



Save the Children

Sistematización de Experiencias del Programa de Educación Save the Children

1998 -2009





Luis F. Ramírez Morales
Director Ejecutivo Save the Children

Augusto Costas Morelli
Director de Desarrollo de Programas y Calidad

Fabiola Calderón Calvo
Coordinadora de Comunicación

Sistematización realizada por:
María Edith Oviedo
V. Beatriz Pérez S.

Revisado por:
Augusto Costas
Pedro Vargas

Oruro, Bolivia – 2012

Edición general y diseño:
Denisse Hanna Z.

Presentación	3
Resumen ejecutivo	4
PRIMERA PARTE: Apertura	5
1.1 Justificación.....	6
1.2. Objetivos.....	7
1.2.1 Objetivo general.....	7
1.2.2 Objetivos específicos.....	7
1.3. Objeto de la sistematización.....	7
1.4. El eje de la sistematización.....	8
SEGUNDA PARTE: Proceso Metodológico	9
2.1. El camino por recorrer.....	10
2.2 Las interrogantes como dispositivo de reconstrucción y explicación del proceso.....	10
2.3 Recorrido colectivo.....	13
2.4. Momentos de la sistematización	14
2.5 El trabajo del equipo de sistematización.....	17
TERCERA PARTE: Contexto de la Sistematización	19
3.1. Contexto en el que se desarrolla la experiencia.....	20
3.2 Contexto Institucional: Reconstrucción histórica (1998 – 2009).....	24
3.2.1 Concepciones institucionales.....	24
3.2.2 Historia programática: El desafío histórico social de Save the Children.....	25
• Programa Integral de Mejoramiento Educativo I PIME I (1998-2000)..	25
• Programa Integral de Mejoramiento Educativo II PIME II (2001 – 2003)...	26
• Programa Escuelas Efectivas (2004 -2006).....	27
• Programa Escuelas que Aprenden (2007-2011).....	28
3.3. Programas, realidades y desafíos.....	30
3.3.1 Desafíos que se articulan entre lo global, nacional y local	31
3.3.2 Estrategias previstas	31
3.3.3 Áreas del conocimiento y visiones.....	32
3.3.4 Procesos y actividades que integran y reconstituyen la práctica diaria	34
3.3.5. Monitoreo y evaluación en los programas.....	35
3.4. Características del equipo institucional.....	38
3.5. Conceptos referenciales.....	38
3.5.1. El concepto de sistematización.....	38
3.5.2 La calidad educativa en la experiencia.....	39
3.5.3 La innovación	41
3.5.4 Participación y comunidad en acción.....	41

CUARTA PARTE: Campos donde se generan conocimientos y aprendizaje.....	43
4.1. Concepciones y proceso de fortalecimiento docente.....	44
4.1.1 Diseño del proceso de fortalecimiento docente.....	46
4.1.2 Contenidos del fortalecimiento docente.....	47
4.1.3 Metodología del proceso.....	49
4.1.4 Innovaciones y logros.....	50
4.1.5 Conclusiones del proceso de fortalecimiento docente.....	52
4.2. Proceso de la Escuela de Líderes.....	55
4.2.1 Origen y organización.....	55
4.2.2 Contenidos de la Escuela de Líderes.....	58
4.2.3 Metodología del proceso.....	60
4.2.4 La evaluación en la Escuela de Líderes.....	62
4.2.5 Elementos innovadores y logros en el proceso.....	63
4.2.6 Lecciones aprendidas y proyecciones.....	65
4.2.7 Sugerencias.....	66
4.2.8 Conclusiones del proceso.....	66
4.3. Proceso de la Escuela de Padres y Madres.....	68
4.3.1 Origen y organización.....	68
4.3.2 Funcionamiento.....	69
4.3.3 Contenidos de la Escuela de Padres.....	72
4.3.4 Metodología.....	73
4.3.5 Innovaciones y logros en el proceso.....	74
4.3.6 Lecciones aprendidas.....	76
4.3.7 Sugerencias.....	76
4.3.8 Conclusiones del proceso.....	77
4.4. Proceso de la Movilización Comunitaria.....	79
4.4.1 Origen y organización.....	79
4.4.2 Participación y desarrollo de las actividades.....	81
4.4.3 Propósitos y aprendizajes desde las percepciones de los sujetos.....	84
4.4.4 Proyecciones.....	85
4.4.5 Conclusiones del proceso.....	87
4.4.6 La centralidad de los procesos: niños, niñas y adolescentes.....	87
QUINTA PARTE: Conclusiones y lecciones aprendidas.....	89
5.1. Conclusiones generales.....	90
5.2. Lecciones aprendidas.....	93
Bibliografía.....	95
Anexo.....	97



Presentación

En Bolivia se realizan muchas prácticas educativas interesantes, innovadoras y que contribuyen al mejoramiento de la educación nacional. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas prácticas permanecen desconocidas por el público en general e, incluso, para los estudiosos de este campo, debido a la ausencia casi total de tareas de evaluación, sistematización y difusión de sus características principales.

Hoy, debemos agradecer a Save the Children que comparte las experiencias desarrolladas en zonas periurbanas de la ciudad de Oruro entre los años 1998 y 2009. Durante estos años, se aplican varios programas, entrelazados entre sí, que van incorporando en sus planificaciones y ejercicios los aprendizajes adquiridos en la etapa anterior, enriqueciendo permanentemente la experiencia.

La propuesta, construida paulatinamente por Save the Children, se inicia en el año 1998 con el Programa Integral de Mejoramiento Educativo, **“con sentido ético de aportar en la construcción de sociedades sin exclusión (...), generando propuestas para ser parte de procesos de cambio”**¹. Se trabaja con 15 escuelas públicas en la búsqueda de mejorar las condiciones de enseñanza que permitan mayor asistencia y mejor rendimiento escolar de niñas y niños con escasos recursos. Esto implica: mejorar la formación docente, nuevas metodologías, mejor infraestructura y equipamiento de las escuelas; mayor participación de padres y madres de familia y la comunidad; mejores condiciones de salud e higiene, y apoyar la conservación del medio ambiente.

A la conclusión de este programa, el año 2000, se inicia el Programa Integral de Mejoramiento Educativo II, que funciona entre los años 2001 y 2003 que enfatiza en el refuerzo de actividades de apoyo escolar para el “desarrollo de competencias y potencialidades apropiadas para afrontar la vida”, implementando novedosamente áreas, redes de apoyo (interesuelas) y proyectos específicos para el nivel inicial y el primer año de primaria.

Posteriormente, se implementó el Programa Escuelas Efectivas, cuyo avance principal consiste en la incorporación de importantes perspectivas que no sólo abordan el acceso, sino también la conclusión de los niveles inicial y primario, buscando mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, los sistemas de apoyo y participación de la comunidad, y las oportunidades de calidad y acceso en los dos niveles mencionados; aspectos que fueron tomados en cuenta a partir de reuniones internacionales sobre educación llevadas adelante en Jomtien, Dakar y Miami.

La última etapa, 2007-2011, se centró en el Programa Escuelas que Aprenden, que consolida la aplicación de un currículo innovador, las tareas de planificación y evaluación, el enfoque integral, el sentido de comunidad educativa y la participación de todos los estamentos de esta comunidad; aspectos que fueron madurando a lo largo de todos los años sistematizados en el presente documento y que pueden ser un significativo ejemplo que facilite la adopción de adecuadas políticas, estrategias y metodologías destinadas a mejorar el acceso y la calidad de la educación boliviana en general, tan necesitada de ellas.

Beatriz Cajías de la Vega

Ministra de Educación

¹ Todas las citas corresponden al texto de sistematización que aquí se presenta.

