

**PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y
VIGILANCIA CIUDADANA EN EDUCACIÓN:
SISTEMATIZACIÓN DE LA EDICIÓN 2015 DE LOS
DIÁLOGOS CIUDADANOS POR LA EDUCACIÓN**

**VERÓNICA VILLARÁN, DIEGO MADUEÑO Y
MARÍA FERNANDA TORRES**



FORGE

FORTALECIMIENTO
DE LA GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN EN EL PERÚ

Canada 

 **GRADE**

El presente documento se realizó por encargo del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) que es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada. (Proyecto N° A-034597)

**Promoción de la participación y vigilancia ciudadana en educación:
Sistematización de la edición 2015 de los Diálogos Ciudadanos por la
Educación**

Informe final: Proyecto FORGE

Lima, febrero 2017

Autores: Verónica Villarán, Diego Madueño y María Fernanda Torres

Cuidado de estilo: María Fernanda Torres

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Introducción

El proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú - FORGE es implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo - GRADE con el apoyo técnico y financiero del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio y Desarrollo del Gobierno de Canadá - MRECD. Su objetivo principal es contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes del Perú, enfocándose en la equidad educativa y poniendo énfasis en las poblaciones vulnerables del país.

Para lograr ese objetivo tiene diversas líneas de acción, entre las cuales se encuentra fortalecer la participación y la vigilancia ciudadana de la educación. Por ello en el año 2015 desarrolló los “Diálogos Ciudadanos por la Educación” en cuatro regiones del país, siendo liderados por una OSC en cada una de ellas: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas en Ayacucho, Asociación Jesús Obrero CCAIJO en Cusco, Asociación La Restinga en Loreto y Círculo Solidario Perú en La Libertad. En el proceso participaron más de 1600 personas entre estudiantes, docentes y directivos de instituciones educativas, madres y padres de familia, especialistas y funcionarios del sector Educación y otros como Salud, autoridades políticas locales y regionales, OSC y periodistas, en 75 encuentros.

Los objetivos generales de los Diálogos Ciudadanos por la Educación (DCE) fueron generar reflexión y propuestas desde la comunidad educativa que contribuyan a mejorar alguna problemática priorizada, a través de la participación de la ciudadanía en educación y, al mismo tiempo, fortalecer las capacidades institucionales de las organizaciones de sociedad civil (OSC) para que lideren eficientemente estos procesos.

Asimismo, buscó contribuir a desarrollar capacidades de la sociedad civil para vigilar la política educativa, elevar el nivel del debate público sobre la educación y posicionar el tema como uno en el que los miembros de la comunidad educativa reconocen su rol y toman acción a partir de él. De esa forma se buscó generar propuestas informadas de política y de intervención que apelaran a la responsabilidad y compromiso de todos los participantes para la mejora de la educación.

La presente sistematización busca dar cuenta de los retos y las lecciones obtenidas por el proyecto FORGE y las OSC durante la implementación de los DCE en el año 2015 y reflexionar sobre los desafíos actuales de la participación ciudadana en educación.

Al entender la sistematización como un proceso participativo para la reconstrucción de una experiencia social, se debe aclarar que mucho de lo expresado en este documento deviene de las evaluaciones realizadas al interior del proyecto FORGE y la reflexión conjunta con las OSC respecto a los DCE a lo largo del año 2015.

El presente documento se divide en cinco secciones. En la primera haremos un repaso de las normas en el Perú que promueven la participación ciudadana en educación en los últimos años y, a la luz de algunos estudios locales, los alcances que éstas han tenido. A partir de ello, se hará referencia a algunas propuestas que cuestionan la idea de moldear la participación ciudadana en educación a través de instancias oficiales y que sugieren una nueva forma de promoverla, siendo otros los acuerdos sociales que han de lograrse para generar una participación real, activa y comprometida.

En la segunda explicaremos cómo se generó la propuesta de DCE, cómo se seleccionaron las regiones y contrapartes con las que trabajamos en el 2015 y describiremos brevemente el proceso.

En la tercera sección relataremos lecciones y aprendizajes logrados en el proceso, tanto en su fase de diseño como en su implementación, buscando resaltar aquellos que son comunes a todas las experiencias y reconocer aquellos particulares a alguna de ellas.

En la cuarta discutimos los resultados en función a los objetivos centrales y finalmente, en la quinta, proponemos algunas consideraciones para futuros procesos de DCE.

1. Participación ciudadana en educación en el Perú

1.1. Marco normativo para la participación ciudadana en educación

Desde inicios de los años 2000, en el Perú se ha iniciado un proceso de reforma institucional cuyo objetivo es combatir la corrupción y restablecer la democracia. Como parte de esta reforma se instituyó la participación de la sociedad civil para generar consenso y hacer transparente la gestión de las políticas públicas, por lo que se creó la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza¹ en el año 2001 y el Acuerdo Nacional² en el año 2002.

En el sector educación se llevó a cabo la Consulta Nacional de Educación del año 2001 y se promulgó la Ley General de Educación en el año 2003, actualmente vigente. Esta Ley promueve la participación de la ciudadanía como un mecanismo clave, por lo que establece instancias formales de participación que cumplen funciones de concertación y vigilancia en el diseño e implementación de los Proyectos Educativos en los tres niveles de gobierno (MINEDU, 2003). Dichas instancias son las siguientes:

- 1) El Consejo Educativo Institucional (CONEI) participa en la Institución Educativa, concertando y vigilando el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- 2) El Consejo de Participación Local de Educación (COPALE) vigila y concerta la gestión eficaz y transparente del Proyecto Educativo Local (PEL) con la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL).
- 3) El Consejo de Participación Regional de Educación (COPARE) vigila y concerta la gestión eficaz y transparente del Proyecto Educativo Regional (PER) con la Dirección Regional de Educación (DRE).
- 4) El Consejo Nacional de Educación (CNE) es un órgano autónomo y consultivo del Ministerio de Educación. Está encargado de participar en la concertación, formulación y vigilancia de las políticas educativas a largo y mediano plazo, sobre todo del Proyecto Educativo Nacional (PEN).

El Reglamento de la Ley General de Educación (MINEDU, 2012) dicta la forma como estos Consejos de Participación se relacionan con las instancias de gestión descentralizada, debiendo vigilarlas y concertar con ellas en la formulación e implementación de sus proyectos. Establece que los presidentes del COPALE y del COPARE son elegidos por la votación de sus miembros, que su funcionamiento y organización interna están sujetos a las instancias de gestión educativa descentralizada y, también, que el CONEI es presidido por el director de la Institución Educativa.

¹ Ver: <http://www.mesadeconcertacion.org.pe/>

² Ver: <http://acuerdonacional.pe/>

Por otro lado, la Ley que Regula la Participación de las Asociaciones de Padres de Familia en las Instituciones Educativas Públicas (MINEDU, 2005) y su Reglamento (MINEDU, 2006) disponen que ciertos representantes de la APAFA pueden participar en el CONEI en tareas de alto nivel pedagógico (elaborando el PEI y el Plan Anual de Trabajo - PAT) y que, mediante el Órgano de Participación, los padres de familia pueden involucrarse en el proceso pedagógico de sus hijos con tareas de bajo nivel como talleres o actividades.

