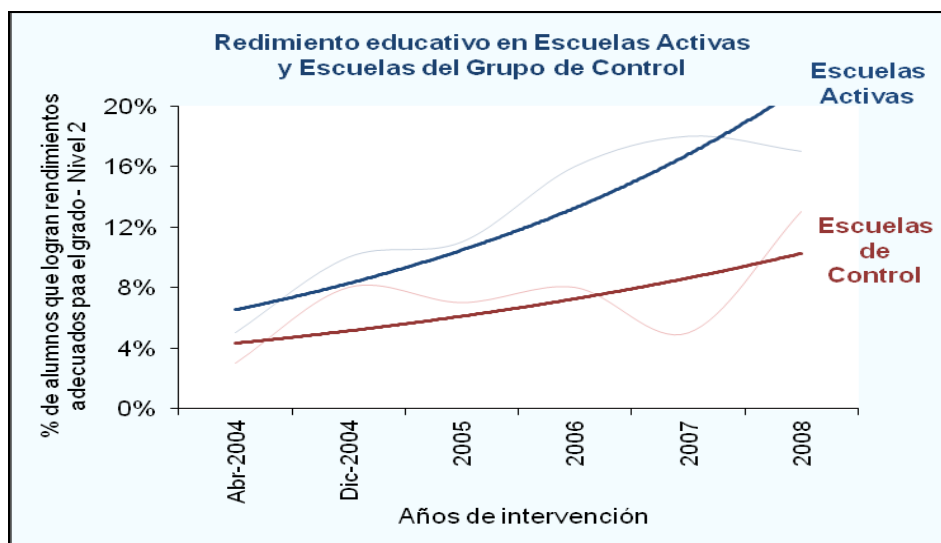
### **c) Componentes**

El programa propone el uso de materiales educativos que permite a los estudiantes construir conocimientos trabajando en grupos cooperativos y con guías de autoaprendizaje; además, una capacitación intensiva a docentes, combinada con el apoyo en las aulas a cargo de expertos en metodología activa debidamente capacitados; además de la conformación de redes de escuelas próximas y Centros de Recursos de Aprendizaje disponibles para cada red. Los padres y la comunidad participan de las actividades educativas, trascendiendo el clásico rol de proveedores del sostenimiento material de las escuelas, involucrándose directamente en la mejora de los aprendizajes y en los Consejos Educativos Institucionales (CONEI). Niños y niñas, a su vez, participan activamente en la gestión escolar, asumiendo responsabilidades y el liderazgo a través de los Municipios Escolares. El programa requiere de al menos tres años para implementar sus componentes y para que los actores consoliden conocimientos y prácticas en los aspectos pedagógicos y de gestión de la propuesta.

AprenDes también apoyó al Gobierno Regional de San Martín para asumir las nuevas funciones asignadas en el marco de la Ley de Descentralización, así como en la formulación de políticas educativas regionales, prestando asistencia técnica para colocar las propuestas de mejora de educación rural en sus planes educativos y para financiarlos a través de Proyectos de Inversión Pública (PIP). Desde los resultados obtenidos en la región San Martín, además, se trabajó para la expansión del modelo de Escuelas Activas a otras regiones.

### **d) Resultados**

En 4 años de implementación, se estima que AprenDes alcanzó un incremento en el logro de aprendizajes de 117% superior a las escuelas de control. Éstas últimas lograron que el porcentaje de alumnos con rendimientos adecuados para el grado suba de 4% a 10% (avance de 6 puntos), mientras que en las escuelas de AprenDes, en el mismo periodo, los alumnos que alcanzaron rendimientos adecuados para el grado pasó de 7% a 20% (avance de 13 puntos).



Fuente: Grade

Una evaluación externa realizada por GRADE cada año, entre el 2004 y el 2008, reveló un incremento progresivo en el rendimiento del primer, tercer y sexto grado, en las áreas de comunicación y matemáticas, de los estudiantes de las escuelas AprendeS, en comparación con las escuelas no intervenidas (grupo de control). El porcentaje de niños con dominio de las habilidades esperadas para su grado en comunicación integral, se incrementó del 5% establecido en la línea de base el año 2004, a un 18% en el 2008. Estos niños también superaron de manera significativa a estudiantes de las escuelas de control en matemática<sup>2</sup>.

## 2. PROMEB

### a) Período, áreas y cobertura de la intervención

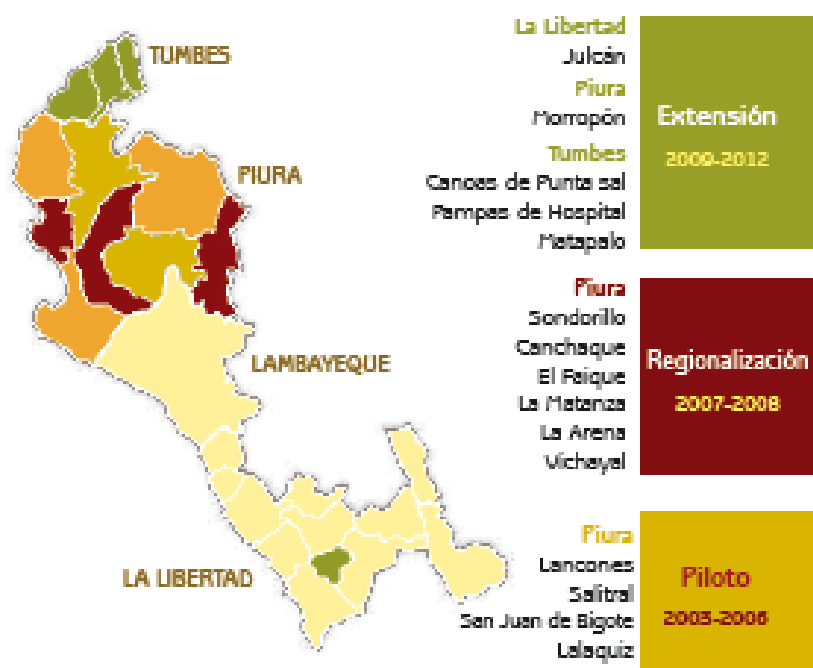
El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMEB) empezó el 2003 en cuatro distritos de Piura: Lancones, Salitral en Sullana, San Juan de Bigote en Morropón y Lalaquiz en Huancabamba, dedicándose fundamentalmente a validar los programas de acompañamiento y atención a la infancia. Entre el 2007 y el 2008 se inicia su fase de regionalización, incorporando los distritos de Sondorillo, Canchaque y El Faique en Huancabamba; La Matanza en Morropón; La Arena en Piura y Vichayalen Paita. Allí desarrolla tres estrategias de transferencia de la propuesta al Gobier-

<sup>2</sup>Fuente: Cueto, S., G. Guerra, C. Sugimaru, J. León. Evaluación de impacto del programa AprendeS: Informe Final, GRADE, Marzo 2009. Lima.

no Regional Piura: una mesa de alcaldes para establecer acuerdos para la continuidad de la experiencia; formación de especialistas y docentes de las UGEL para ejercer la función de acompañante; asesoría al Gobierno Regional en el diseño de un Proyecto de inversión Pública para replicar la experiencia.

Del 2009 al 2012 entra en fase de extensión, capitalizando las lecciones aprendidas de fases anteriores en tres nuevas regiones: La Libertad, Lambayeque y Tumbes, adecuando la propuesta a cada realidad. Se mantiene como acciones centrales la formación de acompañantes pedagógicos y el fortalecimiento de las Redes por la infancia, en el marco de la implementación de proyectos de inversión pública.

#### FASES DEL PROMEB 2003-2012



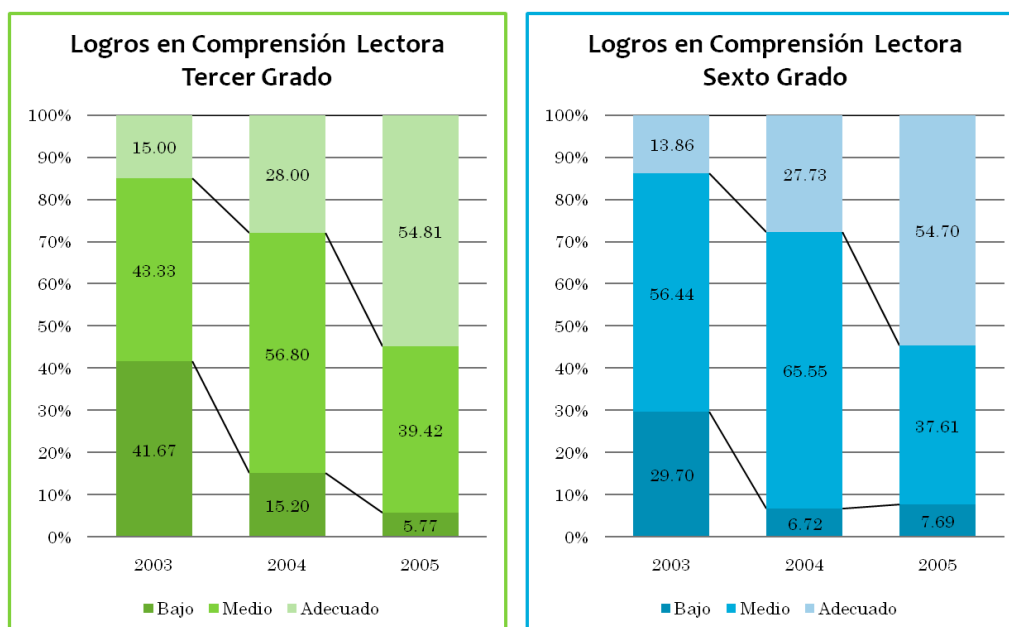
#### b) Objetivos del programa

Es objetivo del Proyecto es lograr que niños y niñas de las áreas rurales del norte del país puedan completar la educación primaria oportunamente y con las competencias básicas requeridas, es decir, mejorar la calidad, el acceso, la eficiencia y la equidad de la educación inicial y primaria en las áreas seleccionadas. Es financiado por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) en el marco de un convenio de cooperación con el Ministerio de Educación.

### c) Componentes

El PROMEB ha desarrollado tres programas: 1) El Programa de atención intersectorial a la infancia, para aportar al fortalecimiento de redes regionales que articulen los servicios existentes en cada localidad y promuevan la participación de la comunidad; 2) El Programa de acompañamiento pedagógico, dirigido a docentes y directores de las escuelas seleccionadas, para brindarles asesoría personalizada en la mejora de su desempeño y de los aprendizajes de los niños. Esto ha requerido la formación de docentes acompañantes, seleccionados por su buen desempeño y experiencia, para dedicarse exclusivamente a este rol; 3) El Programa de fortalecimiento de gobiernos regionales y locales, dirigido a mejorar la capacidad de funcionarios y autoridades para planificar, implementar y evaluar sus políticas educativas regionales y locales. A través de este programa se ha brindado asesoría para el diseño de proyectos de inversión pública en atención a la infancia y acompañamiento a las escuelas rurales.

### d) Resultados



Las escuelas del PROMEB avanzaron en comprensión lectora, en 3er grado de primaria, del 15% el 2003, al 28% el año 2004 y al 54.8% el 2005. En el caso de 6to grado, el rendimiento progresó del 13.86% el 2003, al 27.73% el 2004, y al 54.70% el año 2005.



En el caso de las capacidades de expresión escrita, los alumnos de 3er grado avanzaron del 6.67% el año 2003, al 20% el 2004, y al 37.5% el año 2005. En 6to grado se pasó del 16.83% el 2003, al 21% el 2004, y al 48.72% el año 2005.

Un reporte de resultados del año 2008 señalaba que el fortalecimiento de las capacidades docentes para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, había permitido los resultados siguientes en la llamada fase de consolidación: estudiantes que leen comprensivamente, 66.1% en tercer grado y 74% en sexto grado; estudiantes que pueden producir textos en un nivel IV: 52.5% en tercer grado y 55.8% en sexto grado; estudiantes que resuelven problemas matemáticos: 50.8% en tercer grado y 45.5% en sexto grado<sup>3</sup>.

### **3. Escuelas Exitosas**

#### **a) Período, áreas y cobertura de la intervención**

El Programa Construyendo Escuelas Exitosas, promovido por el Instituto Peruano de Administración de Empresas (IPAE), se ejecuta desde el 2007 y su periodo de duración es de 5 años en cada red de escuelas en las que participa. Se desarrolla actualmente en 11 regiones: Huancavelica, Puno, Cajamarca, Pasco, Piura, La Libertad, Junín, Arequipa, Ica y Lima Provincias, atendiendo 36,657 alumnos de 466 escuelas de zona rural, a 1815 docentes, así como a directivos y familias de 466 comunidades.

#### **b) Objetivos del programa**

En términos generales, Construyendo Escuelas Exitosas es un programa diseñado por IPAE para gestionar escuelas públicas rurales y urbano-marginales, en el objetivo de que los estudiantes aprendan y puedan alcanzar su desarrollo humano e insertarse en el mundo globalizado, pese a las dificultades de su contexto social. En términos específicos, el programa busca contribuir al mejoramiento de los aprendi-

---

<sup>3</sup> Fuente: Proyecto de Mejoramiento de Educación Básica (Promeb), Informe Interino: Noviembre 2002-diciembre 2008, presentado a la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y al Ministerio de Educación del Perú.

zajes en primaria, en el ámbito de la lectura y la escritura, el razonamiento matemático, las habilidades comunicativas y de socialización y su aprendizaje autónomo.

### c) Componentes



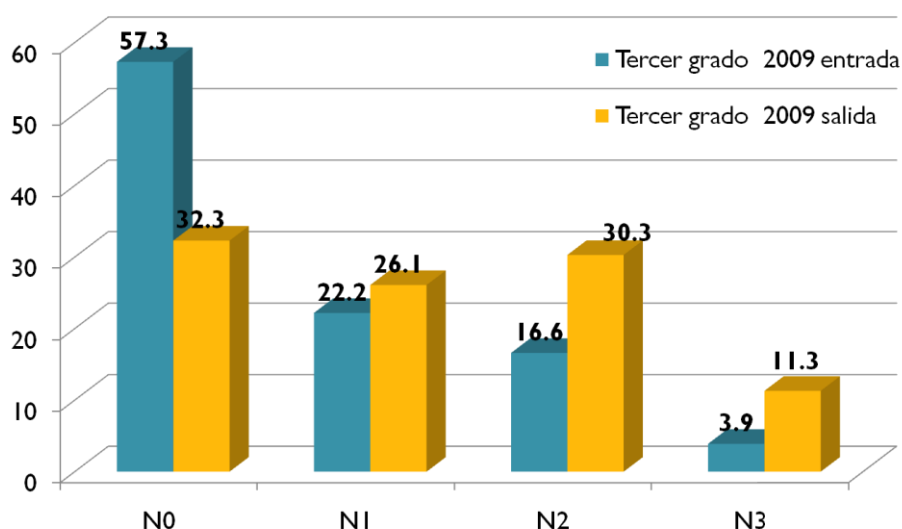
#### La escuela es el eje integrador

[Modelo IPAE de Gestión de Escuelas Exitosas]

El Programa promueve una gestión basada en el liderazgo pedagógico transformacional, que supone desarrollar en los actores la capacidad de trabajo en equipo, de solución de conflictos, de comunicación clara y empática, y de construcción de climas institucionales que favorezcan el aprendizaje. El programa trabaja, así mismo, para integrar a los padres en la formulación, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional y en el desarrollo de sus hijos; así como para establecer relaciones significativas con la comunidad, aprovechando toda oportunidad a favor de los aprendizajes, como las prácticas de carácter productivo, comercial, social y cultural. Un cuarto componente es el trabajo en redes, que permite que las escuelas compartan experiencias, aprendizajes y recursos. Además, se promueve una nueva relación docente-alumno, que asegure la orientación de las actividades hacia el logro de todos los estudiantes, respetando la diversidad y los distintos niveles de de-

sarrollo existentes. Finalmente, se trabaja a favor de una cultura de calidad, a través de hábitos de planificación basados en el consenso, que incluyan la medición, el monitoreo y la evaluación continua, basados en indicadores claros y compartidos por todos, y orientada a los aprendizajes de los estudiantes.

#### d) Resultados



Los logros que reporta el programa al año 2010, en general, es de un 36% de incremento en las capacidades de comunicación oral y escrita de los estudiantes (Plan Comunico); de un 35.6% de incremento en sus capacidades de lectura (Plan Leo); de un 21.3% de incremento en sus capacidades de cálculo y razonamiento (Plan Pienso); y de un 13.5% de reducción de la presencia de conflictos socioemocionales en niños y niñas en las aulas (Plan Me Integro).