Resumen ejecutivo

La sistematización del Programa de Educación de Save the Children abarca el periodo 1998 -2009 y tiene por objetivo general recuperar las experiencias desarrolladas para mejorar la calidad educativa en escuelas periurbanas de la ciudad de Oruro. El objeto de esta sistematización es la búsqueda de las innovaciones en los procesos de Fortalecimiento Docente, Escuela de Líderes, Escuela de Padres y Movilización Comunitaria. El eje de este trabajo es la calidad educativa que se muestra a lo largo del documento. La metodología es participativa y abarca en términos de tiempo: un antes, un durante y un después, recorrido que se sigue en cada uno de los procesos de trabajo.

En el desarrollo de la sistematización se promovieron espacios de capacitación, construcción colectiva y reflexión en los que se elaboró y llevó adelante la propuesta metodológica de este trabajo con la participación del equipo de sistematización. La recolección de información se logró mediante entrevistas pautadas, grupos focales, revisión documental, observación de experiencias innovadoras, notas de campo y visitas a las unidades educativas.

Como resultado de la sistematización se muestra que la intervención de Save the Children responde a un modelo de innovación que está aportando a la calidad educativa en el Departamento de Oruro, que goza de un amplio reconocimiento social y legitimidad por las transformaciones logradas en la estructura y la práctica de la comunidad educativa, la formación de capital humano que garantiza la sostenibilidad de la experiencia y la generación de conocimientos que la proyectan y recrean.

Este modelo de innovación contiene referentes teóricos y prácticos como concepciones, metodologías y contenidos; ha logrado consolidarse y desarrollar una dinámica integral desde cuatro procesos que son: Fortalecimiento Docente, Escuela de Líderes, Escuela de Padres y Movilización Comunitaria. Estos se fueron manteniendo desde el inicio de la implementación de los programas, mejorando en calidad, modificando la estructura organizativa en función de las necesidades, contextos y proyecciones y ampliando la cobertura de sus servicios como respuesta a la demanda generada. Estos, a la vez, se interrelacionan y aportan en conjunto a una educación de calidad, dando una respuesta efectiva a la problemática de la educación en las escuelas.

Como un elemento más del modelo se implementa un Sistema de Planificación, Seguimiento y Evaluación que proviene de un Enfoque Común Para Programas De Patrocinios (CASP), que se complementa con un marco de resultados basado en estrategias e indicadores que orientan la implementación del modelo de manera sistemática, haciéndolo sostenible, con mayores posibilidades de seguimiento y evaluación con un sentido de aprendizaje y proyección.

Tiene un enfoque que extiende el rol formativo y de socialización desde la escuela hacia la comunidad, bajo principios de solidaridad y corresponsabilidad con la educación, con respeto, apertura y tolerancia frente a la diferencia y diversidad.

La experiencia de Save the Children - desarrollada a partir de 1998 - comprende procesos sostenidos en el tiempo que muestran como resultado centros educativos transformados en cuanto a la gestión institucional y pedagógica, que se traducen en un mejor nivel educativo de sus estudiantes en relación con otras escuelas públicas de similares características.

Por esta razón, esta experiencia tiene un amplio apoyo social y cuenta con el reconocimiento de autoridades educativas departamentales que consideran asumirla desde sus posibilidades. Como propuesta integral, la réplica de esta experiencia es posible, tomando en cuenta su adecuación a la diversidad de contextos.

Primera parte:
Apertura

Justificación

1.1 Justificación

La sistematización del trabajo que apoya y realiza Save the Children en el campo educativo abarca el periodo de 1998 al 2009. Tanto las unidades educativas públicas de zonas urbano populares de la ciudad de Oruro como la institución asumieron el desafío de “mejorar la calidad educativa” a través de un conjunto de estrategias y acciones. Se llevó adelante programas educativos dirigidos a la formación integral de niños y niñas buscando que se desarrollen plenamente como personas y como integrantes de una sociedad inclusiva y más justa.

Desde estos horizontes, la institución definió sistematizar su experiencia educativa planteándose el siguiente interrogante: ¿Por qué es fundamental para Save the Children sistematizar su experiencia educativa en un contexto donde no siempre es habitual que las instituciones profundicen -de manera participativa- en sus prácticas?

Para Save the Children la sistematización es fundamental porque su acción institucional es parte de un proceso histórico de construcción de la educación del país donde se entretienen relaciones sociales e interpersonales en el complejo escenario escolar dentro de una concepción pedagógica definida en su misión. La misma aporta a los avances de un proyecto educativo local y nacional, desde un modelo que valida permanentemente sus acciones, reflexiones y políticas públicas educativas.

Asimismo, se compromete a fortalecer todo aquello que pueda ayudar a construir una escuela concebida de diferente manera, donde la ética, la pedagogía y la práctica confluyan hacia un desarrollo educativo y social que permita mejorar la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes.

La recuperación de estos procesos, de su análisis, interpretación y, por ende, la construcción de conocimientos nuevos adquiere importancia en las acciones institucionales.

Desde la perspectiva de la sistematización, fortalece el diálogo en la comunidad educativa con un sentido democrático,

recuperando la diversidad de percepciones, revirtiendo certezas que con frecuencia cierran e invalidan la capacidad de reflexión que aporta en el crecimiento del propio proceso institucional y social.

Asumir la sistematización como una cultura institucional y un medio didáctico para potenciar al equipo de trabajo dimensiona el impacto de su acción y participación en las escuelas, en el municipio y en la región.

La sistematización fortalece el diálogo en la comunidad educativa con un sentido democrático, recuperando la diversidad de percepciones, revirtiendo certezas que con frecuencia cierran e invalidan la capacidad de reflexión que aporta en el crecimiento del propio proceso institucional y social.

1.2. Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Realizar un proceso de sistematización de la experiencia del programa de educación de Save the Children que contribuya al mejoramiento de la educación boliviana, a partir de la sistematización de logros, buenas prácticas y lecciones aprendidas, desarrolladas como parte de aprendizajes en el ámbito educativo fiscal, tanto inicial como de primaria.

1.2.2 Objetivos específicos

- Documentar la experiencia desarrollada durante 11 años en escuelas fiscales del sector periurbano de la ciudad de Oruro ² por el Programa de Educación de Save the Children con miras a mejorar la calidad educativa.
- Sistematizar las experiencias innovadoras del Programa de Educación que pueden ser replicadas en otros contextos educativos.
- Capacitar al equipo institucional en estrategias de sistematización e investigación educativa para desarrollar futuros procesos de sistematizaciones educativas.
- Promover la institucionalización y el desarrollo de una cultura de sistematización que motive la investigación y acción educativa.
- Recuperar las lecciones aprendidas del proceso implementado en educación por Save the Children.



1.3. Objeto de la sistematización

La experiencia es en sí misma un “objeto de estudio”, éste nos va a servir para analizar e interpretar los hechos que ocurrieron, cómo fueron las relaciones, por qué se llegó a esta experiencia y no a otra.

² Se trata de las experiencias obtenidas en los programas: Integral de Mejoramiento Educativo (PIME I), Integral de Mejoramiento Educativo II (PIME II), Escuelas Efectivas (PEE) y Escuelas que Aprenden (PEA).



Se trata de la propia práctica –de la experiencia–, este es el punto de partida de toda sistematización. “Aquí nos diferenciamos claramente de aquellas propuestas que proponen como punto de partida: definir el marco teórico, siguiendo un esquema tradicional de una investigación social clásica”. (Jara, 1994).

La construcción del objeto de la sistematización de la presente experiencia es el producto de sucesivos encuentros con el Equipo de Sistematización de Save the Children. Después de varias discusiones y reflexiones sobre el tema se acordó que el “objeto” sea **la búsqueda de las innovaciones en los recorridos metodológicos emprendidos por los diferentes procesos del Programa de Educación.**

1.4. El eje de la sistematización

El eje de la sistematización es la innovación que está presente en cada uno de los procesos, así como en su integralidad y que contribuye a la calidad de la educación.