1.2. El alcance de las políticas de participación ciudadana en educación

A pesar de la intención del marco legal por otorgar mayor autonomía y poder de incidencia a las instancias de participación en educación, su alcance ha sido limitado y no ha logrado generar los resultados esperados. Algunos estudios, particularmente sobre los COPARE, muestran problemas del modelo de gestión participativa puesto en marcha.

Un primer elemento en tensión es el del liderazgo formal de las instancias de participación. Según las normas (MINEDU, 2005; MINEDU, 2011) el COPARE era presidido por el Director de la DRE, el COPALE por el director de la UGEL y el CONEI por el Director de la Institución Educativa. Aunque este lineamiento actualmente solo es válido para el CONEI, tuvo una influencia directa en el funcionamiento de las tres instancias oficiales de participación y en la vigilancia de los proyectos educativos de las instancias de gestión educativa descentralizada.

Así, siendo función del COPARE vigilar la implementación de los PER a cargo de las DRE, cabe preguntarse por la viabilidad y pertinencia de que una instancia liderada por los directores de las DRE efectivamente vigilen las acciones y los proyectos educativos de las que estos mismos son responsables. Quizá por ello, el Reporte Nacional 2013 del Sistema de Seguimiento e Información a la Implementación de los Proyectos Educativos Regionales (SSII-PER) informaba que al año 2012 solo doce COPARE realizaron labores de vigilancia, concentrándose mayoritariamente en el seguimiento de procesos administrativos.

Este punto también surge en el estudio de Stojnic y Sanz (2007) en términos de considerar que la institucionalización y funcionamiento de los COPARE dependió de la voluntad política de los directores de las DRE así como de la eficiencia en la convocatoria y de la rotación de representantes. Señalan que a pesar de su existencia oficial, en la práctica no tuvieron una actuación ni reconocimiento suficiente.

Asimismo, el estudio identifica que uno de los problemas del COPARE es que la única función que cumplió con eficiencia fue la concertación en la formulación de los PER. Este hallazgo es similar al estudio de Yep y Barea (2012) en cuatro regiones del país donde, a excepción de la labor de concertación en la elaboración de los PERS, el COPARE ha perdido mucha capacidad de incidencia e influencia en las políticas educativas regionales.

En relación a la participación de la sociedad civil desde la escuela, estudiando tres CONEI en Piura, Muñoz (2009) muestra que sus miembros redefinen su relación con la comunidad a la vez que no cuentan con mecanismos de aprendizaje aplicativo para la gestión educativa. Así, esta instancia se legitima y tiene un potencial democratizador, pero se usa de forma asistencialista para incidir indirectamente sobre la calidad educativa y reproduce la jerarquía del Estado al ser presidido por el director de la escuela.

Sobre la misma instancia, González (2007) muestra que su funcionamiento es disímil según los contextos. En el análisis de los CONEI de dos escuelas, encuentra que los directores las reconocen como legítimas para participar en el desarrollo de su infraestructura, pero solo en una de ellas el director acepta que desarrollen tareas de vigilancia pedagógica y de gestión, mientras que en la otra se generan tensiones en este aspecto.

El mismo estudio, analizando las APAFA, señala que en contextos de bajos recursos y en el cual la población ha construido la escuela, la participación de los padres de familia puede tener una mayor legitimidad para vigilar su gestión. Aunque aquí una de las tensiones es que los padres que no son del Consejo Directivo guardan recelo de aquéllos que sí lo son, por el acceso a cuotas de poder que se tiene al interior y al exterior de la escuela.

Si bien los estudios referidos a estas instancias de participación formal no abundan en el país, los que existen muestran las limitaciones para promover participación ciudadana en la educación mediante normas y dispositivos formales de regulación. Como señala Eguren (2007), los Consejos Participativos no han tenido precisiones sobre cómo cumplir sus funciones y su funcionamiento efectivo se ve obstaculizado por la tradición burocrática y vertical del país y por la falta de condiciones mínimas necesarias para operar.

1.3. La participación ciudadana en educación más allá de las instancias formales normadas

La participación ciudadana entendida como un mecanismo para empoderar a la ciudadanía, generar mayor conciencia acerca de sus derechos y deberes, fortalecer las políticas públicas y hacer más transparente la relación entre el Estado y la sociedad civil, es tomada en cuenta por muchos países alrededor del mundo, por los organismos internacionales, por la cooperación internacional, por los organismos no gubernamentales y por la academia para la gestión de diversos temas relevantes como la disminución de la pobreza, la protección del medio ambiente y la mejora de la salud (Gaventa y Valderrama, 1999; Grugel, 2009; Fischer, 1993; Reddel y Woolcock, 2004).

Por ello estudios como el de Fischer (1993) analizan, mediante casos reales, que la participación organizada de los ciudadanos resuelve problemas sociales que deben ser sometidos al escrutinio público, obteniendo hallazgos objetivos e imparciales que llevan a la transparencia, la fiscalización y la democracia. Asimismo, Gaventa y Barrett (2012) realizan un meta-análisis cualitativo de cien casos de participación ciudadana en veinte países, mostrando en su mayoría resultados positivos en la concientización de derechos ciudadanos, prácticas de acción ciudadana, la formación de un Estado que brinda servicios y protege derechos efectivamente y en la cohesión de la ciudadanía.

De la misma manera en el sector educativo, tanto a nivel internacional como nacional, la participación de la ciudadanía está legitimada por el Estado y se ha aplicado en distintas experiencias para el fortalecimiento de la gestión descentralizada y la gestión escolar. En ese contexto existen estudios que muestran que la participación en educación ha generado algunos impactos positivos, pero todavía tiene nudos críticos sobre los cuales se debe reflexionar e incidir para el fortalecimiento de las instancias en las que se desarrolla (Anderson, 1998; Carrillo, 2007; Muñoz, 2009; Stojnic y Sanz, 2007; Yep y Barea, 2012).

En esa línea de propuesta para mejorar la participación ciudadana, un estudio importante es el de Anderson (1998), quien argumenta que el discurso de la participación ciudadana en educación y

particularmente en la escuela, tiene contradicciones como el ser usado para aparentar legitimidad, como un instrumento de control, como una estrategia para coludir contra terceros y que solo se entiende como un mecanismo en el que los consumidores se insertan en un mercado de libre competencia para hacer elecciones racionales sobre la educación que recibirán.

Frente ello, el autor propone el término “Participación Auténtica” en educación como un ideal hacia el cual se debe apuntar. Con este concepto la participación se considera relacionada al desarrollo del individuo, a la creación de instituciones democráticas y al aumento de los resultados de aprendizaje. Asimismo, se dirige hacia la discusión de temas de equidad y sobre cómo el poder es ejercido en los sistemas educativos. Por último, también pretende incidir en que los ciudadanos y las instituciones sean más activos, informados y con mayor autoridad moral.

La “Participación Auténtica” tiene cinco puntos esenciales: a) dirigir la participación y darle coherencia según sus fines, b) analizar quién debe participar en función a sus fines y los procesos involucrados; c) considerar las esferas de participación que realmente interesan y conciernen a los actores convocados; d) entender la micro-política de la escuela según el ejercicio del poder, la cultura y la interacción de los actores, aprovechándolos cuando otorgan condiciones para la participación auténtica y transformándolos cuando no; y e) la participación auténtica es a la vez micro-política y macro-política, y no siempre es sostenible en la escuela porque también afecta intereses fuera de ella.