En el caso de las habilidades de comprensión lectora en particular cabe destacar la evaluación del 2008. Ese año se atendieron 190 escuelas, el 72% de ellas unidocentes o multigrado y el 28% polidocentes. En las pruebas de comprensión lectora que se aplicaron para tercer grado, los porcentajes de No logro disminuyeron significativamente en los tres tipos de escuela: de un 77,8% a un 44,4% en las escuelas unidocentes (una diferencia de 33,4%); de un 69,4% a un 40,9% (una diferencia de 28,5%) en las escuelas multigrado; y de un 51,0% a un 23,6% (una diferencia de 27,4%) en las escuelas polidocentes. La disminución en el nivel 'No Logro' implica

que los estudiantes se desplazaron del nivel más bajo hacia niveles superiores (En Inicio y Básico)<sup>4</sup>.

## **4. Fe y Alegría**

### **a) Período, áreas y cobertura de la intervención**

Fe y Alegría del Perú atienden 81,000 alumnos a nivel nacional, en 77 Colegios (45 provincias y 32 en Lima), 123 Escuelas en 5 Redes Rurales, 238 Talleres de Educación Técnica, 4 IST, 10 CETPRO, 01 Instituto Radiofónico (IRFA) y 40 Aulas para atención de alumnos con habilidades diferentes.

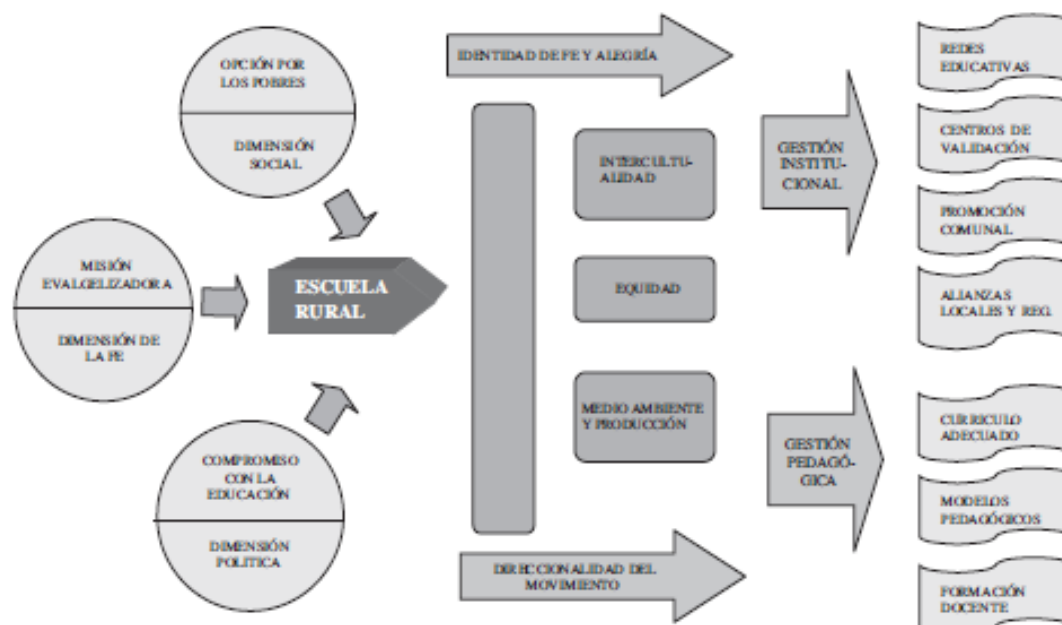
La estrategia de intervención para las zonas rurales parte de la decisión de no crear nuevos centros educativos a no ser que se justifique, asumiendo que las escuelas existentes pasan por convenio a ser administrados por Fe y Alegría y organizadas en redes rurales. Una condición previa necesaria a la constitución de una red es la alianza con distintas comunidades religiosas o laicos dispuestos a comprometerse con la misión institucional en la zona y asumir la dirección del programa. Una vez resuelto este requisito y logrado el financiamiento del programa, se conforma el Equipo de Gestión, contratándose a los profesionales encargados de la animación de la red en lo técnico pedagógico y en el proyecto institucional. Una segunda condición importante es el conocimiento de la zona, la idiosincrasia de las comunidades, sus intereses y aspiraciones, los procesos locales y regionales en general. Una tercera condición es la información y sensibilización a la población sobre los alcances de la presencia de Fe y Alegría en sus escuelas, tarea a cargo de los profesores de la localidad, autoridades locales, misioneros.

Luego de la aceptación de las comunidades para formar parte de la red de Fe y Alegría, se procede a la gestión del convenio entre la sede descentralizada del Ministerio de Educación y Fe y Alegría, para oficializar la creación del Programa Rural.

---

<sup>4</sup>IPAE, ESCUELA DE DIRECTORES Y GESTIÓN EDUCATIVA. Programa Construyendo Escuelas Exitosas. Evaluación de logros en comprensión lectora-Informe de resultados 2008. Responsable: Elliana Ramírez de Sánchez Moreno.

**FE Y ALEGRÍA EN LA EDUCACIÓN RURAL: ENFOQUE Y COMPONENTES**



**b) Objetivos del programa**

El principal objetivo de los programas rurales de Fe y Alegría es la construcción de un modelo que funcione para la escuela de zonas rurales, un modelo que asegure calidad a estas escuelas en medio de las condiciones de precariedad que confrontan, sin caer el asistencialismo. Se trata de una calidad educativa enfocada no sólo al logro de las habilidades básicas de los estudiantes, sino también a su inserción en el mundo del trabajo y el ejercicio responsable de su ciudadanía.

**c) Componentes**

Constitución: 1) Se asegura el contrato de los profesores para el año lectivo, tarea asumida por el director de red, esforzándose por garantizar su selección adecuada y oportuna. 2) Se fortalece el grupo docente de cada red alrededor de un Proyecto Educativo de red, cuya formulación debe ser coherente con la misión institucional de Fe y Alegría, los lineamientos de la política educativa y los intereses de las comunidades. 3) Se constituye el gobierno de la red, a cargo del Director de Red y su equipo pedagógico, tarea compleja por los vacíos normativos existentes. 4) Se co-

locan los esfuerzos en atender las demandas previamente identificadas en los diagnósticos situacionales elaborados antes y durante el proceso de intervención. 5) Se sostiene una relación con los órganos intermedios de Ministerio de Educación, tarea en la que los directores de las redes invierten la mitad de su tiempo gestionando presupuesto y plazas docentes para atender la demanda. 6) De ser necesario, hay inversión en la construcción y rehabilitación de la infraestructura escolar, así como en el equipamiento de aulas, bibliotecas rurales y la habitación de los profesores.

Componentes: **1) Capacitación:** los equipos pedagógicos de las redes planifican anualmente la capacitación de los docentes de su red, tomando en cuenta su perfil y las necesidades de formación según el proyecto educativo. Las capacitaciones previas al inicio del año escolar son intensivas y allí se elaboran colectivamente los carteles de contenidos y la programación anual. Las que se efectúan durante el año se hacen bajo distintas formas, bimensualmente o en la temporada de vacaciones. **2) Círculos docentes:** hay también reuniones de interaprendizaje o grupos de estudios, realizados de manera descentralizada o centralizada pero con regularidad, donde se comparte experiencias, se refuerza algún aspecto crítico identificado en las visitas al aula o se apoyan en sus programaciones de corto plazo. **3) Seguimiento y asesoría en aula:** a través de visitas periódicas que cada docente recibe del equipo pedagógico. Según el nivel alcanzado por el docente se establece un calendario de visitas, aunque se trata de visitar a todos por lo menos una vez al mes. **4) Evaluación docente:** el equipo pedagógico realiza una evaluación minuciosa de los profesores de la red, llevando una carpeta de cada uno donde registran potencialidades, limitaciones y avances. Esta información es base de las asesorías y jornadas de interaprendizaje, también influye en la renovación de su contrato. **5) Educación técnica:** los planes de estudios en primaria y secundaria enfatizan la educación para la producción, la mayoría de las escuelas de las redes rurales desarrollan actividades agropecuarias. **6) Materiales:** hay producción de material educativo, que sirve de soporte a la acción pedagógica de cada programa, sea que se dirijan al profesor como material de apoyo, o al alumno. **7) Útiles escolares:** se entregan paquetes escolares para los alumnos en cantidad limitada, priorizando los útiles más importantes para el inicio del año escolar. No busca reemplazar la responsabilidad de las familias en este ámbito. **8) Promoción comunal y formación ciudadana:** se forma líderes comunales, varones y mujeres, que por sus habilidades estén en condiciones de impulsar y gestionar procesos de desarrollo en la comunidad, sea como dirigentes o como comuneros que participan en las faenas comunales.

#### d) Resultados

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN CENSAL 2008 (SEGÚN TIPO DE GESTIÓN)  
COLEGIOS FE Y ALEGRÍA Y EL MED - COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Niveles de rendimiento	Fe y Alegría %	Estatad %	Diferencia %
Nivel 2	27,9	11,9	16,0
Nivel 1	65,0	52,9	12,10
Debajo del Nivel 1	7,2	35,1	-27,09

Una evaluación de IPSOS-APOYO efectuada el 2010 reveló que los colegios de Fe y Alegría son mejores que los colegios públicos en cuanto tasa de asistencia con ex-traedad, tasa de conclusión, tasa de aprobados, y el índice global de escolarización. Así mismo, se constató que muestran mejores promedios de rendimiento que los colegios públicos en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Dice el reporte que las diferencias de rendimiento encontradas son significativas estadísticamente, y están más próximos a los promedios obtenidos por los colegios privados, siendo incluso mejores en algún caso.

### III. LOS FACTORES DE ÉXITO DE LAS 4 EXPERIENCIAS

Naturalmente, las cuatro experiencias analizadas no son idénticas. No obstante, pese a que sus intervenciones están diseñadas, organizadas y conducidas de diferente manera, quizás por la relevancia de las certezas de partida que comparten y su sensibilidad con los aportes de la experiencia nacional e internacional en este campo, hay un conjunto de factores comunes cuya importancia ha sido reconocida en sus propias evaluaciones.

Lo que vamos a presentar a continuación es un primer intento de ordenamiento de premisas y factores de éxito que representan un común denominador, teniendo en cuenta que en varios casos estamos hablando de componentes laboriosamente contruidos, en el contexto de numerosas dificultades y consolidados a través de



procesos de ensayo-error, de avances y retrocesos, cuya evaluación continua ha permitido extraer conclusiones y lecciones decisivas para terminar perfilándose del modo en que ahora se presentan.

## **LAS PREMISAS**

En todas las experiencias analizadas pueden identificarse un conjunto de certezas que sustentan y alimentan de sentido sus grandes opciones. Estas certezas, axiomas o sentidos comunes subyacentes podrían resumirse en seis.

1. **Un modelo pertinente de escuela y de gestión para el área rural.** La educación en áreas rurales necesita un modelo pedagógico y de gestión distinto al de la zona urbana, que pueda manejarse con autonomía relativa respecto del resto de escuelas del sistema nacional, con estrategias y objetivos comunes que sean pertinentes al mundo rural, y con la flexibilidad que se requiere en una realidad que afronta múltiples adversidades, donde los estudiantes forman parte indelible de la dinámica productiva y cultural de las comunidades y donde las propias comunidades son actores educativos relevantes.
2. **Afrontar la complejidad del desafío.** El problema de la educación rural es complejo y requiere soluciones complejas. No hay atajos. Ninguna experiencia ha simplificado la visión de sus necesidades y sus desafíos para hacer economía de esfuerzos, de tiempo y de recursos. Por el contrario, todas han asumido de manera natural que se necesita diseñar intervenciones en varios frentes de trabajo al mismo tiempo, es decir, un abordaje integral, y se han organizado para ese fin.
3. **La educación es un derecho y remontar la adversidad una obligación.** Los niños de la zona rural también son sujetos de derecho y ofrecerles una educación de calidad es un deber del Estado que la pobreza, la ruralidad y la marginalidad social no pueden exonerarlo de cumplir. Las experiencias se esfuerzan por eso en invertir lo necesario y en entregar lo mejor de sus esfuerzos para que sus escuelas lleguen a ponerse a la altura de la calidad que sus estudiantes merecen.
4. **Los déficits y desventajas sociales no son una barrera para aprender.** Otra certeza es que las desventajas de inicio que pudieran exhibir los niños del medio rural como consecuencia de la pobreza, no son una barrera insuperable para



aprender. Como lo ha confirmado la investigación desde hace décadas, las cuatro experiencias analizadas trabajan con la seguridad de que en esas escuelas se puede obtenerse resultados de calidad; y que este principio vale también para los docentes, pues un trabajo serio, cuidadoso y respetuoso puede revertir deficiencias y hacerlos avanzar hacia niveles superiores de desempeño profesional.

5. **Las escuelas necesitan tomar sus propias decisiones.** El poder de decisión dentro de la estructura jerárquica del sistema educativo debe redistribuirse, ampliando los márgenes de autonomía funcional de las escuelas. En ninguna de las cuatro experiencias las escuelas son simples ejecutoras de decisiones que le llegan de fuera. En todos los casos, se trata de instituciones que analizan su realidad, identifican sus necesidades y toman sus propias decisiones en función a ellas. Esta es otra de las certezas que explican, por ejemplo, por qué a los procesos pedagógicos específicos de cada escuela y sus requerimientos particulares, se les concede mayor valor que a las demandas administrativas. Ciertamente, hablamos de una autonomía que implica el derecho a mayores márgenes de decisión, no el ser abandonados por las instancias locales y regionales de gestión.
  
6. **Promover cambios en varios planos a la vez.** La necesidad de hacer reformas convergentes arriba y abajo simultáneamente, es decir, de promover cambios concurrentes y complementarios tanto en la escuela y en su dinámica local, como en la gestión educativa regional. Porque se parte de la certeza de que no basta que un solo actor modifique su quehacer, digamos, los maestros, es que los proyectos han trabajado a favor de cambios que involucran las prácticas de diversos actores, el diseño mismo de las políticas y hasta las modalidades de gestión territorial.



**Las premisas.** Los distintos modelos de intervención parten de seis certezas muy claras: la escuela rural necesita una organización diferente a la de la escuela urbana, remontar sus bajos niveles de calidad es un desafío que debe afrontarse sin eludir su complejidad, los niños del campo tienen derecho a recibir una buena educación y ofrecérsela es una obligación del Estado, la pobreza no será una barrera para que los estudiantes logren aprender con éxito todo lo que necesitan, las escuelas requieren funcionar con márgenes razonables de autonomía para poder responder a la realidad, y hay transformaciones que deben emprenderse tanto en la escuela como en la política educativa al mismo tiempo.

## LOS FACTORES COMUNES

Vamos a agrupar estos factores comunes en cuatro grandes categorías: a) Las escuelas de la zona rural, b) Las propuestas pedagógicas desplegadas, c) Las estrategias, contenidos y objetivos de la formación docente, d) La gestión territorial de los procesos de cambio en las escuelas. Al interior de cada una desagregaremos un conjunto de características clave.

### 1. LAS ESCUELAS DE LA ZONA RURAL

Salta a la vista que las escuelas comprendidas en estas cuatro experiencias han dejado de ser las típicas entidades grises y de bajo perfil que suelen encontrarse en la zona rural, para convertirse en instituciones con personalidad, con un sistema abierto y muy dinámico de gestión, y articuladas además con otras escuelas locales.

#### 1.1. IDENTIDAD: Escuelas con personalidad, abiertas y orientadas al aprendizaje

Son tres características las que identifican a las escuelas de las experiencias analizadas, constituyendo los pilares básicos de su funcionamiento: primero, hay un proyecto educativo y está centrado en los aprendizajes, así como también ideas claras sobre cómo se debe enseñar y aprender para alcanzarlos con más éxito; segundo, el saber cultural de la comunidad es un ingrediente fundamental de ese esfuerzo; tercero, la comunidad tienen un lugar para aportar al progreso de los niños.