*Segunda parte:
Proceso
Metodológico*

2.1. El camino por recorrer

Hablar de proceso metodológico lleva a pensar en el método, palabra que proviene del griego metha (más allá) y odos, que significa literalmente camino o vía para llegar más lejos. Esta palabra indica que el camino conduce a un lugar que era desconocido antes de la sistematización, va más allá de lo que se hizo. Es un saber que está encubierto y que hay que descubrirlo. Es decir, el proceso de sistematización conduce a nuevos lugares/conocimientos que parten de la reconstrucción, de la práctica y del proceso, de la recuperación de saberes; así como del análisis crítico. Se conocen los procesos a medida que se desarrollan, sin perder los detalles, los sentidos, los significados y los aportes específicos que se destacan y que son innovadores.

El método está vinculado con el objeto de la sistematización, es decir con *“las innovaciones de los diferentes procesos”*. A diferencia de otras investigaciones cualitativas que parten de una teoría para interpretar la problemática o la realidad, aquí se parte de la experiencia. Al sistematizar se abren caminos y se recorren nuevas rutas para descubrir lo nuevo. Lo nuevo vinculado con las acciones constituye una forma de descolonizar la práctica.

La sistematización tiene la intención de encontrar el camino más parecido al recorrido y descubrir si eso es repetido o nuevo, si es reproductor o transformador; en definitiva, si la experiencia produjo un cambio social significativo para la educación y para la comunidad.

2.2. Las interrogantes como dispositivo de reconstrucción y explicación del proceso

El proceso investigativo de la sistematización luego de la construcción de los objetivos y del objeto se pregunta ¿Qué se tiene que buscar en la sistematización? ¿Qué es lo que hay que indagar? Estas preguntas tienen que dar respuesta al proceso de reconstrucción de la experiencia, a las que se añaden otras orientadas a generar reflexiones que lleven a la interpretación. De esta manera, se tienen dos tipos de interrogantes: una que se le hace al proceso para reconstruirlo y la otra a la sistematización.

Las primeras interrogantes están vinculadas con la construcción del conocimiento y los aprendizajes desde la práctica. En este momento surgen las principales interrogantes del método de la sistematización: ¿Dónde está el conocimiento que brinda la exploración? y ¿Dónde el aprendizaje?

Recrea el conocimiento nuevo que se va generando en la práctica de manera espontánea y lo hace de manera consciente y organizada. Constituye un conocimiento compartido colectivamente de forma permanente y acumulativa con los otros actores del campo educativo.

La sistematización tiene la intención de encontrar el camino más parecido al recorrido y descubrir si eso es repetido o nuevo, si es reproductor o transformador; en definitiva, si la experiencia produjo un cambio social significativo.

A continuación, se presenta un cuadro en el cual se establecen las principales interrogantes:

CUADRO N° 1

PRINCIPALES INTERROGANTES DEL PROCESO

ANTES (Historia)	DURANTE (Proceso)
<p>Preparación y contexto:</p> <p>¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Dónde?</p> <p>¿Qué situaciones dieron origen a la estrategia?</p> <p>¿Cómo se hizo el diseño?</p> <p>¿Quiénes participaron en el diseño?</p> <p>¿Qué intenciones se tenía con la estrategia?, ¿Por qué y para qué se diseña?</p>	<p>Acciones y actores:</p> <p>¿Qué se hizo y con qué?</p> <p>¿Cómo se realizó metodológicamente?</p> <p>¿Cuándo y quiénes participaron?</p> <p>¿Qué contenidos o temáticas desarrollaron? ¿Qué contenidos apoyan el proceso?</p> <p>¿Qué materiales se utilizan en el proceso?</p> <p>¿Existe relación-integración entre contenidos materiales y proceso metodológico?</p>

La sistematización, como proceso investigativo, genera conocimiento de la práctica social específica a partir de la recuperación y apropiación de la práctica por parte de las personas que intervienen en la experiencia.

Pese a las diferencias en la concepción de sistematización, se le reconocen unas características epistemológicas que son propias a su esencia social y política:

- A toda sistematización le antecede una práctica.
- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee percepciones y un saber acumulado que enriquece la acción.

- El proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos, donde se negocian discursos, teorías y construcciones culturales.
- En un proceso de sistematización interesa tanto el proceso como el producto.³

Las segundas interrogantes que se hacen a la sistematización después de describir el proceso toman en cuenta el contexto político y educativo.

³ Tomado de: "Desde el Marco. Sistematización de las estrategias educativas implementadas por el Colegio Marco Fidel Suárez" para el abordaje de conflictos escolares y la promoción de relaciones de convivencias democráticas. Medellín, Colombia 2003 (Primera Edición).

CUADRO N° 2 PRINCIPALES INTERROGANTES DE LA SISTEMATIZACIÓN

CALIDAD	DESPUÉS (Consolidación)
INNOVACIÓN ⁴	<p>¿Qué elementos son nuevos en el proceso?</p> <p>¿Estos nuevos elementos son innovadores?</p> <p>¿Cuáles son los resultados o los efectos de las acciones?</p> <p>¿Qué cambios se generaron en el comportamiento y actitudes de los sujetos?</p> <p>¿Cuáles son las lecciones aprendidas?</p>

4 La innovación no sólo pretende utilizar y/o construir elementos nuevos, sino también hacer que éstos mejoren y alimenten el proceso y se asuman como repetibles.



2.3 Recorrido colectivo

La sistematización en conjunto tiene un recorrido colectivo que se dimensiona en términos de: un antes, un durante y un después, recorrido que se sigue en cada una de las áreas y procesos de trabajo, buscando nuevos caminos y reconstruyendo los múltiples saberes inéditos de la experiencia, con la intención de fortalecer y acompañar los procesos de renovación crítica de conocimientos en el ámbito educativo, como un componente más de la transformación de la educación.

Con los distintos procedimientos que se utilizan - entrevistas, grupos focales - se intenta comprobar, repasar y revivir el proceso; aunque hay partes y/o momentos que no se restauran, porque los actores consultados y los documentos no los consignan o le dan poca trascendencia. Hay otras prácticas que surgen, que se expresan, que se comentan, aunque no estén escritas en el proyecto, pues no se trata de acciones u objetivos explícitamente formulados.

Mediante este procedimiento se encuentra lo que está detrás de las afirmaciones, de los documentos, porque se ha contextualizado la experiencia en los marcos institucionales a partir de las interpretaciones que ellos tienen de la realidad y de la experiencia lograda.

Conviene indicar que esta exploración no es una evaluación porque pone énfasis en el proceso, en los conceptos utilizados, en las metodologías, en la recuperación de saberes y no en los resultados; acentúa la interpretación de *“por qué lo han hecho de ese modo”* y no de otro (Jara, 1994). Esto no quiere decir que no se trabajen y expongan los resultados, ya que éstos también forman parte del proceso, pero no es el objeto central del estudio.

Al indagar en la experiencia se ha tenido contacto directo con los estamentos de la comunidad educativa. En ellos se ha producido un cambio, un aprendizaje, se los ha motivado a la reflexión y generación de opinión de hechos producidos. Lo esencial es la experiencia que se está reescribiendo. El proceso vivido crea y recrea los saberes

y conocimientos que se pusieron en juego en el proyecto. Se puede decir que aprendieron, comprendieron, retroalimentaron. *“Han descubierto nuevas formas de capacitar, pero también y fundamentalmente han comprendido que el proyecto ha cambiado sus vidas”.* (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Desde el momento que la entrevistada o entrevistado “recuerda” a partir del relato, se pueden advertir efectos del proceso sistematizador; esta reminiscencia viene acompañada de conocimientos y sentidos que se ponen en juego en la vida de las personas, en las instituciones y en la sociedad misma.