Si bien estos postulados no estuvieron presentes cuando se preparó el Proyecto FORGE en su Plan de Implementación, se consideraron en el diseño formal del proceso de DCE a inicios del 2015, generando un tipo de trabajo colaborativo con las organizaciones aliadas. Sobre estos aspectos, que conllevaron mayores retos, se discutirá más adelante.

2. Diálogos Ciudadanos por la Educación

2.1. Sentido de los DCE

Las limitaciones evidenciadas por la investigación respecto al funcionamiento de las instancias establecidas por la ley para la participación ciudadana en la educación llevaron a la reflexión dentro del proyecto sobre la pertinencia de trabajar con estas (específicamente COPARE y COPALE).

Así, desde un inicio se pensó en una nueva forma de impulsar la participación ciudadana en educación. Se planteó el trabajo directo con OSC, a partir de una agenda de temas priorizados por el proyecto por su impacto directo en la calidad y la equidad educativa a nivel nacional, teniendo como elemento transversal la rendición de cuentas y la vigilancia de las políticas educativas regionales y locales. Para lograrlo, FORGE les brindaría capacitación, acompañamiento e insumos y herramientas elaboradas por una agencia especializada, la cual trataría los temas de forma sencilla planteando preguntas, brindando información y proponiendo ejercicios con un nivel alto de reflexión.

Sin embargo, en el desarrollo de esta idea, dos insumos pusieron en duda la pertinencia de preestablecer los temas y formas del diálogo. Por un lado, el mapeo de las OSC que liderarían el proceso dio cuenta de la diversidad de agendas de las OSC en las regiones, así como sus apuestas y sus fortalezas; mientras que por otro, la propuesta metodológica asumida para los DCE, el Diseño

Centrado en Personas (DCP), partía de la idea de negociar conjuntamente con los actores los ejes centrales del diálogo para generar un compromiso más auténtico con el proceso.

Ante esto, se propuso explorar de la mano de OSC, una forma distinta de promover la participación ciudadana “auténtica” (en términos de Anderson), orientando la puesta en marcha de procesos más cercanamente enraizados en las necesidades y preocupaciones de los actores educativos y la ciudadanía que sería invitada a participar, buscando generar capacidades de reflexión, análisis y propuesta a partir de un mayor involucramiento en un proceso de participación más genuino.

2.2. Mapeo de actores

Las regiones en las que el proyecto FORGE realizó su línea de base y donde concentra sus acciones de monitoreo son Apurímac, Ayacucho, Cajamarca, Cusco, La Libertad, Lima Metropolitana, Loreto y Moquegua. La selección de estas regiones se realizó de manera intencional en función a estos criterios: a) la variabilidad en cuanto al área (costa, sierra y selva), b) el dominio geográfico (norte, centro y sur), c) los resultados en la Evaluación Censal de Estudiantes (terciles bajo, medio y alto), y d) la existencia de comunidades con lengua materna indígena.

Los dos primeros criterios se escogieron dado que se busca tener variabilidad del país a nivel geográfico. En cuanto a los criterios de aprendizaje y lengua materna indígena, éstos se escogieron dada su importancia para el objetivo final de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y tener una especial preocupación por las poblaciones vulnerables.

Por ello, entre enero y marzo del 2015, FORGE hizo una consultoría en esas regiones para mapear y seleccionar las OSC que liderarían los DCE. En detalle, la intención de la consultoría fue analizar estos aspectos: a) caracterizar a las organizaciones en términos de sus agendas, su posicionamiento y el nivel de incidencia ante la autoridad política, b) conocer las redes entre las OSC, su alcance y sus voceros, y c) analizar el interés de las organizaciones para constituirse en contrapartes de FORGE, tomando en cuenta su fortaleza institucional para liderar el proceso.

La principal conclusión de la consultoría es que todas las organizaciones piensan que la educación es un tema crítico, siendo Iquitos la única región donde este tema no tuvo tanta fuerza. Sin embargo se encuentran ideas muy básicas respecto a la calidad educativa, con muy poca alusión a la pedagogía. En general, la preocupación en los territorios de mayor pobreza es la articulación entre nutrición y salud y, en la zona rural, se considera como prioritario la llegada y permanencia de los docentes en las aulas, las carencias de materiales educativos y la calidad de la infraestructura.

De la misma manera, se halló que la importancia de los enfoques de equidad, interculturalidad y género tiene relevancia diversa y su definición muchas veces es limitada. La equidad aparece sobre entendida como la atención a las poblaciones más pobres y no como las brechas sociales, culturales y económicas entre diversos segmentos poblacionales. La interculturalidad se entiende, en su mayoría, como la educación para poblaciones indígenas con lengua materna nativa. Y por último, la equidad de género se relaciona con el acceso y permanencia de las niñas en la escuela, la sexualidad, la violencia y el embarazo adolescente.

Por otro lado, respecto a las políticas educativas, la consultoría concluyó que se dialoga explícitamente de ellas y no solo de actividades o acciones concretas, por lo que se apela a una noción de responsabilidad pública. Sin embargo, también se constata un gran desconocimiento de

su diseño e implementación en todos los niveles de gobierno, quedando siempre la idea de que no funcionan por falta de trabajo, voluntad política y presupuesto.

En ese sentido, la consultoría acotó que las fuentes de información a las cuales las organizaciones sociales se remiten para incidir sobre la educación solo son la Evaluación Censal de Estudiantes y la prueba PISA. En esa línea, se necesita que estas recurran a otros mecanismos de información para generar reflexiones no solo acerca de los resultados educativos, sino también acerca de las brechas entre diferentes grupos de estudiantes o al interior de los propios territorios.

De la misma manera, todas las organizaciones prevén acciones de incidencia, las cuales se manifiestan en los siguientes hechos: 1) algunas otorgan soporte técnico e intentan que sus propuestas sean tomadas por el Estado, 2) las que trabajan con el enfoque de derechos intentan que este sea adoptado en la gestión y la vigilancia de las políticas públicas, 3) se tiene el compromiso de mostrar a la cooperación internacional que los proyectos que financian tienen impactos positivos, 4) la formulación de los Planes de Desarrollo Concertado y la formulación de los Proyectos Educativos Regionales y Locales han dejado una serie de lecciones en incidencia pública, y 5) los Acuerdos de Gobernabilidad promovidos por la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza constituyen propuestas interesantes para incidir a nivel regional.

Sin embargo, la consultoría también concluyó que todos estos aprendizajes se enmarcan en un contexto donde los espacios de articulación para la vigilancia están debilitados y que los Proyectos y los Planes para hacer incidencia no se cumplen, lo cual produce frustración. Aunque, también, se reconoce que los Acuerdos de Gobernabilidad han vuelto a producir cierto ánimo por generar incidencia y vigilancia.

Por último, se identificó que una demanda general es la inclusión de los padres y madres de familia en los procesos participativos de incidencia en la política educativa, para lo cual aún no se tienen mecanismos fuertes para concretarla. Por otro lado, muchas ONG están perdiendo financiamiento y se ven obligadas a reducir equipos y en casos extremos a cerrar. Por último, se valora la información pertinente para los procesos de vigilancia educativa, aunque se admite que no es muy utilizada.