- a) **Tiene proyecto y propuesta pedagógica**<sup>5</sup>. El funcionamiento de la escuela y el trabajo docente no siguen una rutina universal ni se mueve por inercia. Existe proyecto educativo y una idea clara de lo que se necesita hacer y modificar en las aulas para que los estudiantes aprendan, y los roles de los distintos actores se definen en función de esas exigencias. Los objetivos, desafíos y lineamientos pedagógicos son los que dan sentido y rumbo a la participación de maestros, director, alumnos, padres y demás actores de la comunidad.
- b) **Se valora y recupera el saber comunitario**<sup>6</sup>. Los saberes de la comunidad local enriquecen los aprendizajes de los niños, revalorándose así el aporte de las familias y replanteándose el lugar tradicional de los padres al interior de la escuela. En estas escuelas la comunidad juega un rol en la formación de sus niños. No son simples espectadores ni sostenedores materiales.
- c) **Hay una genuina participación de la comunidad**<sup>7</sup>. Estamos hablando de una participación centrada en los aprendizajes de los niños, que involucra no sólo a los padres de familia de la escuela sino a toda la comunidad, incluidas sus organizaciones, y que es real, activa y continua. Todos tienen un lugar y un rol para aportar, los miembros individuales, las organizaciones sociales y hasta las autorida-

---

<sup>5</sup> Un indicador clave en uno de las experiencias habla del «número de centros educativos e instancias participativas que cuentan con un Proyecto Educativo Institucional, elaborado democráticamente y articulado con los planes de desarrollo comunal». En otra de las experiencias, ha sido en los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) donde estos proyectos se promovieron, desarrollaron, implementaron y monitorearon, orientándolos a mejorar las condiciones de aprendizaje de la escuela. Hay la experiencia también de asistir a las redes escolares para compartir experiencias y lecciones aprendidas en el diseño e implementación de sus PEI o para elaborar sus Proyectos Educativos de red.

<sup>6</sup> En algunas experiencias, los padres y representantes de la comunidad proponen contenidos, capacidades y valores vinculados con su diario quehacer profesional, familiar y personal; las que se recogen en la programación de las distintas unidades didácticas, el material educativo y los recursos didácticos. En otras, apoyan a los docentes en el aula en la enseñanza de los saberes locales, a través de diversos medios (Taleguita Viajera, Día de Logros, Periódico Mural, etc.).

<sup>7</sup> Participan, por ejemplo, en el letrado de espacios comunales y de la escuela, en círculos de lectura, en el uso del cuaderno viajero, en el festival del cuento, en jornadas de sensibilización permanente con los padres de familia; en otros casos, en la elaboración de los materiales educativos necesarios. También se les propone que incorporen hábitos y rutinas que estimulen el desarrollo intelectual, emocional y social de los hijos en su propio hogar.

des del pueblo, que en algunos casos apoyan directamente a niños con dificultades en su rendimiento.

## 1.2. GESTIÓN: Escuelas gestionadas de manera democrática, flexibles e inclusivas

Son, además, escuelas que se gestionan de manera democrática, con la flexibilidad necesaria y dando cabida a la participación de todos los actores, muy especialmente a la de los propios estudiantes.

- a) **La gestión es democrática**<sup>8</sup>. Se ha dado vida a los espacios de gestión participativa como el CONEI, que están normados pero que, en general, no funcionan o lo hacen de manera esporádica e intrascendente. En estas escuelas (o redes si se trata de escuelas unidocentes y el CONEI es de red) Directores, docentes, padres y estudiantes se reúnen continuamente a planificar, evaluar y tomar decisiones. Se comparten las responsabilidades y el protagonismo, se delega y distribuye el poder de manera genuina.
- b) **La gestión es flexible**<sup>9</sup>. No se conduce la vida de la escuela con la rigidez o el apego ciego a reglamentos y costumbres que distinguen a las instituciones escolares. Hay apertura para revisar decisiones y recrear estrategias a fin de ir respondiendo a las características de la realidad, a las situaciones no previstas y a los distintos momentos y circunstancias que atraviesan a lo largo del año.
- c) **La gestión abarca los procesos pedagógicos**<sup>10</sup>. En la medida que la enseñanza no es una rutina discursiva homogénea y gris, sino un proceso activo que demanda

---

<sup>8</sup> Para todas las experiencias, instalar una cultura de participación comunitaria tiene un valor fundamental. Por eso se promueve la participación activa de los padres y madres de familia y las instituciones locales, con el liderazgo del director y el CONEI. En los consejos se busca fortalecer una gestión institucional concertadora y promotora, a través de iniciativas como, por ejemplo, la comunidad letrada, la comunidad lectora, el cuaderno viajero o el festival del cuento infantil.

<sup>9</sup> Si bien es cierto que en la mayoría de escuelas rurales, por ser multigrado o unidocente, el director está a cargo de un aula, algunos proyectos han designado acompañantes especialmente dedicados a atender el tema de la gestión de la escuela y fortalecer los Consejos Educativos Institucionales. Además, en todos los casos se ha enfatizado la organización y el funcionamiento activo de redes de escuelas, y en algunos casos se ha prestado apoyo a los directores en los temas administrativos.

<sup>10</sup> En todos los casos, por ejemplo, el director de la escuela toma decisiones sobre el proyecto curricular, el monitoreo a los procesos pedagógicos, y el apoyo que se brinda a los docentes en función de sus necesidades de enseñanza. Una de las experiencias promueve los

un conjunto de acciones y decisiones, dentro y fuera del espacio escolar, involucrando otros actores, al profesor se le reconoce también como un gestor. El profesor toma decisiones, delega funciones y responsabilidades, promueve acuerdos, generando una dinámica democrática en el aula basada en la confianza.

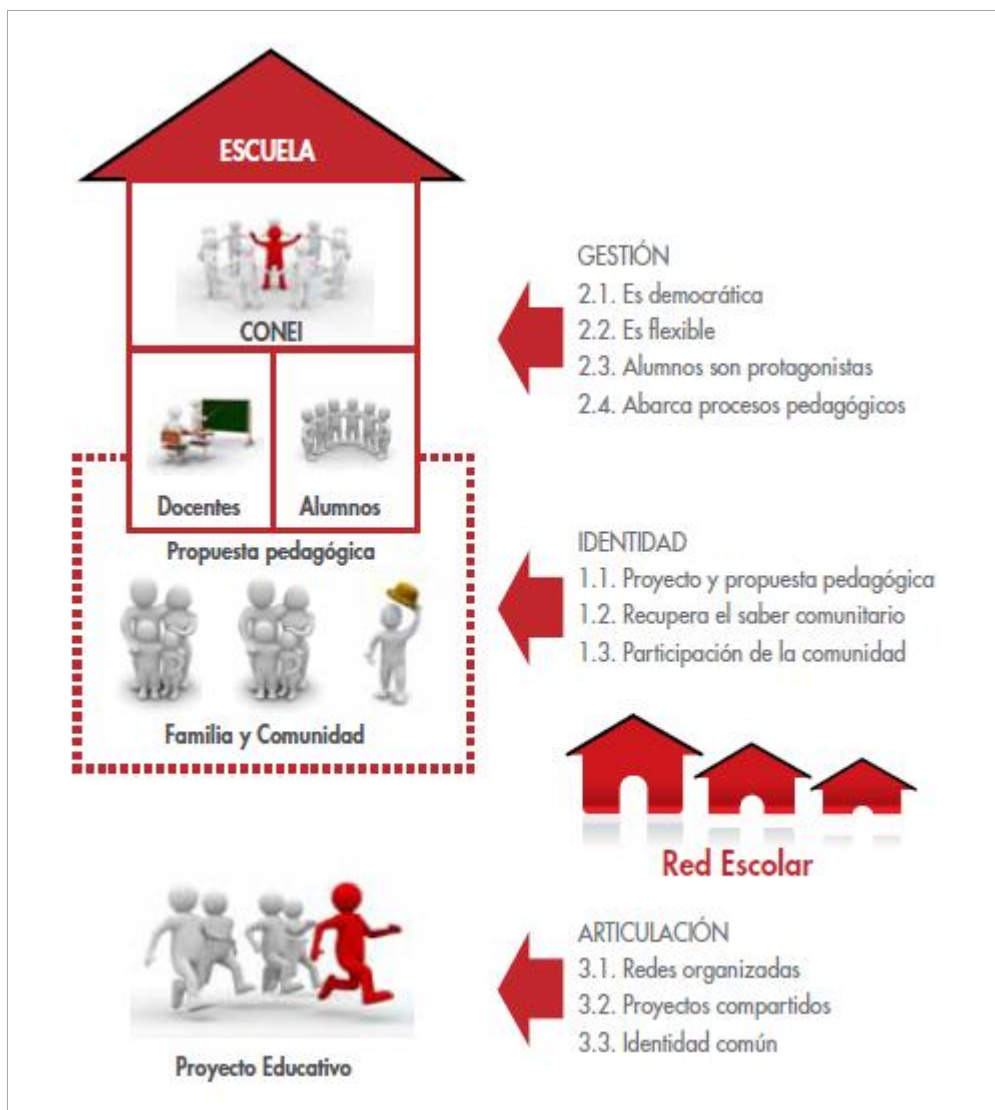
- d) **Los alumnos también son protagonistas<sup>11</sup>**. Los estudiantes no son entidades pasivas sino actores. En la mayoría de las experiencias analizadas los niños mostraron que con buen acompañamiento, pero también con autonomía, pueden organizarse, tomar iniciativas importantes y aportar ideas valiosas, convirtiéndose en parte activa en la marcha de la escuela en el marco de un proyecto común.

[Las escuelas del mundo rural, tal como se perfilan en las 4 experiencias]

---

«círculos de éxito», un órgano integrado por docentes, padres y madres de familia en cada escuela que proponen soluciones a los problemas asociados al desarrollo curricular e incluso a las condiciones del hogar que favorezcan los aprendizajes y la autoestima de sus hijos. Otras buscan que ese espacio sea el CONEI.

<sup>11</sup> En el caso de Aprendes, por ejemplo, los niños asumen roles de liderazgo en el aula, en el Municipio Escolar y en la gestión de la escuela, realizan elecciones, planean campañas y presentan problemas que aprenden a solucionar por consenso, escuchando opiniones de otros e involucrándose en problemas reales de su comunidad.



### 1.3. ARTICULACIÓN: Escuelas articuladas en red que colaboran entre sí

En todas las experiencias analizadas, las escuelas relativamente próximas de una misma localidad –independientemente si coinciden o no con la delimitación jurisdiccional de la UGEL a la que formalmente pertenecen- se encuentran, intercambian y trabajan de manera conjunta, superando de ese modo su tradicional aislamiento. Estos vínculos se han construido y fortalecido pacientemente, creando espacios organizados de colaboración mutua y de construcción de una identidad común.

- a) **Las redes están organizadas.** Las redes suelen estar organizadas, en el caso de redes de escuelas unidocentes incluso con un CONEI constituido, y tienen un coordinador. En algunas experiencias, el coordinador es una pieza clave y es renta-

do, en otras es un docente de la red elegido por sus compañeros y su función no es remunerada, en un caso cumple el rol de Director de Red. Aunque las modalidades no sean las mismas, en todos los casos estas redes funcionan, hay roles a su interior, tienen reglas comunes, distribuyen responsabilidades y acuerdan tareas a cuyo cumplimiento le hacen seguimiento con seriedad.

- b) **Tienen propuestas o proyectos compartidos.** Las redes funcionan también como espacios de elaboración de propuestas e iniciativas, constituyéndose prácticamente en una instancia de mediación entre las escuelas y las instancias de gestión educativa local. En algunas experiencias, lo que elaboran es un Proyecto Educativo de Red, en otras un plan de trabajo. En ambos casos, no se trata de propuestas de papel, pues las redes se organizan para darles cumplimiento.
- c) **Construyen una identidad común.** Redes activas, que generan y sostienen una dinámica de intercambios frecuentes, se convierten en espacios de identidad para las escuelas de una misma zona. Se encuentran y combinan motivaciones profesionales, culturales y afectivas para construir lazos de genuina colaboración entre docentes e instituciones, basados en un sentimiento de pertenencia a un espacio y un proyecto común.

## 2. LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Aunque no todas las experiencias analizadas buscan poner en práctica una metodología específica de trabajo en las aulas, constatándose, más bien, una pluralidad en sus abordajes didácticos, todas giran sobre los mismos ejes y exhiben un enfoque pedagógico común. Sobre esa base común es que se abren las opciones.

### 2.1. Los dos ejes centrales de las propuestas

A pesar de las variaciones en las propuestas pedagógicas específicas con las que se trabaja en las cuatros experiencias, todas giran sobre dos ejes:

- a) **Los aprendizajes.** Los logros alcanzados por los estudiantes en las áreas priorizadas son objeto de control permanente y los resultados de su evaluación son un instrumento útil tanto para mejorar la gestión de la escuela, como las prácticas pedagógicas de los docentes. Su análisis y discusión entra en la agenda de



los círculos de docentes, de las reuniones de red, de los talleres de capacitación y hasta son objeto de rendición de cuentas a las familias y a la comunidad de manera regular<sup>12</sup>. Esta es una señal muy clara para todos de que la razón de ser de todos los esfuerzos es mejorar la efectividad de las escuelas y lograr que los niños aprendan realmente lo que necesitan.

- b) **El desempeño de los docentes.** Se concede mucha importancia, así mismo, al monitoreo de indicadores específicos de desempeño docente. Este seguimiento tiene dos propósitos: verificar progresos efectivos en aspectos clave de su práctica pedagógica; y aportar a su formación, poniendo sus resultados en manos de sus acompañantes y del equipo técnico, encargados de diseñar el programa de los talleres. Aunque este proceso, en general, no se ha documentado con el nivel de precisión de los aprendizajes de los niños, su seguimiento sistemático y el uso de la información recogida ha tenido una gran importancia en todas las experiencias.

## 2.2. El enfoque compartido: rasgos centrales

Todas las experiencias trabajan con un enfoque pedagógico activo, que modifica los roles tradicionales en el salón de clases, y parte de premisas distintas a las que dan sustento a las prácticas aún hegemónicas en el sistema educativo nacional. Hay por lo menos tres rasgos comunes de gran importancia:

- a) **Expectativas altas en los niños.** Todo el andamiaje pedagógico parte de una certeza: los niños de la zona rural tienen capacidades y posibilidades de aprender con éxito, tanto como los maestros para avanzar hacia niveles más altos de desempeño pedagógico. Esta confianza busca contagiarse no sólo a los docentes sino también a los niños, a la propia comunidad y a las autoridades, retroalimentándose con la seguridad que van ganando los maestros con el mayor desarrollo de sus habilidades y sus experiencias de éxito.

---

<sup>12</sup> Se ha buscado, en efecto, introducir en los hábitos del docente el uso de la evaluación de logros como un mecanismo directo de apoyo a su trabajo pedagógico, a través del análisis frecuente de sus resultados en las redes. Además, los resultados de las pruebas han servido generalmente como referente principal para seleccionar y organizar los contenidos de los talleres para los maestros de la red.



- b) **Rol activo de los niños en el aprendizaje.** Los estudiantes han sido relevados en todos los casos de su tradicional rol pasivo-receptivo, para pasar a ocupar un lugar mucho más activo en el proceso de su aprendizaje. Se puede observar con claridad el valor que se concede a una enseñanza basada en la participación de los niños, en el trabajo grupal y la comunicación constante, tres características que representan una clara ruptura con el molde clásico de las instituciones escolares, particularmente visible en la escuela del área rural.
  
- d) **Aprovechamiento pedagógico de los saberes de la comunidad.** Tanto las experiencias y capacidades de la familia, como el conocimiento que las comunidades rurales han desarrollado por generaciones, son recursos importantes en el trabajo pedagógico del docente. Esto parte de aceptar que los padres tienen fortalezas por descubrir y la experiencia social es fuente de aprendizajes, lo que exige al docente conocer mejor y acercarse más a la cultura y el medio social.

### 2.3. Tres abordajes posibles desde un enfoque pedagógico común

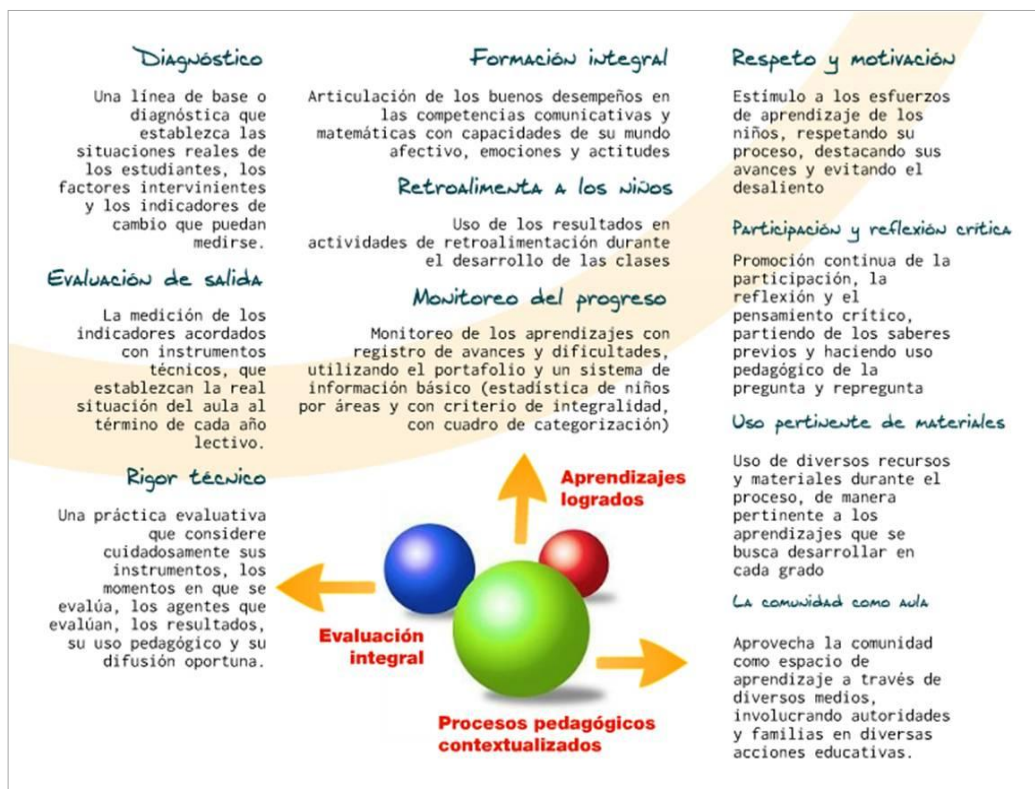
En términos generales, podríamos identificar en las cuatro experiencias revisadas hasta tres variaciones en el desarrollo didáctico de un enfoque pedagógico común, un enfoque que se basa en la actividad, la interacción y la participación reflexiva del estudiante en el proceso de su propio aprendizaje: una variante a la que podríamos denominar estructurada, otra no estructurada y otra, en realidad, más abierta a la elección de los equipos docentes, siempre dentro de un marco pedagógico común.