En el caso de la sistematización del Programa Escuelas Efectivas (2004-2006), se transversalizan las categorías de análisis de calidad para comprender lo que se plantea como objetivo central del programa, no olvidando que hay que revisar las huellas personales y los mapas colectivos para reconstruir el proceso.

Recorrido

El proceso vivido crea y recrea los saberes y conocimientos que se pusieron en juego en el proyecto. Se puede decir que aprendieron, comprendieron, retroalimentaron.

Momentos

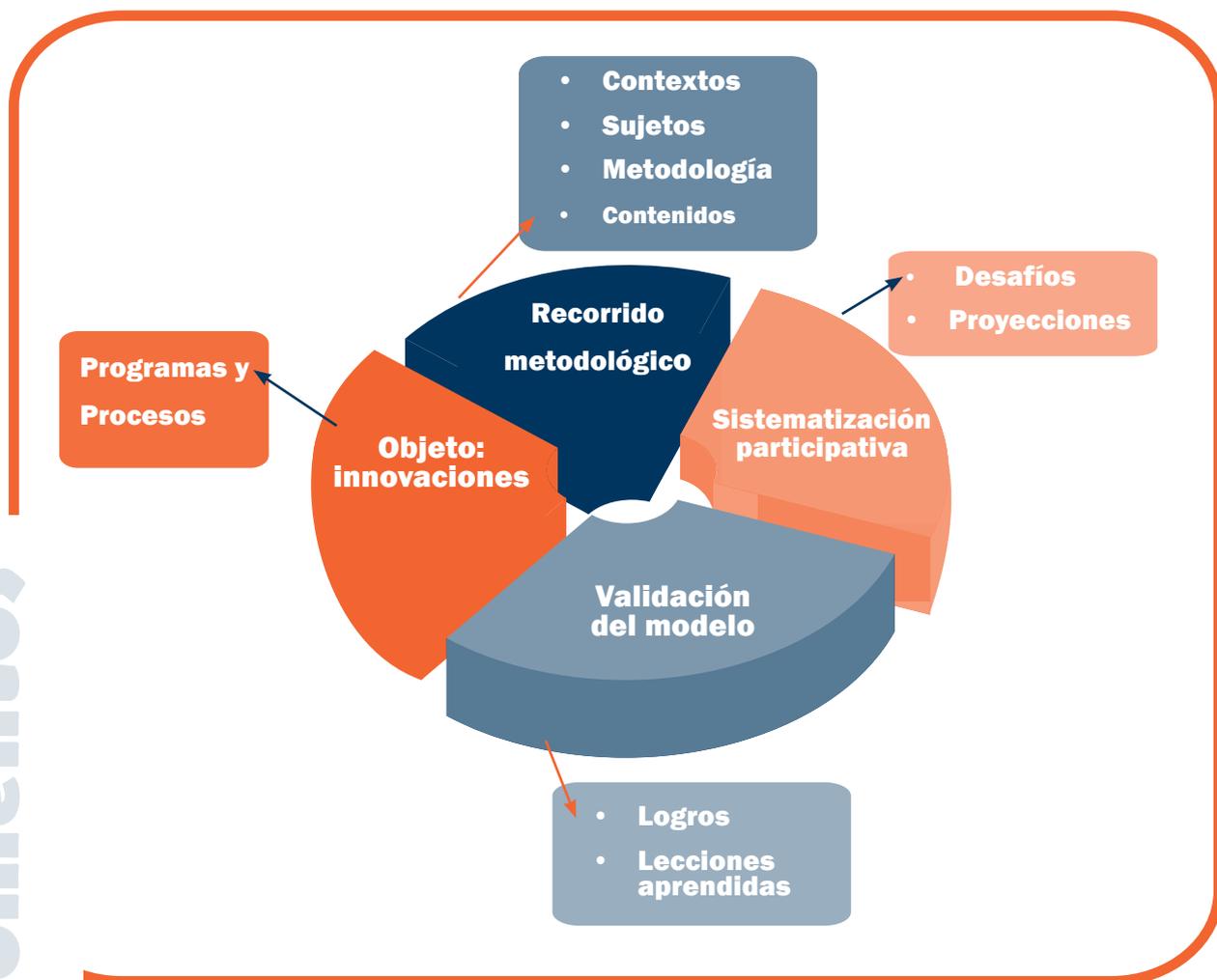
2.4. Momentos de la sistematización

En el proceso de sistematización se consideran los siguientes momentos:

Momento de la reconstrucción del proceso

En este momento inicial se genera reflexión sobre la importancia de sistematizar la experiencia de Save the Children. Para esto se rastrea el proceso y la documentación que permitieron dar una mirada global o sinóptica a la experiencia.

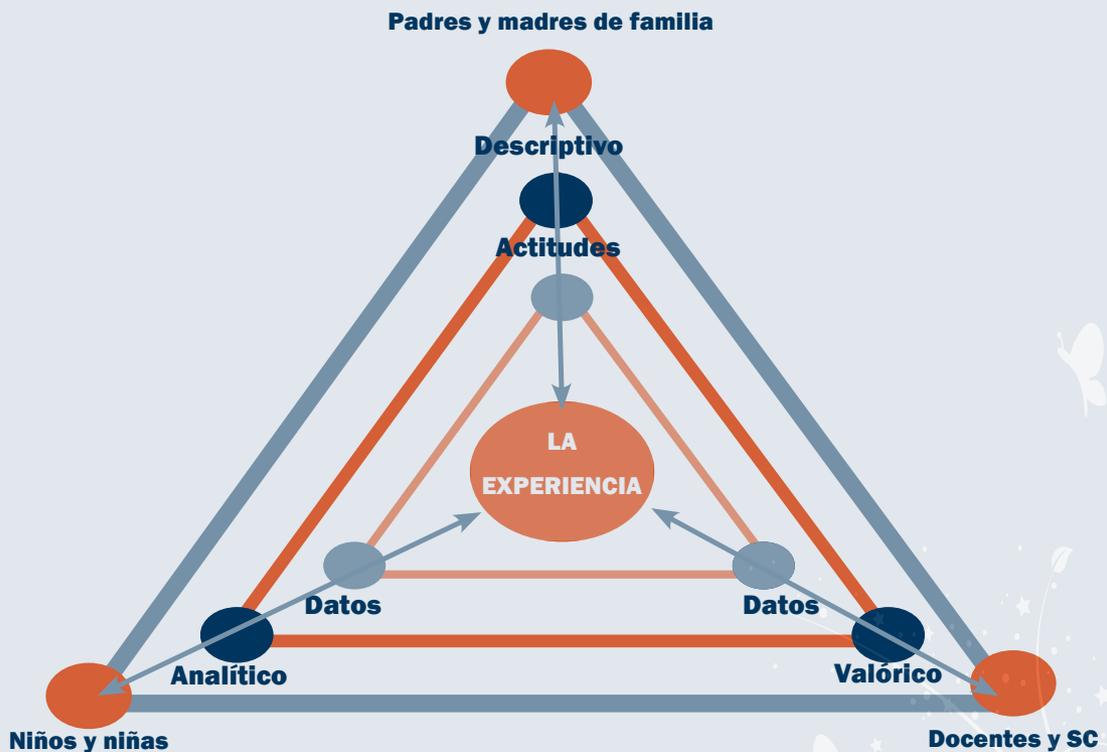
GRÁFICO N° 1
RECORRIDO DE LA SISTEMATIZACIÓN



Momento de triangulación

Este fue uno de los principales momentos del método, donde se encuentran las opiniones, percepciones y sentidos de los diferentes sujetos, así como los datos e información recabados durante la sistematización. Esta es una tarea de abstracción intelectual que demanda esfuerzos importantes así como un análisis riguroso que permite emitir las principales conclusiones y aprendizajes.