A partir de dichas reflexiones, la consultoría otorgó orientaciones sobre las regiones y las OSC que podrían liderar el proceso. Su mayor aporte fue hacer entender que el proceso de los DCE se debía dar de manera heterogénea según el contexto de las regiones, lo cual influía de forma directa en cómo el tema educativo se entendía y se posicionaba en la agenda de las organizaciones y en la ciudadanía. Esto llevó a la reflexión de que el proceso debía ser flexible y, a su vez, que requeriría involucramiento y adaptación de los miembros del proyecto FORGE.

Dado los requerimientos del proceso, desde el proyecto FORGE se reflexionó que el trabajo con diez OSC sería muy exigente y disperso, con dificultades para obtener los objetivos y resultados esperados. Ante ello, para que el proyecto efectivamente pudiera brindar una asistencia técnica más cercana, incidir en el desarrollo de capacidades de las OSC y posicionar el debate público sobre el tema educativo, se decidió reducir el campo de acción a cuatro OSC en diferentes regiones.

La elección de dichas organizaciones se dio a partir de los criterios finales que se definieron en la consultoría, que son los siguientes:

- La fortaleza institucional de las OSC.
- La potencialidad para realizar incidencia en las políticas públicas.
- La experiencia para promover participación ciudadana y el diálogo ciudadano.
- La participación en espacios de concertación y redes.
- La capacidad técnica y de movilización de organizaciones de base.
- La sensibilidad frente a los temas educativos.
- La valoración de la equidad, la interculturalidad, el género y la investigación.
- La postura frente a la gestión educativa.

Las OSC elegidas fueron TAREA Asociación de Publicaciones Educativas³ en Ayacucho, Asociación Jesús Obrero CCAIJO⁴ en Cusco, Círculo Solidario Perú⁵ en La Libertad y Asociación La Restinga⁶ en Loreto. Estas cumplen, en mayor o menor grado, los anteriores criterios y adicionalmente:

- El contexto político, económico y social es muy diferente en las 4 regiones, contribuyendo a que el proceso de DCE en sí mismo sea más diverso y complejo.
- Mientras que TAREA y EL CCAIJO tenían una capacidad de incidencia política mucho más fuerte, La Restinga y Círculo Solidario tenían un trabajo predominante de incidencia a nivel de la comunidad.

2.3. Metodología de los DCE

Como se ha señalado, un segundo insumo central para la definición de la propuesta de DCE fue la identificación y selección de una propuesta metodológica. Por ello se contrató una consultoría, que propuso usar el Diseño Centrado en Personas.

El DCP es un proceso social de resolución de problemas e identificación de alternativas de solución que reconoce a los actores directamente vinculados con la problemática, como protagónicos en su resolución. El proceso comprende las siguientes etapas: definir aquella problemática sobre la cual se quiere dialogar (para resolver, mejorar, incidir, etc.), idear cómo se va a llevar adelante el diálogo para incluir todas las voces que deben ser consideradas en el asunto en cuestión, implementar y evaluar el proceso. En un lenguaje más común en el desarrollo de proyectos, esto se podría traducir como diseñar, aplicar y evaluar.

Durante el proceso es importante cuidar cómo el equipo gestor orienta el trabajo participativo, cómo establece la relación con todos los actores participantes, cómo se da el tratamiento del tema o problema, cómo se priorizan las actividades y los recursos a usarse. Respecto a esto último, la metodología ofrece paquetes de materiales que otorgan distintas alternativas para que las actividades se lleven a cabo de manera empática.

³ Ver: <http://tarea.org.pe/>

⁴ Ver: <http://www.ccaiyo.org.pe/>

⁵ Ver: <https://www.facebook.com/circulosolidarioperu/>

⁶ Ver: <https://www.facebook.com/larestinga.asociacion/>

En base al DCP se definió que los DCE serían un proceso comunicacional de escucha empática y de espacio para el diseño colectivo de propuestas, en el cual todos los discursos debían ser reconocidos y considerados.

Esta postura modificó la idea original y giró hacia una en la que el proyecto FORGE construía su relación con las OSC “horizontalmente”, definiendo en conjunto el sentido y el modo de ser de los DCE. Así, al ser cada organización distinta y única, la definición conjunta originó el reto mayor del proceso: dar cuenta de la diversidad de intereses y necesidades ciudadanas en torno a la educación en los distintos territorios de intervención, las cuales además debían ser medidas por el tipo de actor invitado a las actividades.

2.4. Breves datos sobre la implementación de los DCE 2016

La relación con las OSC que desarrollaron los DCE se inició en el mes de febrero con reuniones separadas en sus locales institucionales, entre sus representantes y la coordinadora del componente “Participación y Vigilancia” del proyecto FORGE. En dichas reuniones se presentó el proyecto FORGE, se conoció profundamente la misión y la visión de las OSC, se reflexionó sobre el objetivo de los DCE, cómo se trabajarían y se concretó acuerdos comunes respecto a las funciones del proyecto FORGE y de las OSC.

El 10 de abril de 2015 se sostuvo en el local institucional del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) una reunión de coordinación conjunta entre el proyecto FORGE y las cuatro OSC. En ella cada una pudo presentarse y dar a conocer su trabajo, afinar las primeras propuestas respecto a los DCE, y el proyecto FORGE pudo realizar una breve presentación sobre la metodología propuesta.

Luego de ello, entre abril y julio de 2015, las OSC hicieron los diagnósticos de la realidad local con la población para identificar los problemas prioritarios y definirlos de manera concreta en la implementación de los DCE. En el proceso, el proyecto FORGE brindó asistencia técnica mediante visitas a las regiones para acompañar en los talleres de diagnóstico y retroalimentar el trabajo de las OSC respecto a la generación de diálogo, considerando el DCP.

En ese período de tiempo hubo dos temas cuya concreción costó mucho: 1) la definición del tema y 2) la apropiación de la metodología. Respecto al primero, debido a las propias agendas y a las distintas formas de trabajo de las OSC, estas ya tenían temas predefinidos sobre los cuales el diálogo giraría, generando contradicciones con aquéllos que el proyecto FORGE intentaba incluir al estar más interesado con la incidencia regional. Por otro lado respecto a la metodología, al ser esta novedosa, se tuvo dificultades para que las OSC la apropiaran, por lo que la retroalimentación de los talleres se concentraba mucho en este aspecto.

El 10 y el 11 de agosto de 2015, en el local institucional de GRADE en Lima, se dio lugar a una segunda reunión conjunta entre todas las OSC y el proyecto FORGE para compartir, retroalimentar y concretar los diseños de los DCE, para así organizar su intervención en cada región. Asimismo, en esta reunión se dio espacio a la capacitación en el DCP mediante un paquete de materiales entregados a cada organización, a usarse en los talleres con los actores participantes en el proceso.

Luego de ello los DCE se iniciaron en la última semana del mes de agosto de 2015 en Ayacucho con la organización TAREA y en La Libertad con la organización Círculo Solidario y, también, a mediados de septiembre de 2015 en Cusco con la organización EL CCAIJO y en Loreto con la organización La Restinga. El hecho de que este proceso haya empezado en distintas fechas vislumbra que estos

procesos tuvieron tiempos diferentes para su definición e implementación, lo cual obedece a las diversas agendas, a los contextos regionales, a los objetivos buscados por cada OSC y al tipo de actores convocados.