- a) **Procesos pedagógicos estructurados.** Es cuando se propone a los docentes una herramienta y un método determinado, validado por la experiencia y adaptado a las realidades específicas de las escuelas en el área rural. Esta opción le ofrece al maestro la seguridad de una ruta y un procedimiento preestablecidos, que debe aprender a seguir con soltura, con rigor y con la lucidez necesaria para notar y hacerse cargo de la diversidad de respuestas y procesos que va desencadenando en sus estudiantes en cada tramo y en diferentes ámbitos del aprendizaje. Este abordaje ha funcionado bien y producido buenos resultados.



[Ejemplo de procesos pedagógicos estructurados]

- b) **Procesos pedagógicos no estructurados.** Es cuando se opta por desarrollar determinadas habilidades pedagógicas en los docentes, a fin de que puedan emplear diferentes herramientas y metodologías según las necesidades de aprendizaje previamente identificadas. Se trabaja sobre la base de criterios y lineamientos pedagógicos claros, mas no se sigue una ruta didáctica predefinida. Se afila básicamente la mirada profesional del docente sobre las capacidades de los niños y su capacidad para trabajar con una caja de herramientas diversas. Este abordaje también ha dado buenos resultados.
- c) **Procesos pedagógicos abiertos.** Es cuando se propone sobre todo a los maestros un enfoque pedagógico general, dejando en libertad a las redes para tomar las opciones didácticas que consideren más convenientes, en el marco de su proyecto educativo común, sus objetivos y sus énfasis. Es así como algunos elegirán, por ejemplo, metodologías ad hoc para enseñar cuestiones referidas a la equidad de género, otros en cambio para hacer educación ambiental o para enseñar capacidades relativas a la convivencia en una perspectiva intercultural. Este otro abordaje también ha funcionado y ha permitido avanzar tanto a los profesores como a los niños.



[Ejemplo de procesos pedagógicos inductivos o no estructurados]

### 3. LA FORMACIÓN DOCENTE

En el contexto de todo lo expuesto hasta aquí, queda claro que los procesos de formación docentes en todas las experiencias analizadas no han constituido hechos o iniciativas aisladas, sino piezas de una estrategia global. Vamos a explicar sucintamente los aspectos medulares de un enfoque compartido de capacitación docente, algunos contenidos comunes de los programas de formación, las estrategias que se han privilegiado mayoritariamente y los rasgos principales de la gestión de los procesos formativos que se deducen de estas experiencias.

#### 3.1. El enfoque de la formación

En todos los casos el tipo de oportunidades formativas que se ofrecen a los docentes no tienen como finalidad entregarles conocimientos ni metodologías, sino permitirles desarrollar determinadas capacidades pedagógicas y, a la vez, propiciar cambios de sentido muy importantes en su cultura de enseñanza.

- a) **Enfocada a resultados en los desempeños y las concepciones.** Estamos hablando de una capacitación que no confunde medios con fines y cuyo objeto central no es simplemente ampliar sus repertorios de información y de procedimientos didácticos, sino permitirles un cambio de rol, que los traslade de su tradicional ubicación frontal a otra más lateral.
- b) **Respetuosa e interesada en los procesos de las personas.** Un cambio pedagógico que supone rupturas y cambios en la cultura resulta siempre un proceso complejo y no es expeditivo, pues representa en muchos casos ir a contracorriente de las creencias que sustentan las rutinas del docente. Es por eso que los programas de formación, en general, se caracterizan por:
- Su orientación al fortalecimiento de capacidades y de su autonomía
  - La diversificación de sus estrategias a fin de atender las diversas necesidades
  - El respeto escrupuloso de los procesos de los maestros
  - El uso de los aprendizajes logrados de los niños como criterio de validación

### 3.2. El contenido de la formación

El acento de la formación en las capacidades pedagógicas y didácticas del docente que propicien aprendizajes en las áreas de comunicación y matemática, es un común denominador muy claro, y es el ámbito que ha sido objeto de evaluaciones continuas. No obstante, hay tres aspectos adicionales muy destacables:

- a) **Diversas dimensiones del desempeño docente.** A pesar de los énfasis en las áreas de comunicación y matemática, se ha tendido a evitar reduccionismos y a ampliar la formación del docente, abarcando otras áreas curriculares y otros ámbitos de buen desempeño, apuntando incluso a cambios no sólo de metodología sino de mentalidad, actitudes y percepciones. En el caso específico de los métodos y materiales de aprendizaje, se ha ido haciendo evidente también la necesidad de objetivar criterios para evaluar su buen uso pedagógico.
- b) **La capacidad de interacción con el alumno.** Se ha puesto mucha atención en las capacidades de interacción docente-alumno en general. En la medida que los profesores vienen de una tradición donde el estudiante es considerado apenas un receptor pasivo, ha sido necesario ayudarlos a construir vínculos con sus ni-

ños y hacer fluida esta relación. De acuerdo al enfoque pedagógico común, de la calidad de esa relación depende la posibilidad de lograr aprendizajes genuinos.

- c) **Las habilidades pedagógicas y de evaluación.** Otro énfasis importante ha estado en la capacidad de monitorear el proceso de aprendizaje de los niños, de notar las diferencias individuales y de actuar de acuerdo a ellas. Por eso se ha buscado fortalecer en los docentes las habilidades de evaluación formativa y de proceso, para que puedan identificar los dilemas que confrontan los niños en su itinerario personal de aprendizaje, así como la mejor manera de retroalimentarlos de acuerdo a lo que cada uno va necesitando.

### 3.3. Las estrategias de formación docente

Lo que revela el análisis de las cuatro experiencias es la certeza de que el desarrollo de capacidades en los maestros rurales es un desafío complejo que necesita abordarse en varios planos a la vez. Es por eso que la formación docente ha sido abordada a través de estrategias multimodales, no idénticas pero bastante similares, generando todo un circuito de componentes que los equipos responsables de cada proyecto se han esforzado por articular y lograr su complementariedad.

- a) **Acompañamiento pedagógico.** En todos los casos el eje de la formación de los docentes ha estado en la estrategia de acompañamiento pedagógico, gracias a la cual los profesores reciben visitas continuas de personas que han sido preparadas para darles apoyo y asistencia en la mejora de sus prácticas. De acuerdo a la experiencia, el funcionamiento efectivo de esta estrategia requiere que la persona que cumple el rol de acompañante:

- Construya una relación positiva con el docente y la comunidad.
- Demuestre calidad humana y criterio técnico profesional.
- Asegure la comprensión de los procesos pedagógicos trabajados en taller.
- Se base en la práctica y experiencia de cada docente.
- Establezca indicadores de cambio, conocidos y consensuados con los docentes, que permite registrar avances.
- Pase por un proceso de selección y formación serio y exigente, basado en criterios claros.
- Esté a su vez sostenido en un equipo profesionalmente solvente.



- b) **Talleres.** El acompañamiento se complementa con talleres de capacitación cuidadosamente diseñados en base a la información recogida tanto de la evaluación de los estudiantes y las visitas a las escuelas, como del monitoreo del proceso en general. Es por eso que, en buena medida, buscan que los docentes analicen los problemas detectados en el aula. No obstante, la clave del impacto de estos talleres está no sólo en su articulación a las necesidades previamente identificadas en el desempeño de los docentes, sino también en la calidad de los formadores seleccionados, en su metodología, en los materiales preparados para la ocasión, en su número, periodicidad, secuencia y cobertura.
- c) **Cursos y posgrados.** Otras estrategias de capacitación para los maestros incluyen pos títulos, es decir, diplomados y cursos, presenciales o virtuales, que certifiquen a los docentes, a los acompañantes y a otros agentes clave del proceso. En algunos casos incluyen a los propios padres de familia y a funcionarios de educación con responsabilidades en la gestión local.
- d) **Espacios de interaprendizaje.** Dos estrategias de interaprendizaje han sido sumamente importantes en la mayoría de experiencias: 1) los círculos de docentes, dedicados básicamente a analizar su experiencia y aprender de ella, reforzando a la vez aprendizajes promovidos en los talleres y otros espacios; 2) las pasantías, que han posibilitados a los docentes aprender de las mejores prácticas mediante la observación directa. En ambos casos, las experiencias analizadas han validado un conjunto de procedimientos y de lecciones aprendidas, que dibujan de manera específica y cuidadosa una ruta hacia el funcionamiento verdaderamente efectivo de ambas estrategias.
- e) **Los materiales.** En las cuatro experiencias, el uso de material educativo e incluso su producción por los propios docentes ha jugado un papel importante. En todos los casos, se trata de materiales pensados y diseñados o adaptados para el medio rural y la escuela multigrado, que complementan los textos y materiales distribuidos por el Ministerio de Educación o que los reemplazan, basándose siempre en el currículo oficial. En general, los materiales producidos cuentan con la participación de los docentes del lugar, aún cuando su rol específico no sea el mismo en todos los casos.



[Enfoque de la formación docente: circuito y componente básicos]

## 4. GESTIÓN TERRITORIAL DE LOS PROCESOS

### 4.1. Los rasgos principales de una gestión local y regional

En todas las experiencias, los equipos responsables de los proyectos han cumplido en los hechos la función de gestión territorial –local, provincial y regional- de los procesos de cambio y mejora impulsados en las escuelas de áreas rurales intervenidas. Esta gestión ha puesto de relieve seis características de gran importancia.

- a) **Enfocarse en resultados y practicar la rendición de cuentas.** El foco en los aprendizajes, el compromiso público con la mejora de los resultados y la transparencia en los avances y dificultades de los procesos, es un común denominador. Está comprobado, además, que el efecto demostrativo de una buena práctica y del reporte continuo de resultados, derrota cualquier escepticismo al interior de la propia escuela, en la localidad y en toda la región. No obstante, si esta política de transparencia ha sido un factor de confianza y respaldo, es porque los esfuerzos desplegados se han sustentado en: 1) un trabajo técnico serio, a cargo de profesionales competentes; 2) una labor continua de incidencia polí-

tica y social, tejiendo alianzas con actores claves como los Gobiernos Locales; 3) acciones de difusión permanentes y uso de medios de comunicación.

- b) **Enfocarse territorialmente.** En todos los casos es notorio el enfoque territorial de la gestión de los proyectos de cambio. Más allá de las delimitaciones jurisdiccionales formales, se busca articular a las escuelas más próximas de una misma localidad, entre sí y con otras entidades presentes, sean públicas o no, que puedan contribuir de un modo u otro a atender determinadas necesidades. *En varias experiencias, el municipio distrital ha jugado un rol muy importante, que ayuda a delimitar los roles de cada nivel de gobierno y facilita la intersectorialidad.*
- c) **Construir propuesta desde la región y con los propios actores.** Las experiencias han puesto de relieve la necesidad de pensar acciones y objetivos junto con los diversos grupos regionales de interés en educación, en la sociedad civil, en la comunidad académica y en las esferas públicas, buscando todo el tiempo responder a la dinámica regional. También se ha hecho patente la necesidad de participar e incidir en la agenda educativa regional, en sus actividades, sus preocupaciones, prioridades, tiempos y ritmos, tanto en el nivel regional como local de gobierno, involucrando a las instancias del sector y al Municipio. Todo esto supone inversión de tiempo, construcción de consensos y afrontar situaciones difíciles, así como mucha paciencia y buen ánimo.
- d) **Gestionar procesos de cambio.** Gestionar una intervención global de mejora de la calidad de la escuela de áreas rurales no es administrar medidas rutinarias en un escenario estable. Por el contrario, la experiencia apunta más bien a gestionar procesos de cambio institucional complejos y en escenarios, además, inestables, de alta rotación de personal, donde la incertidumbre y debilidad institucional son características relevantes. Es por eso que la gestión de estos procesos en un territorio ha exigido gradualidad, tiempo para planificar cada paso, procesos de reflexión que involucren a diversos actores, analizando sus posibles resistencias.
- e) **Afrontar con flexibilidad el factor de incertidumbre.** Una gestión que acepta jugar un rol a favor del cambio en contextos de incertidumbre necesita manejarse con márgenes de flexibilidad y presupuestos para imprevistos. Esto ha sido particularmente necesario en el caso de los procesos de capacitación, pero también en otros ámbitos donde han surgido tensiones entre plazos, productos y necesida-



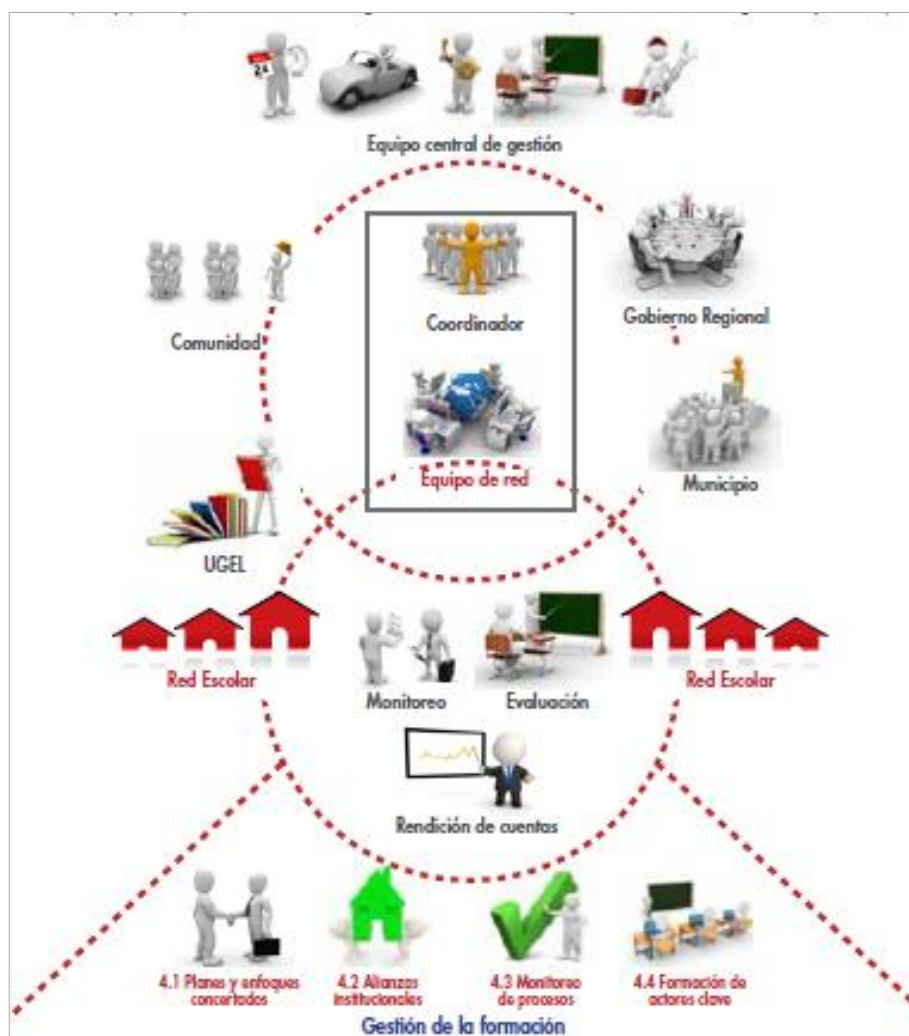
des. En general, las cuatro experiencias han comprobado que: 1) no hay un solo camino para lograr los objetivos, siendo necesario ensayar diversas rutas hasta hallar la más efectiva; 2) los espacios de reflexión para analizar y sistematizar la experiencia, contrastar su validez y repensar las decisiones, son indispensables.