**GRÁFICO N° 2
TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN**



I. Sujetos

- Niñas
- Niños
- Docentes
- Padres y madres

II. Operaciones de abstracción

- Descriptivo
- Analítico
- Valórico

III. Información

- Datos (objetivo)
- Actitudes (subjetivo)



Momento del análisis

En esta fase se analizó toda la información recogida, tomando en cuenta el objeto y los objetivos de la sistematización.

Momento de aprendizajes significativos

Se trata del momento final de la sistematización en donde se escribieron las conclusiones, se constataron las innovaciones y se establecieron las lecciones aprendidas.

Momento de redacción

En este momento se escribieron los diferentes procesos de la sistematización. Aquí se recuperaron las entrevistas de los actores, las observaciones, la información documental y de los grupos focales.

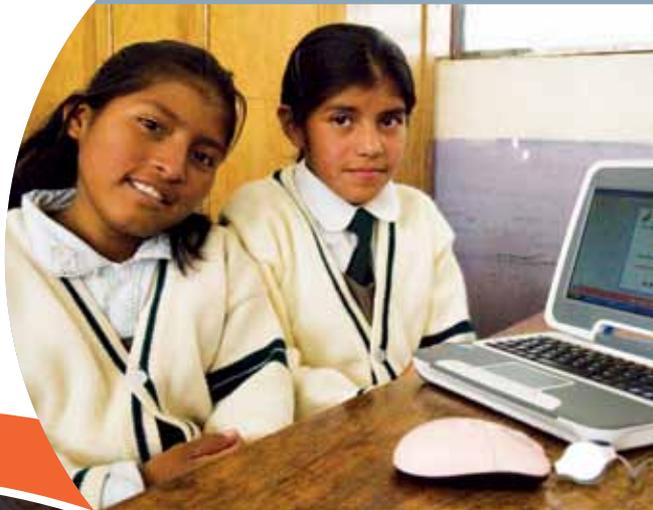
Trabajo

2.5 El trabajo del equipo de sistematización

La iniciativa de emprender la sistematización parte del interés institucional de responder a una serie de inquietudes vinculadas a las posibilidades de replicar la experiencia en otros ámbitos, tanto nacionales como internacionales, dado que la experiencia educativa de Oruro presenta características interesantes, pero poco comunicadas y menos aún sistematizadas desde una perspectiva de gradualidad e integralidad, que muestre en todas sus dimensiones la calidad de los procesos.

La iniciativa de sistematizar surge en el mes de noviembre de 2008 en la ciudad de Oruro. Desde el primer momento, el equipo, constituido por dos educadores, cinco educadoras y un coordinador, intervino activamente en la elaboración del diseño de sistematización.

A partir de este desafío, el equipo impulsó la iniciativa sistematizadora y participó en sucesivos talleres que se realizaron inicialmente el año 2008 y - en el marco de un acuerdo formal - en la gestión 2009.



CUADRO N° 3

TALLERES Y REUNIONES REALIZADOS

FECHA	TALLERES/REUNIONES	PARTICIPANTES	RESULTADOS
Noviembre 2008	Taller motivador de la sistematización.	Consultora Mercedes González con la participación de la consultora María Oviedo. Equipo de educación de Save the Children.	Documento con ideas fuerza para la elaboración de la sistematización.
Abril 2009	Taller de elaboración del diseño de la sistematización.		Elaboración del diseño de la sistematización. Constitución del equipo y sus funciones específicas. Definiciones temáticas. Precisión de objeto y ejes de la sistematización.
Junio 2009	Reuniones de trabajo del equipo sistematizador.	Equipo de Sistematización Educadores: Nelly Mamani Arí, Milena Fernández Aramayo, Javier Tarqui Yucra, Blanca Inés Pérez Vásquez, Carmen Huarachi Morejón, Beatriz Uyuni Argandoña y Milton Nina Vásquez. Coordinador del Equipo: Pedro Vargas Bustamante Gerente Oruro/Asesor Nacional de Educación: Augusto Costas Morelli	Entrega de lecturas para la reconstrucción del proceso para cada grupo de trabajo. Reconstrucción histórica a cargo de los grupos de trabajo.
Julio 2009	Reuniones de trabajo del equipo sistematizador.	Vásquez. Consultoras: María Oviedo y V. Beatriz Pérez.	Construcción de instrumentos para la aplicación a los diferentes actores del proceso. Elaboración participativa de la muestra.
Septiembre - noviembre 2009	Entrevistas a los diferentes actores del proceso.		Entrevistas a autoridades locales del departamento y distrito de Oruro. Entrevistas realizadas a educadores(as) de Save the Children. Entrevistas realizadas a docentes, niños y niñas, padres y madres de familia.

*Tercera parte:
Contexto
de la
Sistematización*

Contexto

3.1. Contexto en el que se desarrolla la experiencia

Sistematizar, reconstruir las prácticas, tratar de entender la realidad desde las vivencias e interpretaciones múltiples y colectivas, es un permanente desafío que, en contextos puntuales, fundamenta los procesos y las acciones que promueve Save the Children en el país.

Oruro es un departamento ubicado en el centro del altiplano boliviano cuya extensión territorial abarca 53,588 km². Su división política establece 16 provincias que, a su vez, están divididas en secciones de provincia. Cuando Save the Children ⁵ inicia el Programa Integral de Mejoramiento Educativo (PIME, 1998) Oruro contaba con una población de 340.000 habitantes⁶; en la ciudad capital la población ascendía a 213.755 habitantes. Estas cifras daban cuenta de la existencia de los procesos migratorios y el alto grado de urbanización.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Departamento de Oruro tenía el año 2006 una proyección poblacional de 437.131 habitantes, cifra que representa el 4,54% de la población nacional. La tasa anual de crecimiento poblacional alcanza a 0,93%, cifra significativamente menor al promedio nacional (2,24%). Analizando la estructura de la población, se advierte una alta proporción de mujeres y hombres jóvenes.

Economía

La economía de Oruro atravesó un ciclo ascendente; en 1988 la participación en el Producto Interno Bruto (PIB) nacional era

⁵ Para fines de esta sistematización, conviene indicar que Save the Children también se identifica en el país con el nombre de Desarrollo Juvenil Comunitario (DJC); Save the Children FUNCOE. Programa Integral de Mejoramiento Educativo. Oruro. Febrero 1999.

⁶ Instituto Nacional de Estadística. Censo Nacional de Población y Vivienda, 1993.

del 5,2%, alcanzando un aporte del 6,6% en el mismo periodo (PNUD.2007). Este departamento presentó mayores tasas de crecimiento respecto al promedio nacional, dinámica que declinó posteriormente hasta llegar a niveles similares a los registrados en los años 80, década en la que se produce la crisis del sector minero.

Los factores que explican este comportamiento están relacionados con la elevada dependencia de la estructura productiva vinculada, principalmente, a la producción de minerales y demanda internacional; pero además con el incipiente desarrollo de otras actividades generadoras de empleo.

Este hecho también tiene que ver con el proceso sostenido de migración rural que genera pérdidas de capital humano, especialmente, para las actividades extractivas así como los bajos niveles de inversión en sectores de transformación de materia prima. Asimismo, el bajo desempeño del sector industrial derivó en un aumento de las actividades de comercio y servicios, la mayoría asociadas al sector informal.

A partir del año 2004, el repunte de la minería marcó la recuperación económica, alcanzando su contribución al 5% en el año 2005.

Pobreza y exclusión

En 2001, la pobreza extrema en el Departamento de Oruro alcanzó el 46,3%, cifra mayor en 6,1 puntos en relación con la pobreza extrema en Bolivia (40,4%), ocupando éste el tercer lugar en relación con el conjunto del país. Para alcanzar las metas de reducción de pobreza, el Departamento de Oruro debe



incrementar un margen de consumo per cápita a tasas alrededor del 2% anual hasta 2015⁷.