En los DCE de todas las regiones se llevaron a cabo distintos tipos de talleres: a) encuentros separados con cada tipo de actor, b) encuentros entre actores, c) foros de creación de propuestas, d) espacios de presentación y discusión de propuestas. Asimismo, en todos los casos hubo encuentros con actores tales como estudiantes, padres de familia, docentes, directores de escuelas, líderes juveniles, representantes de organizaciones sociales, y autoridades regionales y locales. En total se desarrollaron 75 encuentros y participaron más de 1619 personas, de las cuales 996 fueron mujeres y 623 fueron hombres.

En cada región en donde se implementó los DCE se tocaron los siguientes temas: 1) las condiciones para el aprendizaje en las escuelas de los distritos de Andahuaylillas y Huaró, en Cusco; 2) la alimentación, la familia y la metodología docente a partir de la pregunta “¿por qué las niñas y los niños no aprenden?”, en Ayacucho; 3) la equidad de género para la prevención de la violencia, en La Libertad; 4) la calidad del trato en las escuelas de Loreto para mejorar los logros de aprendizaje. Tal como se llevaron a cabo, los temas tratados en Ayacucho y Cusco intentaron responder a la gestión de las instancias descentralizadas y a la coordinación intersectorial, mientras que los otros dos temas en La Libertad y Loreto apelaron a la gestión de la escuela en sí misma.

Los DCE tuvieron fechas de término diferentes entre noviembre y diciembre, lo cual confirma la heterogeneidad del proceso. Asimismo, una vez que el proceso terminó en todas las regiones, el 18 de diciembre de 2015 se realizó una última reunión de evaluación en el local institucional de GRADE, en Lima. Los objetivos de esta reunión fueron presentar y debatir los balances elaborados por las OSC sobre la implementación del proyecto, acordar recomendaciones generales que fortalezcan el diseño, la implementación y la metodología de trabajo y, por último, discutir posibilidades para dar continuidad a los DCE en el 2016. Se concluyó que:

- Los DCE son un proceso complejo que implica flexibilidad por parte de los equipos de trabajo.
- Los tiempos de trabajo pueden ser diferentes según los objetivos planteados.
- La metodología requirió un tiempo mayor previo al momento de la implementación para aplicarla lo más eficientemente posible.
- Se necesitó recurrir a mayor información provista por la investigación para fortalecer las ideas y las propuestas.
- Se debió generar un mayor esfuerzo por parte de FORGE y las OSC para incidir en el ámbito regional.

3. El proceso: lecciones y desafíos

Desde las primeras reuniones con contrapartes (febrero 2015) hasta la evaluación conjunta final (diciembre 2015) implicaron un esfuerzo constante, sostenido e intenso. Siendo la primera vez que el equipo se veía inmerso en un proceso de esta naturaleza (o en varios, pues la relación con cada OSC y la implementación de los DCE en cada región tuvieron particularidades), su ejecución supuso muchos retos pero también aprendizajes y lecciones.

En esta sección se dará cuenta de las más significativas. Para lograr una descripción clara, se han ordenado en dos secciones. La primera alude a los desafíos y lecciones de la etapa de diseño mientras que la segunda refiere a la etapa de implementación (entendida como el momento en que se iniciaron las reuniones con los participantes invitados al proceso). Existe una tercera etapa formal en el proceso, la de evaluación, pero como se dijo al inicio de este documento, esta sistematización es fruto de un ejercicio participativo por lo cual mucho de lo debatido en la evaluación conjunta de fines del 2015 está expresado en las diferentes secciones de este documento. Para no reiterar, no señalaremos lecciones explícitas de la etapa de evaluación de los DCE.

3.1. Diseño

Las lecciones que presentamos en esta sección se relacionan con la etapa comprendida entre las primeras reuniones de presentación de la propuesta a las contrapartes, en las que se consultó su interés en trabajar en los DCE (febrero 2015 en todos los casos) hasta el momento previo al primer espacio de encuentro con participantes (grupo focal para levantamiento diagnóstico, taller, consulta en calle o cualquiera haya sido la forma desarrollada por la OSC; esto ocurrió entre agosto y octubre según los casos).

- **Promover procesos de participación ciudadana entre aliados requiere relaciones horizontales**

La propuesta ofrecida, de hacer un trabajo conjunto y colaborativo entre aliados y no una relación contractual en la que una de las partes encargaría a la otra un proyecto pre establecido, favoreció la construcción compartida de un proyecto que siendo muy retador, requería el soporte institucional y humano constante de ambos lados de la relación. Generó, al mismo tiempo, un compromiso total de las partes en tanto se asumieron co-responsables del buen desarrollo de la experiencia.

Reconocer las fortalezas y oportunidades que cada parte aporta favorece un trabajo donde prima el respeto hacia el otro. Así, por ejemplo, FORGE partió del reconocimiento de que eran las OSC las que conocían el territorio, los actores, sus problemáticas, etc. y en ese sentido les dio apertura para tener un rol protagónico en la definición de los temas a tratar, los actores a invitar, las adecuaciones o enriquecimiento metodológico, etc. De su lado, las contrapartes reconocieron siempre la solvencia académica y técnica del equipo de FORGE, apreciando su asistencia técnica a lo largo del proceso.

Las relaciones horizontales entre FORGE y las OSC en las distintas regiones favorecieron climas de confianza y comunicación fluida, que se sintieron desde la etapa de negociaciones y a lo largo del diseño (y posterior implementación) de los DCE. Esto permitió que allí donde hubo tensiones o conflictos en una definición, la resolución del problema se sostuviera en el diálogo, el contrapeso de argumentos y la buena disposición.

Esta lección es útil para ratificar que los DCE funcionan de mejor manera si es que las OSC se reconocen aliadas y co-responsables de un proceso que han creado y con el cual se comprometen y no operadoras de un proyecto pre establecido que por más puntos de encuentro que pudiera tener con sus propias misiones institucionales, no es propio.

- **Desarrollar proyectos colaborativos requiere conocer la forma de trabajo de las partes implicadas desde el inicio del proceso**

La efectividad del trabajo entre contrapartes se ve beneficiada cuando hay un mínimo conocimiento mutuo entre ellas, sus agendas centrales, sus apuestas, pero también sus estilos institucionales de trabajo. El proyecto FORGE emprendió viajes para trabajar directamente con las OSC, por lo que pudo conocer de forma presencial el contexto en el que estas organizaciones trabajaban y, también, entender de forma directa lo que cada una de ellas entendía y pretendía lograr con los DCE.

De la misma forma, la primera reunión de trabajo realizada en Lima entre todas las organizaciones y el proyecto FORGE fue muy importante para que todas las personas involucradas con los DCE en las 4 organizaciones se conocieran y, también, para que se entendiera cómo cada una de ellas había elaborado sus ideas para implementarlo.

Esta lección es importante porque vislumbra que cuando todas las organizaciones se conocen entre sí, se puede fortalecer las ideas que motivan su trabajo y retroalimentar el diseño del proceso. Asimismo, más allá de que este es un proceso heterogéneo, se puede llegar a objetivos e intenciones comunes construyendo una línea de acción que se concentra en el posicionamiento del debate público sobre educación y el aprendizaje colectivo sobre la participación ciudadana.