- f) **Cumplir una función articuladora.** Es importante el rol de la gestión territorial como facilitador y articulador entre los diversos actores locales, incluyendo Gobierno Regional y Gobiernos Locales, desde una actitud abierta, flexible y permeable, dado que son infrecuentes los espacios de comunicación entre ellos. Este papel es clave pues ayuda a construir confianza y facilita los acuerdos. Quien ha cumplido esta función en las experiencias analizadas es el equipo responsable del proyecto. En realidad, suple el rol promotor y articulador que debería cumplir el gobierno nacional en el marco de una política nacional para la educación rural, propiciando convergencias y complementariedades, no yuxtaposiciones, con otras iniciativas oficiales. En todo caso, es una responsabilidad que el propio Gobierno Regional debiera asumir.

#### 4.2. La gestión regional de la formación docente

Las experiencias han subrayado así mismo la necesidad de contar con una estrategia de gestión regional de la formación docente, que se apoye en evidencias para plantear objetivos y metas de mejora del desempeño profesional docente, así como una hoja de ruta que pueda implementarse de manera concertada con las instituciones formadoras existentes. Se trata de especializar y fortalecer una estrategia de gestión, separándola de los aspectos laborales y administrativos relacionados al tema, que son los que normalmente se abordan en las UGEL. En base a la revisión de las experiencias, destacamos cuatro características relevantes de esta estrategia:

- a) **Planes y enfoques concertados de formación.** Los planes de formación que los equipos responsables de las cuatro experiencias han diseñado y gestionado, necesitan ser objeto de gestión concertada en un escenario de transferencia. Tanto el enfoque como los objetivos y componentes esenciales de la formación a los maestros y acompañantes necesitan sustentarse en consensos amplios con los agentes formadores locales.



[Nivel territorial de la gestión del programa]

- b) **Alianzas institucionales.** Se necesita, así mismo, desarrollar alianzas y capacidades institucionales, a fin de que alguna entidad formadora local pueda prepararse para asumir la continuidad de la formación docente en la misma perspectiva pedagógica en la que se ha venido ofreciendo, aprovechando las tecnologías y las lecciones aprendidas aportadas por las experiencias.
- c) **Monitoreo de procesos.** Hacen falta mecanismos de recojo de información de manera continua sobre el proceso y los resultados de la formación docente. Levantar líneas de base, hacer seguimiento al progreso de maestros, niños y escuelas en base a criterios e indicadores claros, recoger percepciones, contrastar resultados, todo esto es esencial para cerrar el ciclo de los programas de formación diseñados en base a decisiones unilaterales de la autoridad educativa y no a las evidencias recogidas de procesos más amplios de cambio institucional.

- d) **Formación de actores clave.** Dos actores son particularmente relevantes en el marco de una estrategia global de mejora del desempeño del docente de la escuela de zona rural: 1) los acompañantes, que necesitan ser formados cuidadosamente de acuerdo las capacidades exigidas por su rol, ser evaluados regularmente en su desempeño y documentar sus mejores prácticas; 2) el equipo de gestores de la formación docente regional, cuyo complejo rol exige especialización y dedicación exclusiva.

#### **IV. ANÁLISIS DE REPLICABILIDAD DE LOS FACTORES DEL ÉXITO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS**

En esta sección se evalúa la viabilidad de replicar estas experiencias desde el sector público y a nivel nacional. Realizar este ejercicio es importante en tanto se espera encontrar los factores que facilitarían y, por otro lado, los que dificultarían la implementación de un modelo de educación rural como el de los programas estudiados pero con el Estado y los gobiernos subnacionales como responsables y encargados.

El ejercicio de analizar la replicabilidad busca identificar los elementos con que ya se cuenta en el sistema educativo nacional sobre los cuales se puede apoyar la implementación de los factores de éxito identificados previamente para lograr las mejoras en la educación rural primaria. Adicionalmente, es preciso identificar los elementos que son necesarios para el modelo de educación rural propuesto con que no se cuenta actualmente o que podrían obstaculizar o poner en riesgo el logro de los objetivos propuestos.

#### **PRERREQUISITOS BÁSICOS**

Antes de analizar la viabilidad de la implementación desde el sector público de los factores de éxito identificados, se presentan algunas condiciones básicas que son importantes de enfatizar por cuanto son imprescindibles para el logro de los objetivos de la mejora efectiva de la educación básica rural. Estas son:

1. **Modelo de gestión de educación para la realidad rural:** Todas las experiencias revisadas incluyen aspectos que incorporan especificidades de la realidad rural. Es necesario que el Estado reconozca la necesidad de desarrollar un programa dirigido al ámbito educativo rural, que vaya más allá de programas de elementos aislados tales como la agrupación de escuelas en redes o incentivos docentes.
2. **Voluntad Política:** Se requiere de real voluntad política en todos los niveles del Estado para implementar las reformas necesarias para mejorar la calidad de la educación básica rural. Es necesario que las autoridades educativas y políticas a nivel central, regional (en particular), y local transmitan su compromiso a todos los participantes del proceso educativo (sociedad civil, maestros, etc.).
3. **Calidad con Equidad:** El proyecto es una apuesta por la equidad, por reducir las brechas entre lo urbano y lo rural. El Estado debe apostar por esto, lo cual implica destinar mayores recursos a la educación rural de tal forma que se intente revertir las inequidades que resultan de la asignación inercial de recursos.
4. Se requiere un **marco Institucional adecuado**, lo cual pasa por revisar las normas actuales, eliminando cruces y vacíos y establecer claramente los roles de las instancias (gobierno regional, gobierno local e instancia intermedias de gestión educativa). Se requiere además introducir algunos cambios normativos que permitan, por ejemplo, asegurarla permanencia del personal capacitado y generar condiciones laborales adecuadas para los actores claves en el nuevo modelo rural.
5. **Concertación de fuerzas a nivel local:** Se requiere llevar a cabo un trabajo de articulación con los gobiernos locales, comunidades y comunidades escolares, esto es, se debe producir una concertación de fuerzas a nivel comunal.

## **ANÁLISIS DE VIABILIDAD DE LOS FACTORES DE ÉXITO IDENTIFICADOS DESDE EL SECTOR PÚBLICO**

Si bien, como se explica en secciones anteriores, el éxito depende de la implementación articulada de los diferentes factores claves, es importante también analizar las posibilidades de replicabilidad de la implementación en términos de capacidades de gestión, presupuestales, normativas y políticas dentro del sistema educativo

público nacional. El análisis de replicabilidad considera los específicamente los siguientes aspectos:

- **Político:** Se considera los requerimientos de voluntad política de parte de las autoridades políticas, en los distintos niveles de gobierno para emprender mejoras en la educación rural, para el trabajo articulado con otros niveles de gobierno e instancias y la disposición de aceptar cambios importantes.
- **Gestión:** Incluye la disposición de recursos humanos, la capacidad técnica, los instrumentos de planificación y gestión; y los cambios requeridos en la estructura orgánica de las instancias involucradas.
- **Normativo:** Se analiza la existencia de restricciones legales, además de identificar los espacios y oportunidades existentes en el marco legal e institucional vigente.
- **Presupuestal:** Se hace una revisión de los factores o medidas identificados que requieren recursos adicionales a los ya presupuestados actualmente, cuando la información existe o es posible estimarla, se presenta un costo aproximado.

No obstante, esta clasificación de los elementos dentro de las cuatro categorías no es definitiva y excluyente, ya que los elementos de cada una están muy relacionados entre sí.

Adicionalmente, se intenta identificar estos requerimientos de acuerdo al nivel de gobierno dado que se considera que cada uno de ellos tiene funciones y capacidades distintas. Emplear este esquema facilitará a los hacedores de política reconocer su rol dentro de la implementación del modelo y también identificar los aspectos que requieren cambios, más trabajo o que implican riesgos.

El análisis siguiente presenta la “lección aprendida” a partir del análisis previo de los factores que explican el éxito de las experiencias, se incluye además en cada caso los aspectos más relevantes de la situación actual del sector educativo público en relación al factor de éxito en cuestión, considerando, de ser pertinente y conocido, lo que establece el marco del sector y lo que ocurre en la práctica.

Llevar al sector estatal (y quizás a escala nacional) el modelo de escuela rural propuesto a partir de la revisión de los programas exitosos es posible, pero es importante enfatizar que para lograrlo es preciso realizar cambios institucionales, destinar recursos y más.

## **1. REQUERIMIENTOS DESDE EL ÁMBITO POLÍTICO**

En este apartado se formulan los requerimientos a nivel político de cada instancia involucrada dentro del sistema educativo en el país. En general, estas deben de reformular sus actitudes y su concepción acerca de la educación rural con la finalidad de mejorar la educación primaria en estas zonas. Es muy importante tratar el tema político pues es la expresión de la voluntad y el por lo tanto el sustento de las acciones posteriores.

### **1.1. GOBIERNO CENTRAL**

Los programas de educación rural primaria analizados tienen en común que son apoyados desde una oficina central localizada en Lima. La relación de esta oficina central con los equipos localizados en cada región y localidad varía de acuerdo a cada programa, así por ejemplo en el caso de Fe y Alegría la oficina central dicta directivas generales<sup>13</sup> que son concertadas una vez al año entre todos los directores y coordinadores de red, en cambio en el caso de Escuelas Exitosas o PROMEB, la oficina central estructura el proceso de forma más rigurosa. En cualquier caso, las experiencias muestran que el papel que le corresponde al gobierno central es clave, análogo al de los equipos centrales de los programas, al principio de la implementación, es decir, dictar las pautas generales y servir de guía y/o acompañante de los procesos locales y regionales. Luego, una vez afianzadas las capacidades a nivel regional, el papel del gobierno central debe ser el de ente rector y regulador. Los programas educativos estudiados también muestran un modelo de gestión flexible, por tanto capaz de adaptarse a las particularidades de cada región y localidad. Por tanto, el gobierno central debe dar paso a un sistema democrático, en donde a nivel regional se promueva la participación de los actores regionales y locales.

---

<sup>13</sup> Entrevista a Miguel Barreto, coordinador académico de FYA 44 Cusco



El gobierno central, representado por el Ministerio de educación (MINEDU) ha sido distante de la educación rural en el país (hasta hace poco tiempo que se intentó acercar a la realidad rural a través del PELA) en donde la política educativa rural no se ha diferenciado sustancialmente de la que se aplica para la educación urbana, es más, de acuerdo a Rivero<sup>14</sup> (2003) en el Perú hay ausencia de políticas específicamente destinadas a las escuelas unidocente y multigrado lo cual lleva a plantear el rol que debe jugar el gobierno central. En este contexto, el gobierno central debe de mostrar voluntad política para cambiar dicha situación en primer lugar, y mostrar el compromiso para implementar un modelo nuevo de educación en las zonas rurales del país. Este proceso empieza por reconocer en esta esfera de decisión que la realidad rural es distinta a la urbana. Por tanto, el gobierno central debe estar comprometido a modificar normas (incluir las precisiones necesarias para la nueva la política educativa rural) y asignar más recursos a la educación rural<sup>15</sup>. Además, el gobierno central debe mostrar predisposición para trabajar con los gobiernos regionales y locales de manera conjunta y no solo como ente rector (elemento que se debe mantener), además de permitir una gestión flexible y democrática.

Actualmente es posible encontrar alguna evidencia de voluntad política para atender la educación rural de forma prioritaria por parte del próximo gobierno. Así, en la hoja de ruta presentada por el Partido Nacionalista Peruano – Gana Perú - se establece como uno de los puntos prioritarios en la política social la atención preferente a las escuelas unidocentes y multigrado rurales. Del mismo modo, anteriormente el Proyecto Educativo Nacional al 2021, incluía como un objetivo estratégico el fomentar la equidad en la educación, atendiendo la educación rural de forma prioritaria.

## **1.2. GOBIERNO REGIONAL**

En el caso de la implementación del parte del modelo de educación rural propuesto, los gobiernos regionales deben de “comprar” el nuevo modelo de educación rural primaria y ser actores clave en su implementación, es decir deben de entender que la educación rural es un problema que debe ser resuelto desde la particularidad de

---

<sup>14</sup>Rivero, J (2003), *Los desencuentros entre políticas públicas y educación rural*, Instituto Bolívar, Lima

<sup>15</sup>Estos elementos se abordaran a continuación en sus secciones respectivas.



cada región, y que por lo tanto su participación consiste en acercar el marco general del modelo propuesto de educación rural a su realidad y decidir ser ellos quienes los implementarán. En este sentido los gobiernos regionales tienen la tarea de involucrar decididamente (transmitir la voluntad) a sus DREs y UGELs correspondientes, pues será a través de estas instancias dependientes del gobierno regional se dará la implementación. Este es un requisito fundamental, pues de las instancias intermedias de educación se necesita disposición a trabajar concertadamente con otros actores (ONGs, otros sectores como salud y medio ambiente) y una actitud abierta al cambio, que implica priorizar la educación y lo pedagógico antes que lo administrativo (consiguiendo así una gestión más flexible)<sup>16</sup> y enfocarse a resultados.

Los gobiernos regionales a través de las DREs deben de adoptar el papel de las oficinas centrales de los programas referentes, es decir, deben de dar apoyo técnico en gestión y herramientas pedagógicas a los equipos de red y escuelas. Es más, deben de liderar la propuesta educativa rural regional, para lo cual es necesario el compromiso de los funcionarios de la DRE y del equipo de especialistas que la componen.

Sin embargo, existe el riesgo de que el papel central recaiga sobre los implementadores de la DRE o UGEL, en vista de que estas instancias concentran el mayor peso político y administrativo, por tal motivo se debe tener cuidado en priorizar el papel articulador y de eje del modelo de las redes y asegurar el rol de guía, apoyo y acompañante de las instancias regionales.

### **1.3 GOBIERNOS LOCALES**

Los cuatro programas revisados tienen en común el lograr involucrar activamente a los gobiernos de las localidades dentro del proceso educativo, por ejemplo en el caso de Escuelas Exitosas se ha logrado que el municipio local se comprometa con el progreso de los niños que presentan más dificultades para progresar en la escuela, o en el caso de Aprendes, en donde uno de los componentes principales es la descentralización, para lo cual se debían de apoyar las reformas “de abajo hacia arriba”. En sus diferentes formas, cada programa ha debido articularse con el gobierno local, es decir se ha logrado que la educación de los niños sea responsabilidad de las autoridades

---

<sup>16</sup>Díaz, Valdivia y Lajo, 2008

políticas locales. Por lo tanto, para implementar un nuevo modelo educativo rural desde el estado los gobiernos locales deben de asumir un compromiso con la educación de los niños de sus comunidades, deben también procurar articular y organizar a la comunidad en torno a la escuela, es decir, incentivar la participación de otros actores a nivel comunitario (Iglesia, policía, ONGs).

Además, los gobiernos locales deben jugar un rol clave de articulación entre redes y escuelas y son la instancia que permite contar con una mirada intersectorial y no sólo desde la perspectiva del sector educación.

La participación de la comunidad es importante para lograr un modelo de gestión democrática de la escuela, en tanto que en esta son los padres de familia, los docentes, las autoridades locales e incluso los niños y niñas, quienes participan activamente del funcionamiento de la escuela y sus actividades. Las experiencias revisadas muestran que el modelo de gestión de la educación rural debe involucrar a la comunidad en aspectos tales como el compromiso de que todos los niños y niñas asistan a la escuela y aprendan, que los docentes cumplan su horarios y traten con respecto a los alumnos; para ello se deben establecer alianzas con representantes de las comunidades tales como Juntas de Regantes, Clubs de Madres, Iglesia, etc.

#### **1.4. ESCUELAS Y MAESTROS**

Los programas revisados de educación rural se caracterizan por contar con escuelas con identidad y maestros motivados y comprometidos con la educación de sus alumnos, del mismo modo los acompañantes están comprometidos con la labor que realizan<sup>17</sup>. Por otro lado, fuera de los programas revisados, es decir en el sector público, es común que los docentes de escuelas rurales no estén capacitados para laborar en el campo, pues no cuentan con herramientas EIB<sup>18</sup> ni de manejo de aulas unidocente o multigrado desde su formación, y por el contrario de sus pares de los programas, contemplan el laborar en el área rural con poca motivación e interés.

---

<sup>17</sup> Por ejemplo en el caso de FYA 44 de Cusco, los entrevistados declararon tener un compromiso personal con educación, en especial con la educación EIB, es decir en ellos la vocación es un factor importante para realizar su trabajo.