Otro indicador de pobreza es la desnutrición que presentan niñas y niños menores de tres años que alcanza al 33,2%, a diferencia del ámbito nacional que llega al 24,2%. Esta realidad promovió en los últimos años el desarrollo focalizado de programas orientados a superar la desnutrición crónica y aguda a través de aspectos como el fortalecimiento de la capacidad institucionalizada para la atención nutricional, programas alimentarios, inclusión de contenidos curriculares sobre alimentación, saneamiento básico, inversiones en el sector agrícola y otros.

Actualmente, las políticas del gobierno incluyen la implementación de bonos y seguros gratuitos de maternidad y niñez, como el Seguro Universal Materno-Infantil (SUMI), que tiene impacto en la reducción de la morbi-mortalidad infantil. Sin embargo, existe la necesidad de mejorar la calidad de los servicios y su accesibilidad en áreas rurales dispersas, además de superar las barreras sociales y culturales que se mantienen.

Asimismo, como parte de las políticas de salud se viene concretando el Plan Departamental Sectorial de Salud (PDSS) (2007-2011) que establece con un enfoque cultural proyectos, metas e indicadores verificables y destacan la promoción y participación de la población en salud preventiva, mayor inclusión en el sistema de salud, la atención médica bajo normas del modelo de salud familiar y comunitaria, además del mejoramiento de las redes de referencia.

Educación

Existen esfuerzos importantes para lograr la universalización de la educación. En esta línea, Oruro registró el año 2005 el 95,5% de cobertura neta de primaria, cifra por encima del promedio nacional (94%). Este porcentaje lo sitúa entre los tres departamentos con mayor tasa de cobertura educativa, después de La Paz y Santa Cruz.

Ese mismo año, la tasa bruta de término a 8° de primaria (TBT8P) equivale al 88,3%, índice que se destaca por ser el más elevado del país y permite mostrar la ventajas del sistema para graduar a los y las estudiantes puesto que supera la TBT8P nacional, que es del 77,8%⁸.

En el ámbito nacional, la cobertura del año 2006 presenta una ligera disminución (1,3 puntos) en relación a la anterior gestión, pues la cobertura neta del nivel primario fue de 92,7%. En el caso del Departamento de Oruro la tendencia fue similar; la cobertura alcanzó a 95,1%. Según la Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE), esta disminución puede estar relacionada con la aplicación del Registro Único de Estudiantes (RUDE) que tiende a tener información más precisa. En términos de proyecciones al 2015, se prevé una cobertura neta del 95%, es decir, 2,3 puntos más respecto a la gestión 2006.

Pese al descenso señalado, Oruro está entre los tres departamentos que registran los niveles más altos de cobertura neta, junto con La Paz (95,3%) y Beni (93,5%). Éstos, a su vez, presentan importantes niveles de urbanización (por encima del 60%) y baja proporción de población rural, a diferencia de otros departamentos del país (UDAPE, 2008).

⁷ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Departamento de Oruro, 2007.*

⁸ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). *Prefectura del Departamento. Oruro. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Situación actual, evaluación y perspectivas, 2007.*

Sin embargo, no es posible concluir que en municipios con gran presencia de población indígena las tasas de culminación del nivel primario sean bajas. De cualquier manera, el éxito logrado en la cobertura ha ido declinando, siendo la TBT8P, en este caso, 87,9% para el año 2006.

En esta realidad es importante que, además del acceso a la educación, se garantice su culminación, ya que se mantienen los problemas de: i) baja calidad, ii) repitencia y iii) deserción que afectan a la población que tiene las mayores dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo, principalmente por factores económicos, barreras culturales, condición étnica, disponibilidad de la oferta educativa, visiones y percepciones culturales, entre otros.

Para lograr universalizar la educación primaria, el Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) de Oruro planteó la implementación de proyectos integrales que involucran el desarrollo de infraestructura, equipamiento, mobiliario y de procesos pedagógicos, como parte del cumplimiento de las políticas nacionales.

Conviene indicar que son lineamientos de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 (1994) vinculada a las Leyes de Participación Popular, Descentralización Administrativa, Capitalización, Municipalización (...) y otras que establecieron un nuevo modelo de país. Se buscó responder a las necesidades de este nuevo proyecto mediante el “mejoramiento de la calidad educativa”, asumiendo como principios la interculturalidad y la participación social, bajo el enfoque constructivista de la educación, cuestionando abiertamente las concepciones y formas tradicionales de una educación memorística y vertical, de transmisión cultural.

Con un sentido político y estratégico, se incorporó la participación social en la gestión institucional a través de órganos como las juntas escolares y la creación de comunidades educativas. Asimismo, el desarrollo de una propuesta curricular cimentada en las múltiples expresiones culturales y metodológicas renovadas bajo un nuevo concepto de organización pedagógica, el fortalecimiento docente, la asesoría pedagógica y la constitución del Sistema de Medición de la Calidad Educativa.

En el proceso de construcción e implementación, la Ley de Reforma Educativa fue resistida por la dirigencia sindical del magisterio, a diferencia de los sectores de base que la implementaron de manera lenta.

Con un sentido político y estratégico, se incorporó la participación social en la gestión institucional a través de órganos como las juntas escolares y la creación de comunidades educativas. Asimismo, el desarrollo de una propuesta curricular cimentada en las múltiples expresiones culturales y metodológicas renovadas bajo un nuevo concepto de organización pedagógica, el fortalecimiento docente, la asesoría pedagógica y la constitución del Sistema de Medición de la Calidad Educativa.

En el proceso de construcción e implementación, la Ley de Reforma Educativa fue resistida por la dirigencia sindical del magisterio, a diferencia de los sectores de base que la implementaron de manera lenta.

Desde el año 2006, el país ha cambiado y los escenarios son diferentes. Una de las primeras tareas del gobierno del Presidente Evo Morales, emprendida por el Ministro de Educación, Félix Patzi, fue la derogación de la Ley 1565, medida respaldada por el gremio docente.



Las bases de la nueva propuesta educativa se delinearon en el Plan Nacional de Desarrollo (2006), la Constitución Política del Estado y el anteproyecto de Ley que conciben la transformación del Sistema Educativo bajo principios de descolonización, equidad, intra e interculturalidad que responden a las características culturales, al carácter plurinacional del Estado y al desarrollo de una matriz comunitaria y productiva.

Los lineamientos que la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez contiene para mejorar la calidad, cobertura y permanencia se ejecutan como parte del Plan Operativo Multianual 2004 - 2008 (POMA). Asimismo, se ha dado continuidad al mejoramiento de

la infraestructura, equipamiento y recursos humanos. En la actualidad, están vigentes políticas y programas como el Bono Juancito Pinto (2006) para incentivar la matriculación y permanencia en las escuelas.

Este es el marco en el que Save the Children viene ejecutando desde 1998 programas de mejoramiento educativo que no tienen que ver sólo con una práctica institucional de continuidad técnica; por el contrario, es por el profundo sentido ético de aportar en la construcción de una educación sin exclusión, enfrentados por la realidad que no da tregua y que interpela la capacidad de reacción y generación de propuestas para ser parte de procesos de cambio.

3.2. Contexto Institucional: Reconstrucción histórica (1998 - 2009)

3.2.1 Concepciones institucionales

El contexto institucional de Save the Children, espacio en el que se abren caminos, donde se viven experiencias. Esta institución inicia actividades en el campo educativo desde el año 1998 y es reconocida por algunas comunidades educativas como “única”, otras la consideran “privilegiada”¹⁰ porque es parte de la dinámica del espacio escolar y, a la vez, es productora de su propia institucionalidad.

¿Qué hace Save the Children para acceder con bastante éxito a las comunidades educativas?