- **Diseñar proyectos de manera colaborativa y abierta entre aliados, toma tiempo**

Más allá de que los acuerdos iniciales de trabajo se hayan dado de forma rápida y eficiente, el diseño de los procesos fue largo. Duró aproximadamente 4 meses, pues se tuvo que conciliar las agendas temáticas de cada OSC y articularlas con las del proyecto FORGE. Además fue un proceso de construcción colectiva donde se tuvo que reconocer la realidad de cada una de las regiones, pero además identificar las particularidades de las OSC en relación a sus niveles de incidencia y sus características organizativas e institucionales.

Asimismo, la complejidad de esta fase radicó en que al inicio no se tuvo claro cómo concretar el objetivo general del proceso, pues los DCE eran nuevos tanto para el proyecto FORGE como para las OSC. Por tanto, comprender con qué acciones conseguirlo y articular las particularidades de cada región hizo que su diseño dure más tiempo de lo originalmente supuesto.

- **Para dialogar con diversos actores, se debe definir un tema específico, concreto y claro**

En la etapa de diseño uno de los pasos más complejos e importantes fue la elección del tema de diálogo para cada región, pues aquí hubo un desencuentro entre los temas que las distintas partes desean discutir (o sus énfasis, matices, dimensiones).

Por ser un proceso de construcción colectiva, el proyecto FORGE no impuso un tema en concreto a las OSC, sino que dejó que sean los propios actores de los DCE los que realizaran esa labor. Sin embargo, sí se reconoce que el proyecto FORGE también debería jugar un rol en la definición del tema para articular tres aspectos vitales: los temas clave que trabaja el proyecto, la agenda de cada OSC y los temas de interés de las regiones.

A su vez, la definición del tema trajo consigo la dificultad de identificar si aquellos que se eligieron eran amplios o si permitirían generar propuestas de solución concretas a favor de la política educativa. Por ejemplo, para el caso de Ayacucho se planteó una pregunta que en un principio sonó

bastante compleja: “¿por qué las niñas y los niños no aprenden?”, la cual produjo una gran cantidad de respuestas que con el transcurrir del tiempo y la metodología desarrollada se redujo a 3 grandes campos: la alimentación, la familia y la metodología docente.

Dichos temas así definidos resultaron aún extensos para el diálogo ciudadano, por lo que una lección es acotar mucho más el tema en este tipo de procesos. Sin embargo, se reconoce que en los temas tratados en Ayacucho y Cusco se analizan aspectos relacionados a lo intersectorial en la gestión, mientras que en La Libertad y Loreto se tocan temas vinculados a la gestión escolar. Esto fue enriquecedor porque se pudo involucrar a distintos sectores y obtener diversos aportes.

- **Para definir un tema, se debe recoger la percepción de los actores sobre los principales problemas a abordar**

Para la elección del tema, cada OSC realizó un diagnóstico de la realidad local donde participaron distintos actores como padres y madres de familia, docentes, estudiantes, periodistas y otras instituciones. Estos aportaron a la construcción de un tema acorde a la realidad educativa y que fuera de interés para las localidades donde se implementarían los DCE.

Un ejemplo interesante sobre este aspecto surgió con la definición del tema en La Libertad, el cual en un principio giraba en torno a las desigualdades de género. Aquí, debido al diagnóstico realizado por la organización Círculo Solidario, que se basó en grupos focales con estudiantes, se logró identificar un tema más específico: la violencia de género en la etapa de enamoramiento en las escuelas. El hecho de realizar grupos focales fue algo valioso ya que se dio voz a los mismos estudiantes y legitimó su participación como actores relevantes para los DCE con casos y experiencias propias.

Por lo tanto, se conviene en la importancia de recoger las opiniones de los actores locales y sobre la base de eso definir un tema de relevancia e interés local. Sin embargo, para ello, es vital que los participantes de los DCE cuenten con información que sustente sus opiniones, en lo cual el aporte de FORGE fue sustantivo.

- **La apropiación de la metodología propuesta toma tiempo y es diversa según la naturaleza institucional de cada organización**

Los DCE propusieron usar el DCP como metodología de trabajo. Esta consiste en poner al sujeto al centro del diálogo, ejercitar y generar escucha empática y promover condiciones para sostener tiempos para el diseño de propuestas colectivas con la participación de diversos actores.

Por tanto, generar inter-aprendizajes entre las OSC y FORGE usando esta nueva metodología fue otro de los grandes retos del proceso, ya que no todas las OSC se apropiaron de la metodología en la etapa de diseño. Organizaciones como Círculo Solidario y EL CCAIJO fueron mucho más receptivas a incluir la metodología en el diseño de sus actividades, mientras que TAREA y La Restinga ya tenían una pensada que no tuvo casi ninguna modificación cuando conocieron de cerca la propuesta que traía el proyecto FORGE.

En ese sentido, una lección es que para que el DCP pueda seguir usándose, se debe dar más tiempo a las OSC para la adecuación, la capacitación y el acercamiento real a la metodología, de modo que sí pueda incorporarse en las actividades y en el proceso en general. Pero para esto también se debe

tomar en cuenta las capacidades ya desarrolladas de las organizaciones recogiendo sus propias propuestas, ya que FORGE no debería pensar que lo conoce todo, sino que debe construir un diseño enriquecido del proceso en conjunto con las OSC.

- **Importancia de establecer el alcance y la incidencia pretendida por los DCE**

Tener claridad desde el diseño sobre qué alcance e incidencia pretende tener el proceso es sustantivo para organizarlo, pues permite establecer los perfiles de actores que de todas maneras deberán estar presentes (por ejemplo, alcanzar a las autoridades regionales si se pretende incidencia regional; o a los directivos de la IIEE si se busca cambios en a nivel de institución) y los tipos de encuentros y formas de diálogo que mejor funcionan con dichos perfiles y objetivos.

Al mismo tiempo, esta pretensión debe partir por reconocer el poder de incidencia regional o nacional que las OSC tienen según su historial institucional, sus enfoques de trabajo y sus agendas. Así, por ejemplo, en el caso de Ayacucho la organización TAREA tuvo un nivel de incidencia con autoridades regionales por las relaciones que su personal maneja, por sus intereses y por su experiencia trabajando cercanamente con autoridades; mientras que en Loreto la organización La Restinga se concentró en trabajar a nivel escolar con actividades de incidencia local por su tradición e interés por el trabajo a nivel comunitario.

3.2. Implementación

- **La implementación de una nueva metodología requiere acompañamiento**

El acompañamiento presencial del proyecto FORGE fue necesario en diversas actividades. Así, la observación en campo permitía una retroalimentación efectiva a las OSC para hacer ajustes durante la ejecución. Debido a que el proceso y la metodología eran novedosos, hubo un gran despliegue del equipo del proyecto FORGE a las regiones para trabajar directamente junto a las OSC, lo cual fue muy valorado y ayudó a fortalecer las capacidades de ambos.

Siendo muy positivo, esto supuso una gran inversión en los tiempos del equipo del proyecto, más del estimado originalmente.