<sup>18</sup> Rufino Condeña Quispe, director del área de gestión pedagógica en la UGEL de Huaró, distrito de Urcos, provincia de Canchis, Cusco.

Por su parte, la identidad de las escuelas es un eje fundamental en su funcionamiento dentro de los proyectos de educación rural investigados. La existencia de un proyecto institucional y una propuesta pedagógica que implican la participación de la comunidad, fortalecen las capacidades de las escuelas y de los maestros dentro de ellas. Por tanto, para fortalecer las escuelas, los maestros deben tener como premisa que cualquier niño tiene la capacidad de aprender y por lo tanto deben de realizar sus labores desde esta óptica, lo que implica un cambio de actitud.

Para fortalecer la identidad de la escuela se debe fortalecer los CONEIs, que son Consejos Educativos Institucionales creados por la Ley General de Educación, art. 69 como «órganos de participación, concertación y vigilancia ciudadana» para contribuir a una gestión educativa eficaz que promueva la equidad, inclusión e interculturalidad en las escuelas. Se debe concebir los CONEIs como una herramienta para potencializar la participación de los padres de familia dentro de la comunidad educativa, lo cual es muy importante para el éxito del programa rural; pero se requiere que su participación sea dirigida y apoyada por equipos debidamente fortalecidos y guiados por un modelo rural.



## 1.5. RIESGOS

Uno de los retos más difíciles de superar es no lograr el compromiso de las instancias intermedias de educación y las autoridades locales. En caso no se logre el compromiso del personal en estas instituciones se dificultaría muchísimo el funcionamiento del modelo educativo propuesto por que estos actores son de suma importancia para que funcione (en la medida que están casi en contacto directo con las escuelas y los padres de familia). En este caso aún con mucha voluntad por parte de las comunidades educativas y maestros se dificultaría el logro de los objetivos de las reformas porque factores claves como la formación, acompañamiento y rendición de cuentas requieren el apoyo decidido de las instancias de gestión y políticas.

Se suma también el importante riesgo de inestabilidad política y cambio de autoridades que puede poner en riesgo la continuidad del compromiso de las diferentes instancias de gobierno e incluso de autoridades de instancias intermedias de educación (que en muchos casos son cargos de confianza).

## **2 CAPACIDADES DE GESTIÓN REQUERIDAS**

Las capacidades de gestión con las que actualmente se cuenta en el sistema educativo nacional no son suficientes ni adecuadas para enfrentar la problemática de la educación rural básica en el país. Se requiere de capacitación fundamentalmente en dos áreas generales: capacidades de gestión educativa dirigida a la realidad rural, y capacidades y herramientas pedagógicas acordes con la educación rural.

### **2.1 GOBIERNO CENTRAL**

En este nivel de gobierno se requiere un equipo central altamente calificado que lidere el principio del proceso, el cual puede (y debería) recoger experiencia y apoyo de programas exitosos de esta naturaleza. Este equipo estará conformado por los especialistas que brindarán la capacitación a los equipos técnicos regionales, y personal de la UGEL en algunos casos, es decir se encargará de formar a los formadores en la etapa inicial. Además se deberán de responsabilizar del diseño global del programa (diseñar el programa general y sus componentes, la estrategia de gestión) y ser quienes trabajen con los gobiernos regionales para introducir el modelo y concertar la forma de implementación en cada región.

Este equipo deberá además liderar y acompañar el proceso de monitoreo al modelo en la etapa inicial y diseñar los procesos de ajustes y planes de expansión, para ello debe estar adecuadamente entrenado y contar con sistemas y herramientas de monitoreo.

Desde el enfoque de gestión de los procesos administrativos se debe de generar un sistema que desde el inicio permita e invite a la participación de otros actores, además de priorizar los aprendizajes y resultados antes que los procesos burocráticos. Todas estas capacidades y herramientas son necesarias para el componente de gestión territorial, en especial porque es en esta esfera donde se empieza a formar a los actores clave (equipo de gestores de formación docente regional y coordinadores).

## **2.2. GOBIERNO REGIONAL Y LAS INSTANCIAS INTERMEDIAS DE GESTION CORRESPONDIENTES**

En este nivel de gobierno la prioridad es la implementación del modelo educativo propuesto. Aquí es donde se instala la capacitación y el sistema de monitoreo de las redes, junto con las capacidades para erigir una propuesta pedagógica regional. En tanto la capacitación de maestros, las experiencias de educación estudiadas se caracterizan porque los contenidos de las capacitaciones no se centran solamente en aspectos curriculares, sino que van más allá buscando el desarrollo integral del docente como profesional y su relación con los alumnos y padres de familia. Por ello, es de suma importancia la calidad y capacidad de adaptación del equipo de acompañantes y de los gestores del proyecto y su capacidad de comprender las restricciones del contexto particular de la localidad. Esto también implica que la capacitación constante juega un papel fundamental dentro del modelo propuesto<sup>19</sup>.

Las capacidades de gestión actuales de los gobiernos regionales y de las DREs son adecuadas. Su personal no está formado para las actividades de gestión educativa requeridas y mucho menos está preparado para la gestión de escuelas rurales. Más aún, su trabajo se encuentra y concentra en muchos casos en el área urbana y dedican la mayor parte de sus recursos humanos a desarrollar actividades burocráti-

---

<sup>19</sup>. La capacitación continua se debe dar en talleres a cargo de expertos y a nivel regional (enfocados en la mejora de la enseñanza, las prácticas del docente en el aula que recojan la diversidad de la educación rural) e igualmente importante a través del acompañamiento y los talleres de interaprendizaje y círculos de aprendizaje para compartir experiencias a nivel local.

cas, dejando de lado la labor con enfoque pedagógico. En vista de lo anterior, sus herramientas de gestión no están en concordancia con las necesidades del ámbito rural y es por este motivo necesario el fortalecimiento de las capacidades de gestión abocadas a estas zonas.

En este nivel, en el gobierno regional y la DRE correspondiente, se requiere además nuevo personal de gestión. Estos equipos deben de contar con personal altamente calificado y con experiencia en la educación rural pues se deben de encargar de la formación de formadores que implementará el sistema de monitoreo. Este nuevo equipo será el nexo entre los equipos de red locales, las UGELs y el equipo nacional. Esto lleva a que la capacitación referida a la gestión de las redes debe tener como eje central la formación de capacidades resolutivas frente a un medio cambiante, y no formar en torno a la rigidez del sistema. Se debe, por lo tanto, ejercitar la capacidad de los acompañantes y docentes de resolver problemas reales.

### **2.3 UNIDADES DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL – UGELs**

La heterogeneidad y tamaño de las escuelas del medio rural no permite imponer las mismas instancias de gestión que en las ciudades, por ello, la gestión de la educación rural se debe basar en redes de escuelas con características similares y/o dentro de un espacio geográfico o cultural común (de tal forma que sean accesibles entre ellas), las cuales estén agrupadas y a cargo de un coordinador (o facilitador) que las organiza, acompaña y monitorea.

Por otro lado, la revisión de los programas exitosos también mostró que no es suficiente la organización de las escuelas en redes sino que es fundamental que cada red cuente con un equipo o persona (dependiendo del tamaño de la red y disponibilidad de recursos) encargado de monitorearla, organizarla y lograr que las escuelas actúen en conjunto y se sienten acompañadas. Es necesario además que la persona o equipo a cargo sea especializada, es decir formada para tal fin. En el contexto de la implementación desde el sector público de las reformas, por ser la instancia de gestión más cercana a las escuelas, las UGELs deben ser las encargadas de realizar estas labores.

Actualmente la gestión de la educación pública en el ámbito rural público está organizada en torno de la UGEL, la cual centraliza los procesos de todas las escuelas

dentro de su jurisdicción (generalmente provincial). Además, a partir de la Resolución Suprema N° 001-2007-ED, es tarea de las UGEL y las DRE establecer redes en el caso de las escuelas multigrado o unidocentes. En la práctica el equipo de la UGEL es insuficiente de operar a la escala necesaria para cumplir con sus labores en toda su jurisdicción y no existe personal especializado ni asignado a la coordinación de las redes. Por ejemplo, por el lado del monitoreo y acompañamiento los especialistas se centran en la verificación burocrática y lo anecdótico antes de en los aspectos pedagógicos (Díaz, Valdivia y Lajo 2008). Es más, dada la escasez de especialistas muchas escuelas nunca son visitadas o en el mejor de los casos esto sucede una vez año por su lejanía de la UGEL.<sup>20</sup>

Si bien se tiene la ventaja de contar con la norma para una efectiva implementación de un sistema de redes, se debe asegurar que las redes agrupen a escuelas homogéneas (dentro de un espacio geográfico y/o cultural común). Pero, para que la red cumpla sus funciones se requiere de personal, formado para tal fin, que se encargue de las funciones de coordinación, acompañamiento y monitoreo de las escuelas. Por tanto será necesario fortalecer las capacidades de gestión. En primer lugar será requerido aumentar el personal, pues será necesario conformar un equipo de acompañantes/facilitadores para trabajar con las escuelas y coordinar las redes, al mismo tiempo será necesario un equipo técnico que apoye a estos coordinadores en sus labores (cuyo tamaño dependerá del número de acompañantes a los atenderá). Estos equipos de UGEL deben de estar calificados y especializados en gestión de educación rural y redes para poder desenvolver el modelo de escuela básica rural que se desea.

Desde el punto de vista de gestión administrativa es necesario reestructurar las UGEL de tal manera que se agilicen procesos y se flexibilice su gestión de forma que cualquier cambio sea incorporado fácilmente y se priorice lo pedagógico sobre lo administrativo. De esta forma será más fácil tener una orientación a resultados y facilitar los procesos de rendición de cuentas.

## 2.4 RIESGOS

---

<sup>20</sup> Existen los equipos de acompañamiento para escuelas rurales en el marco del PELA, los cuales pueden constituir la base de la reforma. Sin embargo, este cambio es aún incipiente y no cuenta aún con acompañantes formados para tal fin ni con procesos establecidos que cumplan las condiciones de un acompañamiento de las características deseables mencionadas



Entre los riesgos más importantes se encuentra la dificultad para hallar personal adecuadamente calificado para prestar los servicios de capacitación, pues para poder implementar un modelo de esta naturaleza se requiere personal con conocimientos y experiencia bastante específicos, los cuales los hace escasos para el tamaño de la población a atender. Además se requiere de mucho personal adecuado para cumplir las labores de acompañamiento a las redes y escuelas, el cual debe de estar comprometido con la educación rural, calificado y dispuesto a viajar en condiciones difíciles continuamente. Ya incluso los programas revisados han tenido dificultades para encontrar suficiente personal para estas funciones en las pocas regiones en las que vienen interviniendo. Por tanto es necesario estar preparado para afrontar dicha demanda y tomar en cuenta que la implementación de las reformas deberá ser de forma gradual.

Lo anterior se dificulta aún más debido al riesgo de inestabilidad laboral del personal capacitado. En tanto se considere la capacitación que se les brinda a los maestros y demás personal de las UGELs como una inversión, es preciso tener en cuenta que se deben de dar las condiciones para que dicha inversión no se pierda, es decir evitar la rotación laboral a todo nivel (coordinadores, maestros, autoridades educativas). Además, dadas las dificultades para encontrar suficiente y adecuado personal, de capacitarlo y sobretodo, dada la importancia del trabajo de acercamiento a las escuelas y comunidades, la viabilidad del modelo depende de la continuidad del personal.

Otro riesgo clave el perder de vista que las redes, comunidades y escuelas son el eje del modelo, pues se podría dar el caso que la DRE tome el papel protagónico o los equipos de coordinación local.

### **3. REQUERIMIENTOS EN EL ÁMBITO NORMATIVO**

La mayoría de los componentes del nuevo modelo de educación rural encuentran sustento en la normatividad vigente del sector (identidad escolar, organización en redes, participación de los niños y niñas, currículo con contenido local, gestión regional de la educación, capacitación docente, entre otros). No obstante, muchas de

las normas no se ponen en práctica<sup>21</sup>, ya sea por problemas de incentivos generados por falta de vocación y/o trabas burocráticas que dificultan el trabajo, o simplemente el hecho de que no se cuenta con los recursos necesarios o las capacidades técnicas requeridas para implementar la normativa.

Por ejemplo, la Ley General de Educación N° 28044 indica que los docentes deben recibir capacitación constante y el contenido esta sujeto a las disposiciones generales del ministerio de educación y de la programación de la DRE y la UGEL correspondiente. También se tiene que las UGEL deben de prestar acompañamiento y asesoramiento técnico a las escuelas, el cual implica idealmente evaluar las capacidades de los docentes como formadores y prestar el apoyo necesario para mejorar el desempeño del docente. Sin embargo, el acompañamiento y evaluación de los maestros por parte de la UGEL es una mera formalidad como se dijo anteriormente

También de acuerdo a la normatividad vigente, el sistema educativo está diseñado para promover la autonomía de las escuelas con el fin de tener una escuela capaz de atender sus propias necesidades. Sin embargo, estas normas no se cumplen o se cumplen de forma muy parcial. Así, las escuelas, las UGELs e incluso las DREs gozan de autonomía, pero no cuentan con las capacidades para ejercerla efectivamente. Por un lado se les pide formular una propuesta educativa regional/local, pero siguen dependiendo del material pedagógico que les envía el MED producido en Lima, sin contemplar las características de cada región y menos de las zonas rurales.

Por otro lado, existen importantes vacíos en la normatividad nacional y aún es necesario esclarecer los roles y funciones de cada instancia educativa y en particular definir el rol y funciones de las redes de escuelas. Así, tanto en la Ley 28044 - Ley General de la Educación como en el Decreto Supremo N° 009-2005-ED se estipulan las funciones de la DRE, la UGEL, la escuela y la conformación de redes. Sin embargo, a pesar de que se estipula que las escuelas rurales se deben de organizar en redes y formar su propio reglamento, no se dice más sobre la forma en que se relacionará con la UGEL respectiva, es más no se precisa si estas escuelas deban de pertenecer a la jurisdicción de una misma UGEL<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup>Rivero, J. (2003), Los desencuentros entre políticas públicas y educación rural, Instituto Bolívar, Lima

<sup>22</sup> Entrevista FYA rural 44, Cusco. Miguel Barreto comentaba el caso de dos escuelas que se encontraban a menos de una hora de distancia de la UGEL de Huaró en el distrito de Urcos de la provincia de Quispichil.

Además es necesario asegurar condiciones laborales adecuadas para los coordinadores de red y/o facilitadores/acompañantes y ubicarlos en la carrera pública magisterial (este es otro vacío dentro de la normativa vigente). Aunque su labor está de alguna manera ya tipificada dentro de la ley de carrera pública magisterial como Gestión pedagógica (Ley N° 29062 Art. 8), en ella no se contempla una línea de carrera reconocida y adecuadamente retribuida para el personal de formación y apoyo a los docentes y escuelas, los cuales se ven por ejemplo perjudicados por no poder ser remunerados por horas de preparación de clases.

Del mismo modo, esta misma ley en su artículo 47 establece que los docentes de escuelas unidocentes y/o multigrado de áreas rurales o de frontera deben de ganar una remuneración extra (30% más si son de escuelas unidocente y 10% si son de escuelas multigrado o polidocente), pero no hace referencia alguna al personal de monitoreo que se encarga de estas escuelas. El problema que se requiere resolver entonces es que los acompañantes requieren de un trato laboral diferente al de los docentes, que premie o por lo menos compense, los requerimientos y las dificultades del trabajo que realizarán (viajes constantes, pernoctar en diferentes lugares, etc.).

Otro aspecto normativo que se requiere atender es el de buscar asegurar, o por lo menos incentivar, la permanencia del personal clave y de los docentes rurales. Para ello, se deben de alinear sus incentivos con los objetivos del modelo, y de esta forma más allá de la vocación que puedan tener, se les debe remunerar de forma tal que tengan el incentivo para no migrar a otro empleo. Este es un elemento muy importante pues en el Perú, trabajar en áreas rurales muy pobres es percibido como muy difícil o casi un castigo para muchos docentes. De hecho, de acuerdo al Proyecto Educativo Nacional, 2007, el 90% de los docentes que trabajan en esas zonas rurales desean ser asignados a escuelas urbanas, por carecer de condiciones mínimas de trabajo y recibir un salario con bonificaciones poco significativas dada la exigencia de la labor que deben realizar.

---

canchi, pero pertenecían a la UGEL de la provincia de Paucartambo a casi tres horas de viaje en movilidad particular; por tal motivo estas escuelas nunca eran visitadas ni recibían ayuda de su UGEL.