“Aborda las principales carencias (...) respecto a la calidad educativa de las escuelas. La finalidad es la formación integral de niños y niñas para que se desarrollen como personas y ciudadanos útiles a la sociedad, mediante actividades de apoyo escolar que faciliten la adquisición y desarrollo de competencias y potencialidades en los escolares. Se plantea una intervención integral. Las actividades previstas no se implementan aisladamente, sino de forma coordinada e interdependiente, tratando de optimizar el uso de los recursos, el tiempo de los maestros y teniendo en cuenta un enfoque disciplinario”. (Save the Children. Programa Integral de Mejoramiento Educativo. 1999:6).

Esta concepción **es el norte de las decisiones y políticas institucionales y ha alterado de manera positiva** los cimientos de las estructuras de los espacios educativos en los que se interviene. Así lo reconoce la comunidad educativa:

10 Conceptos retomados de escuelas del Proyecto. Entrevistas a docentes. Junio 2009.

“Responde eficazmente a las necesidades fundamentales de las unidades educativas, aunque con diferentes grados”. (Informe de evaluación. PIME. 2000:6).

Inició en los maestros y maestras, en la cultura escolar, así como en las relaciones de poder existentes y actitudes, como se podrá advertir en el desarrollo de la sistematización.

Los principios de actuación en los que se enmarcan y que están presentes en los posteriores programas son los siguientes:

- Intervención integral con enfoque interdisciplinario.
- Enfoque comunitario: Integración de la escuela y la comunidad.
- Enfoque centrado en la niñez: Se valora el impacto del programa en las niñas y los niños.
- Enfoque de género: Sensibilización sobre la importancia del rol de la mujer (madres, alumnas, maestras) en la educación y en la comunidad.
- Actuación basada en las necesidades: Se realizaron diagnósticos participativos.
- Metodología participativa: Fomento de prácticas democráticas.
- Coordinación con instituciones públicas y privadas: autoridades educativas y de salud, departamentales y organismos no gubernamentales.
- Desarrollo de la Reforma Educativa y de la Ley de Participación Popular.

Estos principios, con diferente intensidad, se fueron desarrollando a través de procesos mediados por estrategias y acciones en la complejidad de la vida escolar, y han permitido imaginar la escuela de otra manera; abrir espacios de participación, emprender nuevas formas organizativas, nuevas relaciones escolares y centrar el hecho educativo en las personas.

3.2.2 Historia programática: El desafío histórico social de Save the Children

En la dinámica de Save the Children se recupera, como hitos de su historia, la apertura de cada uno de los programas educativos. Esta reconstrucción cronológica permite dar una mirada objetiva a los procesos e identificar las reorganizaciones que interactúan y que se dan en éstos.

En este proceso de recuperación, Save the Children inicia actividades en Bolivia el año 1986, su trabajo se realiza basado en convenios con el Estado. Cuenta con personería jurídica (1958; 15.02.1962) y un acuerdo marco de cooperación. En el año 1997 implementó algunas actividades de apoyo educativo en 8 escuelas urbanas que tienen en total 6.282 estudiantes, desde el nivel pre escolar hasta el octavo grado del nivel primario.

El siguiente año (junio de 1998), en coordinación con su similar de España y el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), emprende actividades en educación de manera formal con 15 escuelas a las que asisten 10.000 niños y niñas entre 5 y 13 años. Este inicio da lugar al desarrollo posterior de cuatro programas: Programa Integral de Mejoramiento Educativo PIME I (1998-2000), Programa Integral de Mejoramiento Educativo II - PIME II (2001-2003), Programa Escuelas Efectivas - PEE (2004 - 2006), y el Programa Escuelas que Aprenden-PEA (2007 - 2011).

Programa Integral de Mejoramiento Educativo I - PIME I (1998 - 2000)

Este programa busca mejorar las condiciones de enseñanza en 15 escuelas públicas a través de acciones que permitan una mayor asistencia y rendimiento escolar de niños y niñas de escasos recursos, que en su mayoría pertenecen a familias migrantes que viven en la ciudad de Oruro. Esta experiencia se da cuando

Bolivia vivía un lento proceso de transformación y mejoramiento de la educación, enmarcado en la Ley 1565 de Reforma Educativa, y aún no se había logrado superar los fenómenos de cobertura, permanencia y promoción de la educación.

En este periodo de cambios se generan resistencias y se advierte un abierto rechazo del gremio docente, además de presentarse dificultades en la implementación de la asesoría pedagógica. En consecuencia, los procesos de transformación y mejoramiento en las escuelas fueron lentos.

La Secretaría de Educación de entonces se convierte en una instancia delimitadora y ejecutora de políticas, situación que hacía más complejo el cumplimiento de su rol, al no contar con experiencia operativa y personal técnico capacitado.

En el ámbito local, el Programa Integral de Mejoramiento Educativo (PIME) surge como una propuesta renovada que busca la calidad educativa. El PIME I define como su objetivo que: *“Niños y niñas de (...) la ciudad de Oruro desarrollen competencias y potencialidades apropiadas para afrontar la vida, a través de un proceso de mejora educativa, de acuerdo a postulados de la Reforma Educativa”*.

En términos operativos, los objetivos específicos son: *“Mejorar la formación de profesores y profesoras y la calidad de la escuela primaria a través de nuevas metodologías para disminuir las tasas de abandono y repitencia, mejorar la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, lograr una mayor participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión educativa; crear mejores condiciones de salud e higiene en los niños y niñas y apoyar la conservación y mejora del medio ambiente”*.

El programa se planifica basado en el marco lógico que incluye productos, indicadores, medios de verificación y supuestos que en su conjunto contribuyen a su ejecución, seguimiento y evaluación. Estos elementos son considerados en 5 áreas en las que se desarrolla un conjunto de actividades desde

una perspectiva integral. Las áreas previstas son: i) Técnico - Pedagógica, ii) Salud e Higiene Escolar, iii) Infraestructura y Equipamiento, iv) Medio Ambiente y v) Participación Comunitaria.

En el caso del área Técnico-Pedagógica se prevé -como productos- la capacitación de maestros y maestras en el manejo de metodologías y prácticas pedagógicas renovadas, enmarcadas en los postulados de la Reforma Educativa, además del fortalecimiento profesional en la identificación, apoyo y seguimiento a niños y niñas con dificultades de aprendizaje. Igualmente, se prevé un mayor rendimiento de los y las estudiantes en las materias troncales y mayor promoción y participación en actividades extraescolares.

En el área de Participación Comunitaria se considera la organización y capacitación de las juntas escolares, así como su participación en la ejecución del Proyecto Educativo Institucional y en la organización e implementación de festivales artísticos.

En octubre y noviembre del año 2000 se realiza la evaluación final del PIME y se presenta un informe que contiene percepciones de los estamentos de la comunidad educativa y también apreciaciones sobre el impacto del programa en el rendimiento escolar. El rendimiento de los estudiantes de las escuelas PIME, medido a través de pruebas de lenguaje y matemáticas aplicadas a una muestra aleatoria de niños y niñas de 3° de primaria de las 15 escuelas del programa y 4 escuelas de control que no participan en él. (Gottret. Noviembre 2000); esto muestra la efectividad de las acciones y el logro de los productos previstos en el Marco Lógico.

Los resultados en las áreas, según la evaluación, *"han sido satisfactorios, pues alrededor de 600 directores, docentes y administrativos se actualizaron durante 3 años en aspectos esenciales de la práctica docente relacionada con la Reforma Educativa"*. (PIME II, 2001- 2003: 3).

Programa Integral de Mejoramiento Educativo II PIME II (2001 – 2003)

El punto de partida de este programa se encuentra en los logros del PIME I, que se objetiva en una consolidación de procesos institucionales y de espacios educativos¹¹. Metodológicamente responde al diseño, monitoreo y evaluación del Enfoque Común Para Programas de Patrocinios (CASP)¹² que se inicia en la gestión 2001 y que da orientaciones flexibles en términos de indicadores de estrategias y actividades, en relación con los contextos de los países de intervención; al mismo tiempo planifica el programa bajo las características del marco lógico.