- **La convocatoria de actores debe hacerse en función al nivel de incidencia esperado, debe ser inclusiva y permanente**

A pesar de que en la fase de diseño se pueda establecer quiénes serán los actores convocados, no necesariamente todos acuden al llamado con la dedicación y compromiso esperado. Así, por ejemplo, hubo escasa participación de las autoridades regionales como los representantes de los Gobiernos Regionales, de las DRE, de las UGEL, de los padres de familia (siempre acudían las madres), de otras organizaciones y de los periodistas. Entonces, si la intención es lograr incidencia a nivel regional y a nivel de la sociedad civil, se debe poner énfasis en la participación efectiva de estos actores.

De la misma manera se debe poner énfasis en que la convocatoria de actores sea inclusiva y que se considere a aquéllos que normalmente no se encuentran en este tipo de procesos. Por ejemplo en Ayacucho usualmente se cuenta con los estudiantes organizados del AARLE, por lo que se solicitó convocar a los estudiantes que normalmente no se tienen en cuenta, para que se motivara la

participación ciudadana de un sector que no lo tiene como práctica habitual. Esto hizo que la participación de este grupo fuera más trabajosa. El resultado de este esfuerzo fue obtener nuevas ideas y puntos de vista originales respecto a la educación en cada una de las regiones.

Para lograr una participación efectiva en los DCE se requiere que la convocatoria sea permanente. Es decir, que los convocados no sólo asistan a una actividad determinada sino que conozcan el proceso y se involucren en más de una actividad, pues así se pueden apropiarse de las propuestas y los compromisos surgidos en las actividades de diálogo. Por ejemplo no solo se debe convocar a las autoridades locales o regionales a las actividades de cierre, sino involucrarlos también en la elaboración de las mismas.

- **El equipo de facilitadores debe promover la participación equitativa y sus miembros deben cumplir con las funciones que les corresponden**

Como parte del acompañamiento a las OSC, el proyecto FORGE levantó alertas en la facilitación de las actividades de diálogo. Así por ejemplo se evaluó si los facilitadores enunciaban con claridad los objetivos, el tema y las consignas de cada actividad, si motivaban la participación equitativa y respetuosa del grupo o si las dinámicas y recursos eran adecuados para los participantes. Así se logró promover la participación equitativa entre estudiantes y adultos, ya que en algunos casos sí hubo una participación efectiva sin distinción de edad mientras que en algunas regiones esto no se daba así y los adultos no dejaban a las niñas, niños y adolescentes expresarse en sus opiniones.

De la misma manera, se brindaba retroalimentación oportuna según lo observado para que los coordinadores de los DCE hicieran los ajustes correspondientes. No obstante, es importante también que cada coordinador/a tenga un equipo de facilitadores, por lo que se requiere que el equipo cumpla con sus funciones de forma clara para que el proceso se implemente de forma ordenada y para que la retroalimentación oportuna sea útil a todos. Así, por ejemplo, en la región Ayacucho se tuvo que pedir a la organización TAREA contar con la presencia de facilitadoras mujeres debido a que todos eran hombres y así cumplir con la cuota de género.

- **Se debe dar tiempo a la reflexión y a las repreguntas en los espacios de diálogo**

A su vez, como lección aprendida, pudimos apreciar en las actividades de diálogo que no se dio mucho tiempo a la reflexión sobre los temas que se trataban, ya que muchas veces se caía en "discursos aprendidos" o desde la propia experiencia sin mayor información o no se daba espacio a las repreguntas y el debate. Es importante tomar en cuenta este aspecto, ya que contar con una reflexión más profunda e informada hará que las propuestas generadas sean más consistentes y mejor recibidas por los tomadores de decisión.

- **El equipo de trabajo debe desenvolverse de forma fluida ante la gran carga laboral que implica la implementación de este proceso**

Otra de las lecciones aprendidas durante la fase de implementación recae en la importancia de tomar en cuenta la carga laboral del equipo que ejecuta los DCE. Si bien gracias a la fuerte carga laboral de implementar tantas actividades en tan corto tiempo se fortalecieron aún más diversas capacidades de las OSC, tales como la resolución de conflictos, la organización, la coordinación y la toma de decisiones, es importante tomar en cuenta que se requiere de un equipo de trabajo que pueda distribuirse las tareas con la finalidad de cumplir de mejor manera los objetivos.

- **La sostenibilidad de los DCE se basa en el nivel de incidencia que produce**

Finalmente una lección importante es pensar en la sostenibilidad de los DCE para fortalecer la presencia institucional y la capacidad de incidencia de las OSC. Es importante pensar que este tipo de procesos deben ser transferidos a las organizaciones sociales y a las autoridades educativas, tal como se dio en el caso de Cusco con el compromiso de las Municipalidades Distritales de Huaró y Andahuaylillas en la instalación de Mesas de Educación que se encargarían de velar por el seguimiento y la mejora al cumplimiento de las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes en sus distritos. Esto fue un logro para los DCE en Cusco, pero no se dio de la misma manera en las otras regiones, por lo que se propone apuntar a objetivos similares para las próximas ediciones.

- **El proyecto FORGE debió cumplir un rol de articulación para la incidencia política**

El proyecto FORGE pudo haber articulado más cuidadosamente con otras instancias con las que también trabaja. Por ejemplo, pudo haber llevado las propuestas de los participantes y haber contactado a las OSC con la ANGR y la REMURPE. Este trabajo podría haber hecho que lo demandado por la ciudadanía fuera visibilizado y discutido en un nivel de decisión alta y, también, haberlas evaluado en su viabilidad y pertinencia para la gestión de la política educativa.

Esto se afirma además porque, al estar las propuestas basadas en las expectativas de ciudadanos que se informaron y reflexionaron sobre sus problemáticas concretas, produjeron propuestas también concretas y relacionadas con sus vidas cotidianas (como por ejemplo el tema de alimentación escolar en los diálogos de Ayacucho y Cusco), cuya resolución no es responsabilidad exclusiva del sector educación sino que requieren coordinación intersectorial e intergubernamental.

4. Resultados de los DCE

Los cuatro procesos regionales de diálogo fueron heterogéneos por la diversidad de las OSC, los temas trabajados, los actores participantes, etc., por lo cual reconocemos que no se puede hablar de resultados de los DCE 2016 en un sentido genérico.

No obstante, a partir del reconocimiento de los dos grandes objetivos del proceso (generar reflexión y propuestas desde la comunidad educativa y fortalecer las capacidades institucionales de las OSC para liderar procesos conducentes al objetivo anterior) discutiremos los logros comunes alcanzados en cada objetivo, rescatando cuando sea pertinente, lo particular de alguno de los procesos.

4.1. Generación de reflexión y propuesta entre los actores participantes

Se considera haber generado espacios que propician la discusión y la reflexión con actores educativos que usualmente participan y con otros que no lo habían hecho antes. Así, los DCE han sido una oportunidad para que algunos actores se expresen y den a conocer sus puntos de vista por primera vez, posicionando el valor de la reflexión sobre los temas educativos que los afectan directamente.

Sin embargo, la estructura de los talleres y la facilitación no necesariamente ha permitido a los actores convocados reflexionar a profundidad sobre estos mismos temas en las actividades

realizadas. Al mismo tiempo, la falta de continuidad y sostenibilidad de procesos de esta naturaleza afectan la posibilidad real de mejorar la participación y vigilancia basada en diálogos informados y con pretensión de incidir en las decisiones de política.