Un factor más a tomar en cuenta dentro de la normativa nacional vigente es que aún queda pendiente la tarea de facilitar la participación de instituciones de educación superior privadas para poder brindar la capacitación a los profesores (Orihuela y Díaz, 2008). Es más, actualmente no se cuenta con una política de formación a docentes en servicio que incluya mecanismos efectivos de evaluación, seguimiento y acompañamiento a fin de comprobar resultados y garantizar su impacto en el aula (Proyecto educativo nacional al 2021, 2007).

A todo lo anterior, se suman los cambios necesarios en las normas de menor rango que deben ser revisadas para eliminar las trabas administrativas que impiden el pago de viáticos, el cumplimiento excesivo de formas y documentos, entre otros problemas. Es importante tomar en cuenta que normas menores, como por ejemplo, el pago de viáticos que está regido por cada DRE o UGEL, descansan en varias leyes nacionales como son la Ley N° 28425, -Racionalización de los gastos públicos, Ley N° 28175 - Ley marco del empleo público, el Decreto Supremo N° 181-86-EF que establece la escala de viáticos para funcionarios y servidores del sector público y el Decreto Supremo N° 028-2009-EF que establece la escala de viáticos para viajes en comisión de servicios en el territorio nacional. Al respecto, las normas nacionales estipulan, en primer lugar que la devolución de viáticos está atada a varios procesos administrativos (que demora mucho el planeamiento de viajes) y a un tope sujeto a la remuneración mínima vital, que según la última ley nombrada, a los maestros y especialistas de las UGEL les corresponde un máximo de 180 nuevos soles por día (contando movilidad, alimentación y hospedaje), lo cual parece ser insuficiente.

Por último, se debe tener en cuenta que el nuevo modelo para lograr la mejora efectiva de la educación básica rural, se da dentro del contexto del proceso de descentralización de la educación. Ello, por un lado representa una gran oportunidad para atender la educación rural en la medida que dicho proceso es acorde con lo propuesto, pero, por otro lado, se debe tener en cuenta que el proceso es aún incipiente y que existen superposiciones y cruces de funciones de los organismos involucrados en el proceso y por lo tanto se pueden generar confusiones o cuellos de botella. Así, dentro de la normativa vigente (Ley 28044 y DS N° 009-2005-ED) aún existen problemas y diferencias entre las funciones que se le atribuye a cada nivel de gestión y los recursos, tanto humanos como financieros, que se le asignan para llevarlas a cabo. Por ejemplo en dichas normas las funciones que se les atribuye a las

UGEL son muchas más de las atribuidas a las DRE, aunque las primeras generalmente cuentan con menos recursos (sobre todo de personal) que las últimas.

Más aún, una adecuada gestión e implementación de una reforma de la educación rural requerirá que se de solución a los cruces y falta de delimitación de funciones en el marco del sector. Hoy, la descentralización del sector de educación se encuentra delimitada por un lado, por las leyes marco del proceso como son Ley de Bases de la Descentralización, la Ley Orgánica de Gobiernos Regionales y la Ley Orgánica de Municipalidades, y por otro por el marco normativo del sector, principalmente por la Ley 28044 - Ley General de Educación. Si bien esta última ley surge para adecuar el marco normativo institucional del sector al nuevo modelo de estado descentralizado, presenta algunas inconsistencias con las normas que rigen el proceso descentralizador y deja algunos vacíos. Así por ejemplo, mientras la Ley general de educación expresa que la institución educativa es el eje de la educación en el país, el marco normativo de la descentralización otorga a los gobiernos regionales un rol predominante y considera a los municipios como las instituciones ejes del sistema educativo, otorgándoles funciones que corresponden a las UGELs. Existen también problemas de articulación entre la Ley General de Educación y la Ley orgánica de municipalidades. La primera otorga a las UGEL un rol importante, definiéndolas como instancias de ejecución descentralizada del gobierno regional, con autonomía en el ámbito de su competencia, mientras que la segunda asigna muchas de las funciones otorgadas a las UGEL a los gobiernos locales. De hecho, menciona 20 funciones y competencias de los gobiernos locales en materia de educación, deportes, cultura y recreación que coinciden con funciones de las UGEL señaladas en la Ley general de educación.

#### **4. REQUERIMIENTOS PRESUPUESTALES DEL NUEVO MODELO**

En esta sección se busca identificar los elementos de la propuesta que requieren recursos adicionales del presupuesto del estado para la efectiva implementación del modelo y estimar sus costos aproximados. Se tiene que la formación y acompañamiento a los docentes corresponden al principal rubro de gasto (suponiendo que los gastos asociados a la infraestructura, equipamiento y personal docente están contemplada dentro del presupuesto), debido principalmente a que implica nuevo personal en número significativo (acompañantes de las escuelas y equipos técnicos), y

la implementación de talleres, pasantías, visitas de acompañamiento, evaluación, coordinadores; elementos todos que requerirían de mayor inversión por parte del gobierno. En segundo lugar, es necesario dotar a las escuelas de las condiciones básicas, es decir asegurarse que tengan los maestros necesarios, cuenten con la infraestructura mínima y el equipamiento necesario para ofrecer un servicio de calidad. Otros elementos que necesitarían de financiamiento dentro del modelo son los relacionados al funcionamiento de las redes de escuelas, tales como transporte, viáticos, materiales educativos complementarios, sistemas de cómputo, equipamiento de los equipos centrales y de redes, etc.

A continuación se realiza un ejercicio para estimar los costos aproximados de los principales elementos del modelo que requieren de recursos presupuestales adicionales para ser implementados en las escuelas rurales del país (escuelas unidocentes y multigrado). Para este fin se utiliza primordialmente la información presupuestal de los programas PROMEB y Aprendes, debido a que de estos se cuenta información más detallada y en parte información proporcionada por Escuelas Exitosas y, en menor medida, por Fe y Alegría. El ejercicio parte de la información de costos de cada programa, en el caso de PROMEB se tiene la fortuna de contar con el resultado de una consultoría expresamente hecha para costear los componentes del programa durante todo su periodo de funcionamiento. Por el lado de Aprendes también se cuenta con una consultoría dedicada a costear la implementación del proyecto durante el periodo en que funcionó.

El objetivo de este ejercicio se centró en calcular los recursos necesarios para expandir a escala nacional el componente de capacitación, acompañamiento y monitoreo de este tipo de programas de educación rural. Los rubros de gasto considerados son los correspondientes a la formación de los docentes (talleres y acompañamiento pedagógico), la formación de los acompañantes o facilitadores (los talleres que reciben) y el costo de tener un equipo técnico de apoyo a los acompañantes. Es decir se costea la formación de los profesores (talleres y acompañamiento), la formación de los acompañantes o facilitadores y el equipo técnico que apoya a los acompañantes. No se analizan los costos de materiales, útiles e infraestructura de las escuelas bajo el supuesto de que estos, en buena medida, ya son provistos por el estado (se supone que el material y la infraestructura para todas las escuelas rurales ya debería estar presupuestado, aunque es muy probable que este no sea el caso);



además de que no se contaba con información suficiente para estimar dichos costos.



Este ejercicio enfrenta una serie de limitaciones que es importante recalcar. En primer lugar, se basa en la información proporcionada por los programas, la cual está procesada y agrupada (no se cuenta con costos unitarios en muchos casos), lo cual significa que implícitamente este ejercicio asume los mismos supuestos hechos para estimar la información de esas experiencias. También, se debe tomar en cuenta que a pesar de haber tratado de homogenizar la información que proviene de experiencias diferentes y de métodos de estimación diferentes, no fue totalmente posible emplear datos exactamente iguales. Esto lleva a un punto débil del ejercicio: dada la heterogeneidad rural y regional, los costos manifestados por estas experiencias, pueden no ser aplicables a otras regiones o zonas del país.

El proceso de costeo supuso además estandarizar el costo de los talleres para los maestros a diez días (el promedio de días de talleres según los programas para los que se tenía información), aunque esta cantidad se puede modificar. Del mismo modo se calculó el costo de la capacitación de los formadores asumiendo 25 días de talleres para ellos tomando en cuenta los días reportados por cada programa respectivamente. Por su parte, el salario por docente se calculó tomando un promedio de 12 maestros por coordinador y 12 sueldos al año. Además para poder homogenizar la infor-



mación de los programas se calculó todo en base a los costos por docente. Es decir se empleó la información de los costos de cada programa y el número de personas a las que se destinó dicho gasto y de esta forma se obtuvo el costo por persona, por ejemplo se tomó el costo de los talleres y se dividió por el número de maestros o acompañantes según corresponda. A partir de estas cifras se extrapoló el costo al total de docentes pertenecientes a escuelas rurales (de acuerdo al ESCALE existen 22,110 escuelas unidocente o multigrado en el Perú y en ellas trabajan 45,187 docentes).

Es importante mencionar también que de variar los supuestos realizados cambiarían los estimados significativamente. Por ejemplo, si se aumenta el número de docentes que atiende cada coordinador a 15, el monto correspondiente a salarios de acompañantes se reduciría a 2,000 nuevos soles por docente (en lugar de 2,500) y el costo anual sería de 127 millones de nuevos soles en lugar de 150. Por el contrario, si se aumenta el número de sueldos que recibirían al año a 14 (y se mantiene en 12 el número de docentes por coordinador), el costo anual por maestro sería de 2,917 nuevos soles, lo cual implicaría un costo anual total de 169 millones de nuevos soles anuales.

	Costo por docente al año (NS)	Costo a nivel nacional	
		Millones de nuevos soles <sup>a</sup>	(%)
Salario Acompañantes	2,500	113.0	75.4%
Talleres para los docentes	438	19.8	13.2%
Acompañamiento pedagógico	134	6.1	4.0%
Pasantías docentes	20	0.9	0.6%
Talleres para los acompañantes	28	1.3	0.8%
Círculos de interaprendizaje para facilitadores	11	0.5	0.3%
Pasantías para facilitadores	8	0.4	0.2%
Acompañamiento a facilitadores	12	0.5	0.4%
Capacitación del equipo técnico	47	2.1	1.4%
Gastos administrativos del equipo técnico	88	4.0	2.6%
Gastos de transporte del equipo técnico	23	1.0	0.7%
Salario equipo técnico	9	0.4	0.3%
Viajes locales del equipo técnico	0	0.0	0.0%
<b>TOTAL</b>	<b>3,317</b>	<b>149.9</b>	<b>100.0%</b>

De promediar los costos por docente de los dos programas usados como referencia se obtiene que en promedio aplicar un sistema de capacitación y monitoreo a nivel nacional (solo para escuelas rurales) con características similares a estos programas

costaría anualmente aproximadamente 150 millones de nuevos soles, aproximadamente 3,317 nuevos soles por docente y 168 nuevos soles por alumno. El salario a los acompañantes representa la mayoría de la nueva inversión requerida: 113 millones de nuevos soles anualmente (el 75% del total). Luego, en importancia le sigue el costo de los talleres para los docentes, el cual ronda los 20 millones de nuevos soles anuales, y en tercer lugar el costo del acompañamiento pedagógico cerca a los 6 millones.

En comparación con el gasto actual del estado peruano que gasta 1,488 nuevos soles en promedio a nivel nacional, los costos adicionales estimados aproximadamente representan menos de un 11% adicional sobre los 1,488 que actualmente se gastan por alumno en las escuelas públicas a nivel nacional (urbanas y rurales). Por otro lado, el estado destina 90 millones de soles a PRONAFCAP anualmente (urbano y rural), 104 millones al PELA, equivalente a poco menos de 40 soles por alumno. Esta última cifra es menos de un cuarto del estimado en este ejercicio por concepto de capacitación y formación docente (sin embargo hay que tener en cuenta que el PELA solo contempla lo necesario para los dos primeros años de primaria e incluye el ámbito urbano, que necesita menos recursos).

Se debe tener en cuenta que esta estimación no considera un aparato administrativo especializado para la actividad de este equipo ni tampoco la inversión que en un primer momento sería necesaria para poder hacer funcionar un proyecto de esta escala a nivel nacional (implica mobiliario, bienes inmuebles, materiales y útiles, etc.). Como se mencionó los programas en cuestión cuentan con muchos más factores que los llevan a ser efectivos y que no están siendo considerados dentro de este análisis. También es muy importante recordar que estas estimaciones corresponden al total de escuelas rurales del país y ante todo es una referencia y por lo cual no se debe olvidar que lo que se propone como modelo educativo rural es un proceso, el cual se debe implementar por etapas, esto implica que no será posible implementar el modelo a nivel nacional de una sola vez, si no que se hará gradualmente como se detalla a continuación.

## **V. IMPLEMENTACIÓN: ¿POR DONDE EMPEZAR?**

En esta sección se propone un camino por el cual transitar hasta poder implementar un modelo educativo rural que recoge las experiencias de educación rural exitosas. Se debe recordar que el modelo planteado es un proceso y se debe concebir al modelo como un paquete integral, pues aunque a pesar de que se puede priorizar alguno de los componentes, el funcionamiento depende de la sinergia de todos ellos.

### **Fase 0: Preparando las condiciones**

Esta es la fase inicial y por lo tanto quizás la más difícil e importante del proceso, pues comprende la tarea de sentar las bases y asegurar las condiciones para el éxito.

Es importante mencionar en este punto que la implementación debe ser gradual y por lo tanto en etapas, esto es empezando por algunas regiones y dentro de ellas por algunos distritos y/o comunidades. Para la selección de éstas, es importante tener en cuenta el compromiso y voluntad política del gobierno regional el cual se debe comprometer a proveer personal, recursos e incluir a instancias de gestión intermedias en el proceso (contando con el apoyo técnico y de recursos del gobierno central). Por otro lado, es importante generar los incentivos para asegurar que las reformas se inicien en comunidades con escuelas y familias más necesitadas (pobres y remotas), por lo cual se debe de procurar atender prioritariamente a las escuelas unidocente y multigrado.

Se debe empezar desde el gobierno central:

1. Específicamente se debe empezar desde el MED con la identificación y formación de un equipo técnico nacional que pase por un proceso de inducción.
2. Luego, la segunda etapa de esta fase debe incluir el diseño global del programa y de sus componentes, lo cual implica diseñar la estrategia de gestión, la estrategia de capacitación, determinar los roles de las instancias y actores, proponer los cambios normativos necesarios, entre otros aspectos.
3. En este paso se deben de asegurar los recursos, lo cual pasa por hacer un costeo de cada componente y asegurarle el presupuesto necesario para funcionar, además se deben de generar las normas básicas del programa.

4. Se debe informar a los gobiernos regionales y locales y así establecer consensos y compromisos.
5. El quinto paso significa firmar los convenios con los gobiernos locales, preparar la reforma administrativa, y adecuar la normatividad. Todas estas tareas corresponden al gobierno central y una vez realizadas es el turno de los gobiernos regionales.

El papel de los gobiernos regionales comienza aquí, aunque eso no implica que el ministerio de educación ya no tenga parte en este proceso. El ministerio y el gobierno regional (DRE) deben de tener un convenio de gestión o por lo menos formalizar su participación conjunta con algún documento que sirva de sustento y marco a las acciones conjuntas, en el cual se comparta las responsabilidades de forma definida.

1. La labor de los gobiernos regionales empieza con un proceso de sensibilización en las comunidades rurales, para luego dar paso a una etapa de concertación con las autoridades locales, instituciones representantes de la sociedad civil, universidades e institutos de formación docente. A esto le sigue la definición (límites y formalización) de redes con los gobiernos regionales; en este punto es prioritario empezar a trabajar con las escuelas unidocente y multigrado y tratar de cubrirlas a todas. Es importante tener en cuenta que el proceso se debe llevar a cabo paso a paso, comenzando por las zonas y escuelas más necesitadas.
2. Los gobiernos regionales se encargan de la formación de equipos técnicos a este nivel, lo que significa seleccionar al personal, y seleccionar al equipo de acompañamiento y muy importante es capacitar a los dos equipos.
3. El tercer paso es realizar una línea de base, en la cual se debe de identificar las necesidades básicas de las escuelas, estudiar las fortalezas y debilidades de los organismos intermedios de gestión educativa (DREs y UGELs), de los docentes, y muy importante es identificar las fortalezas y debilidades de los niños y niñas.
4. Una vez que se ha realizado el estudio de línea de base se debe de conformar las estrategias de formación y evaluación, la estrategia de gestión y organización y la de rendición de cuentas.
5. El quinto paso es la instalación de los componentes: adecuar el marco normativo, constituir un sistema de gestión, constituir un sistema de monitoreo y evaluación, e implementar un centro de recursos. Luego de haber establecido las condiciones necesarias iniciales tanto a nivel regional como a nivel central, es momento de empezar la siguiente fase.

## Fase 1: Inicio de actividades.

1. Esta es tarea correspondiente al gobierno regional y empieza con el aseguramiento de las condiciones básicas en las escuelas, es decir se deben de asegurar que los docentes estén puntualmente en las escuelas correspondientes, las escuelas deben de contar con la infraestructura necesaria (aulas, servicios higiénicos), las escuelas deben de contar con los insumos básicos para brindar el servicio educativo (carpetas, útiles, etc.) y por último estas deben de contar con los materiales educativos necesarios para los niños y niñas y los docentes (textos escolares, material didáctico, guías para los profesores, etc.).
2. El segundo paso de esta fase corresponde a la consolidación del equipo de acompañantes, los cuales deben de instalarse en su centro de operaciones con los recursos (instrumentos pedagógicos, de evaluación, movilidad, etc.), es decir todo lo necesario para iniciar la estrategia de coordinación y acompañamiento, para así poder organizar las primeras acciones de capacitación a los docentes.
3. En el paso tres de esta fase, con la ayuda del equipo de acompañantes se debe de trabajar ya con las escuelas, el trabajo a realizar debe de comenzar con un proceso de sensibilización de los padres de familia sobre la propuesta que se quiere implementar, En este proceso se debe comenzar a fortalecer el CONEI o en caso de que no existan, se deberá formarlos. Esta tarea es muy importante pues el consejo escolar afianza la relación entre los padres y la comunidad con la escuela y por tanto con la educación de sus hijos. En este paso además, también con el apoyo de los acompañantes, se debe de elaborar/reforzar el proyecto educativo institucional (PEI), en donde el CONEI debe de tener un rol importante. Por último, se deben de constituir los municipios escolares.
4. El cuarto paso, una vez que se ha organizado a las escuelas y dotado de un proyecto propio, consiste en el funcionamiento de las redes, para lo cual se deben de organizar internamente las escuelas y generar su propio proyecto de red, el cual debe incorporar la participación de todas las escuelas de la red. Una vez que se ha logrado implementar las redes es posible iniciar las actividades es decir el siguiente paso.
5. En el quinto y último paso de esta fase el centro son los docentes ya ubicados en sus escuelas y estas dentro de sus redes, una vez más el apoyo del acompañante es crucial pues se deben de dar las primeras jornadas de capacitación docente, pues los maestros deben de planificar sus acciones para el año escolar, por su parte los cola-

boradores deben de instalar los círculos de docentes y organizar a los maestros en torno a ellos.

### 3 Fase 2: implementación y ajustes.

1. El primer paso de esta fase corresponde a los equipos de gestión de las redes, pues tienen que desarrollar e implementar el plan de acompañamiento, monitoreo y evaluación a los docentes y a las escuelas. En este punto es importante que se identifiquen los problemas en cada ámbito, del mismo modo que se difundan los hallazgos que se van haciendo.
2. El segundo paso se refiere al funcionamiento de las escuelas las cuales deben de implementar sus proyectos institucionales así como su propuesta pedagógica. En este punto es muy importante la autoevaluación regular de las escuelas. Claro está que el acompañante de esta escuela debe de estar apoyando de cerca todos estos procesos.
3. El paso tres corresponde a las redes, las cuales deben de implementar su plan de trabajo y del mismo modo que en el caso de las escuelas, se deben de autoevaluar con la ayuda del encargado de cada red.
4. El cuarto paso corresponde a la formación docente, específicamente se debe de desarrollar el plan de capacitación docente, tomando en cuenta las evaluaciones previas y empezar con las pasantías.
5. El quinto paso corresponde a la rendición de cuentas (no solo de recursos empleados, también de resultados y procesos) a los padres de familia, a la comunidad y a las autoridades locales.

### 4 Fase 3: Consolidación y ampliación

En la fase previa ya se realizaron evaluaciones en cada instancia del modelo (maestros, escuelas, redes).

1. En esta fase el primer paso es desarrollar los planes de trabajo en todos los ámbitos, evaluar y reportar los resultados, contrastándolos con lo esperado.
2. El segundo paso corresponde a la consolidación: evaluar el impacto del programa, identificar y planificar mejoras, y luego diseñar estrategias de consolidación.
3. Para terminar el paso tres corresponde al diseño de un plan de ampliación el cual pasa nuevamente por una fase 0 en las regiones seleccionadas.

## FASES DE IMPLEMENTACIÓN

### FASE 0

#### Preparando el terreno

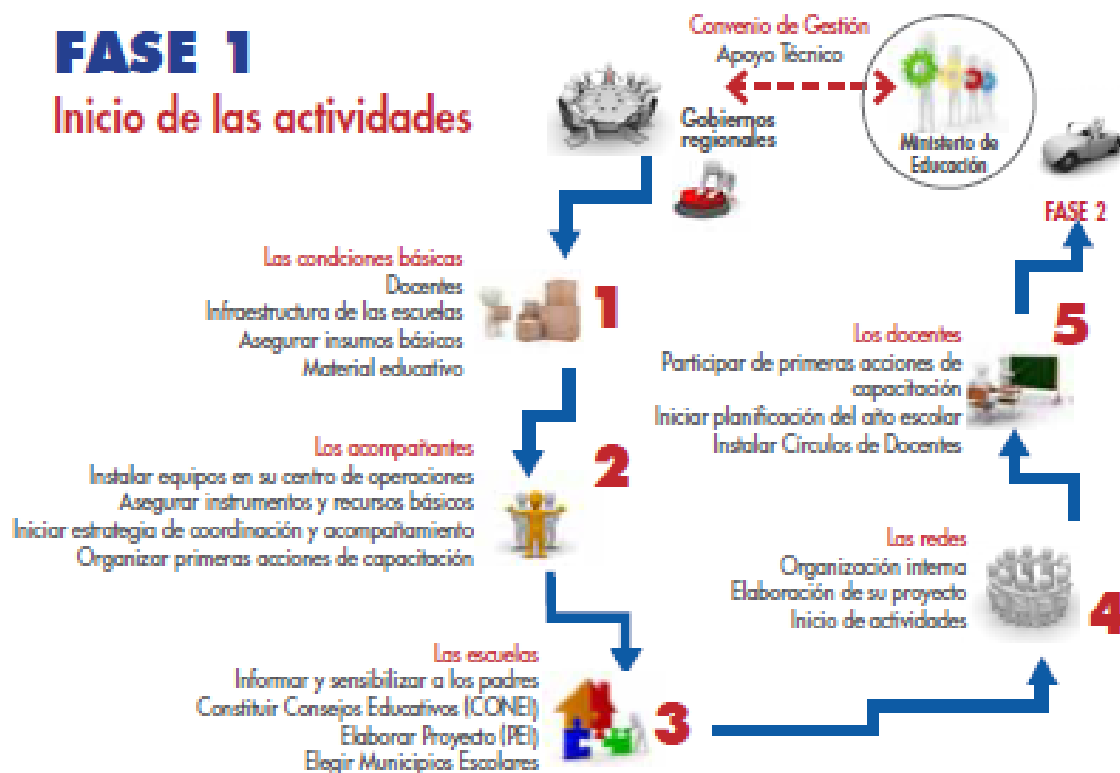


#### Preparando el terreno





## FASE 1 Inicio de las actividades



## FASE 2 Implementación y ajustes



## FASE 3

### Consolidación y ampliación



## BIBLIOGRAFÍA

Agriteam\_Canada\_Consulting LTD. (2010), PROMEB extensión/ ampliación del PROMEB: Informe Narrativo / NarrativeReport. October 1ST, 2009 to march 31, 2010 MAY 2010. Elaborado para la Agencia Canadiense Para Desarrollo Internacional / Ministerio de Educación del Perú.

Alcázar, Lorena y Cieza, Nancy (2002). Hacia una mejora de los centros educativos en el Perú: el caso de Fe y Alegría. Informe final. CIES-Instituto APOYO.

Ames, P.(2004) Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú, Ayuda en Acción, La nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas, UPCH, Lima

Avecedo, Adalberto (2011). Entrevista de Luis Guerrero y Lorena Alcázar a Adalberto Avecedo de EDYGE/IPAE. Abril de 2011.

Badillo Espinoza, Oscar (2009) La experiencia de educación rural. Una experiencia de Fe y Alegría en el Perú”. En “Gestión de centros educativos” Federación internacional de Fe y Alegría, Luis Carrasco ed. Santo Domingo.

Banco Mundial,(1999) Peru, Education at a Crossroads: Challenges and Opportunities for the 21st Century, Washington DC.

Bello, Manuel y verónica Villarán (2004) Educación, reformas y equidad en los países de los andes y cono sur: dos escenarios en el Perú. Instituto internacional de planeamiento de la educación IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Bernbaum, Ph.D. Marcia, Rivero Herrera, José, Schiefelbein, Ernesto Ph.D. (2010), Evaluación de los programas educativos de USAID/PERÚ: Aprendes y CETT-andino. Informe final de evaluación. USAID/PERU. Lima.

Bolaños, Fernando (2011). Entrevista de Luis Guerrero y Lorena Alcázar a Fernando Bolaños de USAID/PERÚ. Abril de 2011.

Cruz Ampuero, Gustavo (2009), Pruebas Plan PIENSO 2009: Informe Técnico

Curay Villanueva, Sergio (2008). Estudio de medición de los indicadores de rendimiento. Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB).

Echeverría, M. (2004) La transición democrática y los acuerdos en educación en el Perú, Revista Iberoamericana de educación, 34, pp. 49-67

EDYGE IPAE (2010), Programa Construyendo Escuelas Exitosas: Asegurando el aprendizaje de los estudiantes con una gestión eficiente de la escuela. Presentación al CADE – 29/04/2010. Lima. Power Point.

EDYGE IPAE-Empresarios por la Educación (2009), Construyendo Escuelas Exitosas: Informe de resultados de la Evaluación de logros, Plan Comunico. Lima.

EDYGE IPAE-Empresarios por la Educación (2011), Programa Construyendo Escuelas Exitosas: Propuesta Técnica. IPAE. Lima.

FAO-UNESCO (2004), Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Santiago de Chile.

Fe y Alegría-Perú, Educación pública, gestión privada: evaluaciones de una experiencia exitosa. Presentación al CADE – 29/04/2010. Lima. Power Point.

García, José y Moscol, Rodrigo (2011). Entrevista vía Skype de Luis Guerrero y Lorena

Alcázar a José García y Rodrigo Moscol del PROMEB. Lunes 11 y martes 12 de abril de 2011.

Guerrero, Luis (coordinador) (2007), Programa de Acompañamiento Pedagógico. Para mejorar aprendizajes en las Instituciones Educativas Rurales. Consejo Nacional de Educación, Lima.

Herrero, Jesús (2011). Entrevista de Luis Guerrero y Lorena Alcázar a Jesús Herrero de Fe y Alegría. Abril de 2011.

Hugo Diaz, Nestor Valdivia, Rodrigo Lajo (2008), Descentralización, organismos intermedios y equidad educativa en el Perú. 1ª ed Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Hugo, D., Saavedra, J. (2000), La Carrera del Maestro en el Perú, factores institucionales, incentivos económicos y desempeño, Documento de Trabajo 32, GRADE, enlace virtual [<http://grade.org.pe/download/pubs/ddt/ddt32.pdf>]

José Carlos Orihuela y Juan José Díaz (2008) Programa nacional de formación y capacitación permanente. Ministerio de educación: EDEP, informe final. Lima

MINEDU, Compromiso Colectivos por la Educación Rural por Profesor Heriberto Bustos Aparicio, enlace virtual [<http://www.minedu.gob.pe/ocder/>]

Montero, Carmen y Valdivia, Manuel (editores) (2007), Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria del Seminario Taller. Lima, 5 al 8 de setiembre del 2006. Ed. TAREA. Lima.

Mora Lorenzi, Magali (2011), Informe de evaluación intermedia del proyecto red integral de escuelas (PRIE), Asociación Antamina.

Morales, Teresa (2002), Capacitación de Docentes: una Experiencia de Fe y Alegría en Perú. Informe de sistematización. Proyecto: “Calidad Educativa y Experiencias Significativas en Fe y Alegría” Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Federación Internacional de Fe y Alegría.

Nery Gálvez Alvarez y José Alfredo Manucci Gonzales (2008) Programa de formación continua de docentes en servicio para zonas rurales. PROMEB: Proyecto de mejoramiento en educación básica de Piura.

Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú (2007), Ministerio de educación y Consejo nacional de educación.

Programa Construyendo Escuelas Exitosas-EDYGE-IPAE. Lima.

Proyecto de Mejoramiento de Educación Básica (PROMEB), Informe Interino: Noviembre 2002-diciembre 2008, presentado a la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y al Ministerio de Educación del Perú.

Proyecto de Mejoramiento de Educación Básica (PROMEB), Lecciones aprendidas.

Presentación al CADE – 29/04/2010. Lima. Power Point.

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB), Memoria Institucional 2003-2008. PROMEB-PIURA, 2008.

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB), Línea de base. Informe junio 2003. Luis Guerrero, Ricardo Villanueva y Luis Salazar.

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB), Línea de base. Informe febrero 2004.

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB), Línea de base. Informe marzo 2005. Teresa Gonzales y José García.

Proyecto de Mejoramiento de la Educación Básica de Piura (PROMEB), Línea de base. Informe agosto 2009. José Martín Vegas Torres y Emma Yep Calderón

Ramírez de Sánchez Moreno, Elliana (2008), Programa Construyendo Escuelas Exitosas: Evaluación de logros en comprensión lectora, Informe de resultados 2008. IPAE. Lima.

Ramírez, Eliana (2005), Aprendiendo a leer y escribir en el área rural de Piura. Niveles de Desempeño en Comprensión Lectora y Producción de Escritos. Piura 2005.

Ray Chesterfield, Mariposa Consulting, LLC (2009), Aprender Project: Innovations in Decentralization and Active Schools Program, Performance Monitoring Results [Year 5, 2008]. AcademyforEducationalDevelopment. August 31, 2009.

Rivero, J. (2005) La educación Peruana: crisis y posibilidades, enlace virtual [<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/47-artigos-riveroj.pdf>]

Rivero, J. (2003), Los desencuentros entre políticas públicas y educación rural, Instituto Bolívar, Lima

Rugel Rivera, Santos (2009), Fe y Alegría Perú: Sistema de gestión de redes educativas rurales, una alternativa para la transformación y el desarrollo. En: Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina. Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América. Lima, 19-21 de octubre de 2009.

Rugel Rivera, Santos (2011). Entrevista de Luis Guerrero y Lorena Alcázar a Santos Rugel de Fe y Alegría. Abril de 2011.

Talledo, IdelVexler, Informe sobre la Educación Peruana Situación y perspectivas, Enlace virtual [[http://www.perueduca.edu.pe/ninas-y-adolescentes-zonas-rurales/archivos/informe\\_educ\\_peruana.pdf](http://www.perueduca.edu.pe/ninas-y-adolescentes-zonas-rurales/archivos/informe_educ_peruana.pdf)]

USAID/PERU/AprenDes (2008), Estandarización y Costeo del Proyecto AprenderDes. USAID/PERU. Lima.

USAID/PERU/AprenDes (2009), Factores claves que transforman la Escuela Rural Multigrado. Sistematización de la experiencia del Proyecto AprenderDes. USAID/PERU. Lima.

## LEYES y NORMAS DEL SECTOR EDUCACION

Ley N° 28044 Ley general de educación

Norma 0196-2007-ED

Directiva no 69-2007-DINESUTP/DESP o 0234-2007-ED

Resolución ministerial RM - 0080-2007-ED

Decreto Supremo DS 001-2011-ED



Ley 29062 Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial.

Decreto supremo DS 020-2008-ED Modifican el Reglamento de la ley 29062, que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial

Decreto Supremo N° 009-2005- ED.

Ley 28988 ley que declara a la educación básica regular como servicio público esencial.

Decreto Supremo 019-2010-ED

Decreto Supremo 015-2008-ED

Decreto Supremo 013-2008-ED

Ley N° 28425, -Racionalización de los gastos públicos.

Ley N° 28175 - Ley marco del empleo público.

Decreto supremo N° 181-86-EF.

Decreto Supremo N° 028-2009-EF.

Ley de Bases de la Descentralización

Ley Orgánica de Gobiernos Regionales

Ley N° 17972- Ley Orgánica de Municipalidades

## **LISTA DE ACRÓNIMOS**

DRE Dirección regional de educación

UGEL Unidad de gestión educativa local

EIB Educación intercultural bilingüe

ONG Organización no gubernamental

CONEI Consejo educativo institucional

FYA Proyecto Fe y Alegría

MINEDU Ministerio de educación

PELA Programa Estratégico “Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo de la EBR”

LBD Ley de Bases de la Descentralización

LOGR Ley Orgánica de Gobiernos Regionales

LOM Ley Orgánica de Municipalidades