Asimismo, es importante acotar que los actores convocados son muy heterogéneos entre sí, y que algunos de ellos estaban más informados que otros en relación a los temas educativos, aunque muchas veces la información que se manejaba no siempre era fiable o válida. En ese sentido, si bien se pudo incidir en que los actores discutieran, a veces se establecía una relación de poder en la cual los que conocían más del tema educativo o los que tenían más facilidad para expresar sus ideas tenían más espacios para dialogar. Esto generó muchas veces que el diálogo no fuera empático sino más bien vertical.

En la misma línea, y reconociendo que la discusión y reflexión perseguía lograr diálogos informados para alimentar propuestas desde los actores convocados, es notorio que esta participación se dio en todos los casos pero no siempre se lograron propuestas concretas, viables en el corto o mediano plazo o de suficiente valor agregado.

El reto de tomar las voces de los actores para generar políticas públicas que atiendan necesidades que se evidencian mediante el ejercicio de la participación y vigilancia ciudadana, por supuesto, no es una responsabilidad de los estudiantes, madres o padres, e incluso docentes y directivos presentes en los Diálogos, pero sí es un insumo importante para que las autoridades presentes o aquellas a quienes se pudo alcanzar los informes y memorias de los encuentros puedan tomar mejores decisiones en la gestión pública.

4.2. Fortalecimiento de capacidades institucionales de las OSC que lideraron los procesos

El “nivel” de impacto o incidencia fue variado, con una tendencia a generar propuestas más concretas o aplicables a nivel de escuelas, con los directores y con los estudiantes. Es decir, el poder de influencia que se ha logrado con los DCE ha sido sobre todo a nivel local en municipios e instancias de gestión educativas y, solo en la experiencia de Ayacucho con TAREA, a nivel regional.

Sin embargo, como se menciona en las lecciones de la fase de implementación, correspondió al proyecto FORGE y a las OSC canalizar esas propuestas para que tengan más relevancia y que realmente sean pertinentes para las autoridades regionales. En ese sentido, el objetivo de que las OSC y el proyecto FORGE pudieran tener un nivel de articulación y cumplieran un rol de incidencia política no se cumplió a cabalidad.

A nivel de fortalecer las capacidades de las OSC implicadas, se considera que la construcción conjunta del proceso y la asistencia técnica recibida ha permitido en efecto desarrollar y fortalecer conocimientos en algunos temas específicos y capacidades para gestionar este tipo de procesos, con el consiguiente impacto positivo en sus comunidades. Los actuales avances en los Diálogos Ciudadanos en Ayacucho en la edición 2016, por ejemplo, dan cuenta de un proceso más consistente, hoy social y políticamente reconocido y respetado y que, de sostenerse y fortalecerse, podría marcar un camino importante en la configuración de la participación y vigilancia ciudadana en temas educativos en la región.

5. Perspectivas

La experiencia desarrollada en el 2015 estuvo llena de retos que dejaron lecciones importantes para FORGE y para las OSC. La definición de los temas a ser tratados, el desenvolvimiento con diversos públicos, el establecimiento de metodologías sólidas de trabajo, la motivación a los actores convocados por participar, el rompimiento de prejuicios comunes, la sustentación de ideas con información relevante, la articulación de diferentes agendas y la generación de propuestas que fortalecieran las políticas educativas en las regiones fueron algunos de ellos.

Uno de los mayores retos fue que el proceso se implementó de forma heterogénea porque las OSC definieron los objetivos y las actividades según su misión institucional y, también, de acuerdo al trabajo que realizan en sus zonas de incidencia. Para el proyecto FORGE esto fue una lección porque, al reconocer que los actores participan y asumen su rol en la educación de manera diferenciada, se aprendió que los resultados esperados se deben entender en función a la realidad específica con la que se trabaja y que por ende la asistencia técnica debe ser flexible.

Aparte de ello, quizás el aprendizaje más importante fue generar espacios de escucha empática y de diseño colectivo de propuestas donde muchos participantes no se habían desenvuelto previamente, teniendo la oportunidad para desarrollar capacidades de reflexión crítica y escucha activa. Esto deja la idea de que la participación ciudadana en educación no solo es importante para consolidar prácticas democráticas, sino también para tratar condiciones básicas que la ciudadanía demanda pero que a veces no son tomadas con su debida relevancia en la política educativa, tales como la violencia, el género, la alimentación o la participación de las familias.

Lo anterior supone innovar en las formas de diálogo con las que se suele trabajar, regularmente más de recojo de información de manera vertical, sin luego abrir la participación en las fases de propuesta a los mismos ciudadanos. Esto, que no es sencillo, puede ser abordado, gradual y progresivamente, con propuestas metodológicas como el DCP, por lo cual al cierre del proyecto, FORGE dejará una guía que oriente la implementación de procesos de diálogo similares a los DCE. Esta guía contempla un banco de recursos amplio para ser de utilidad no solo a las OSC sino también a cualquier organización a nivel nacional que quisiera implementar un proceso similar de acuerdo a sus particularidades y el de sus localidades y actores.

Bibliografía

- ANDERSON, Gary
1998 Towards authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education. En: American Educational Research Journal. Volumen 35. Número 4. Págs: 571 – 603.
- CARRILLO, Sandra
2007 Hacia la construcción concertada de políticas educativas: PROEDUCA-GTZ y los Proyectos Educativos Regionales (PER). Lima: GTZ.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ
2003 *Ley 28044. Ley General de Educación*. 28 de julio. Lima.
- GAVENTA, John y Camilo Valderrama
1999 Mapping the outcomes of citizen engagement. En: World Development. Volumen 40. Número 12. Págs.: 2399 – 2410.
- GAVENTA, John y Gregory Barrett
2012 Participation, citizenship and local governance. Background paper. Conference “Strengthening Participation in Local Governance”.
- GRUGEL, Jean
2009 Romancing Civil Society: European NGOs in Latin America. En: Journal of Interamerican Studies and World Affairs. Volumen 42. Número 2. Págs.: 87 – 107.
- FISCHER, Frank
1993 Citizen participation and the democratization of policy expertise: From theoretical inquiry to practical cases. En: Policy Sciences. Volumen 26. Págs.: 165 – 187.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2005 *Decreto Supremo 009 – 2005 – ED*. 28 de abril. Lima.
2005 *Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo*. 28 de abril. Lima.
2011 *Reglamento de Consejos de Participación Regionales de Educación (COPARE) y Consejos de Participación Locales de Educación (COPALE)*. 28 de febrero. Lima.
2012 *Reglamento de la Ley N° 28044 – Ley General de Educación*. 6 de julio. Lima.
2012 *Reglamento de Organizaciones y Funciones del Ministerio de Educación*. 31 de marzo. Lima.
- REDDEL, Tim y Geoff Woolcock
2004 From consultation to participatory governance? A critical review of citizen engagement strategies in Queensland. En: Australian Journal of Public Administration. Volumen 63. Número 3. Págs.: 75 – 87.
- STOJNIC, Lars y Pilar Sanz
2007 Democratizando la gestión educativa regional: Dilemas y posibilidades de los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARE). Lima: GTZ.
- YEP, Carmen y Petruska Barea
2012 *Los Consejos Participativos Regionales de Educación (COPARES) y la participación de la sociedad civil: un diagnóstico de las demandas en Ayacucho, San Martín y Ucayali*. Lima: Propuesta Ciudadana / USAID.