El programa comprende el periodo 2001 – 2003 y se desarrolla en un momento de cambios y tensiones donde surgen nuevas necesidades emergentes de la implementación de la Reforma Educativa. Se plantea que *"...los beneficios de la Reforma no son perceptibles y perduran los patrones tradicionales de impartir la educación en lugar de construirla..."*¹³. En este periodo las demandas de capacitación y actualización docente son crecientes; existe interés, comprensión y aceptación por parte de maestros, maestras, madres y padres de familia, así como de autoridades departamentales respecto a los cambios en educación.

El PIME II es un programa que profundiza más en las definiciones teóricas de las áreas de intervención y sus construcciones están retroalimentadas por la práctica, está orientado a mejorar la calidad educativa a través de un conjunto de acciones y estrategias. El objetivo general son los: *"Niños y niñas de unidades educativas periurbanas del nivel inicial y primario de la ciudad de Oruro. desarrollan competencias y potencialidades apropiadas"*

¹¹ Documento Programa Escuelas Efectivas, Oruro. Julio (2004:2).

¹² *Sígla en inglés de Common Approach to Sponsorship Programs.*

¹³ Save the Children. Desarrollo Juvenil Comunitario. 2001:8.

para afrontar la vida, a través del refuerzo de actividades de apoyo escolar". (Programa Integral de Mejoramiento Educativo II. 2001:8)

Los objetivos específicos puntualizan aspectos como el fortalecimiento del desempeño docente, a través de la participación activa en la implementación de prácticas metodológicas que favorezcan el aprendizaje y la calidad educativa; lograr la participación efectiva y de intercambio comunitario con padres de familia, en un espacio que permita mayor injerencia en actividades vinculadas a la escuela, lograr condiciones favorables de medio ambiente en las comunidades educativas, mejorar la infraestructura y equipamiento de las escuelas como apoyo al mejoramiento de la calidad educativa.

En correspondencia con lo anterior se implementa las áreas: i) Pedagógica, ii) Familia - Escuela, iii) Salud e Higiene Escolar, iv) Medio Ambiente e v) Infraestructura y Equipamiento Escolar. Como productos, establece en el área pedagógica un mejor desempeño docente en la práctica educativa, manteniendo la capacitación para niños y niñas con dificultades de aprendizaje.

Como elementos nuevos se incorporan programas articulados entre el nivel inicial y 1er grado de primaria, el desarrollo de Redes de Apoyo Interescuelas para el intercambio de experiencias pedagógicas, equipos dinamizadores en cada centro educativo y escuelas que promuevan y organicen actividades extracurriculares con la comunidad.

Con un nuevo planteamiento se introduce el área Familia - Escuela, donde los padres y madres de familia tienen mayor participación en las actividades educativas y de gestión escolar y asumen la defensa de los derechos de los niños y niñas.

En cuanto a los logros, se destaca: *"la consolidación de la cultura de planificación, seguimiento y evaluación institucional y en el aula; la implementación de las áreas con enfoque integral. La incorporación de nuevas*

estrategias metodológicas que potencian el nuevo rol docente y fortalecen los aprendizajes de niños y niñas, mejorando sus rendimientos, sus capacidades de expresión oral y escrita y, mejor relacionamiento entre docentes y estudiantes. En el caso de los directores, éstos asumen, progresivamente, su responsabilidad tanto en el campo administrativo como técnico pedagógico". (Arandía, 2004).

En cuanto al área Familia - Escuela, se advierte que los padres de familia asumen una participación responsable en la formación de niños y niñas, dejando actitudes de control y apoyando al desarrollo de una gestión educativa participativa.

Programa Escuelas Efectivas (2004 -2006)

El Programa de Escuelas Efectivas va consolidando los procesos anteriores y, al mismo tiempo, contribuye a las nuevas proyecciones como base de las evaluaciones internas y externas para incidir en la calidad educativa, lo que implica el desarrollo de un enfoque constructivista, la transformación curricular, el seguimiento en las aulas; el logro de un mejor rendimiento escolar, cambios en el desempeño docente, el desarrollo de infraestructura, equipamiento y materiales de apoyo para los procesos de aprendizaje.

Este programa muestra una capitalización de la propia práctica, amplía su cobertura y se implementa en el trienio 2004 - 2006. Se desarrolla en un momento de creciente deterioro socioeconómico que afecta con mayor fuerza a las familias de escasos recursos y que exige consolidar avances en el campo educativo. Se trata de un periodo significativo, puesto que la Ley 1565 (07.07.94) cumple diez años de su implementación. En este contexto, la participación popular se perfila como un nexo importante entre la escuela y la comunidad; y las juntas escolares registran mayor presencia en la gestión educativa.

El marco de referencia de este programa, a diferencia de los anteriores, introduce nuevos elementos teóricos apelando a políticas

y acuerdos internacionales y nacionales emergentes de la Conferencia de Jomtien, la Cumbre de Miami, el Foro Mundial de Dakar y otros. En este programa se continúa retomando las orientaciones metodológicas del CASP y se introduce un Marco de Resultados, lo que permite que las acciones sean más sistemáticas y faciliten el desarrollo, seguimiento y evaluación con un enfoque muy fuerte en el impacto.

El objetivo que persigue es: *“Incrementar la conclusión de calidad de la educación del nivel inicial y primario de niños, niñas y adolescentes en edad escolar en escuelas periurbanas de la ciudad de Oruro”*. (Save the Children, 2004: 26).

Mantiene el principio de acción integral en el planteamiento de las tres áreas: Calidad, comunidad y acceso. (Save the Children, 2004:21).

Los principales resultados planificados para estas áreas son:

- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje en los niveles inicial y primario en 16 escuelas del sistema fiscal y la cobertura extendida a la región periurbana de la ciudad de Oruro.
- Mejorar los sistemas de apoyo y participación de la comunidad educativa y las políticas del entorno en la educación inicial y primaria en las escuelas participantes.
- Mejorar las oportunidades y la calidad de acceso para un mejor aprendizaje y participación en la educación del nivel inicial y primario, en las mismas escuelas.

En relación a los logros señalados por la evaluación externa (Gottret, 2007), se tiene que el Índice de Desempeño Escolar (IDE) muestra un incremento en la cobertura escolar, disminución en la deserción y un mejor desempeño en las áreas de lenguaje y matemáticas. Asimismo, se observa

compromiso del equipo y actitudes proactivas.

En el área de Calidad Educativa se remarca la adecuación y oportunidad del enfoque educativo constructivista, la consolidación programática, el prestigio institucional logrado, la participación y el consenso, el impacto favorable de la capacitación en la comunidad educativa; además del desarrollo de competencias en lenguaje y matemáticas.

También se debe tomar en cuenta los Talleres de Análisis Educativo en los que se generan espacios de reflexión y análisis sobre las actividades que realizan; estos espacios abren la posibilidad de introducir modificaciones para optimizar el proceso implementado y cuentan con la participación de la comunidad educativa.

En cuanto al Área de Acceso, esta implica la construcción de infraestructura y la dotación de equipos que contribuyan a una mejor calidad de la educación. En el Área de Capacidad se señala como logro la participación comunitaria e integración de los padres y madres al quehacer educativo gracias a la implementación de la Escuela de Padres.

Programa Escuelas que Aprenden (2007-2011)

El nuevo Programa de Educación Escuelas que Aprenden tiene como vertiente la historia programática y las necesidades y demandas de los beneficiarios, y está orientado al crecimiento y extensión de acciones con calidad. Asimismo, permite definir lineamientos y prácticas desde una doble dimensión: la institución y el espacio escolar.

Introduce nuevas concepciones, se van tejiendo nuevos imaginarios de escuela bajo lineamientos establecidos en la perspectiva de un nuevo Estado vigente desde el año 2009¹⁴. El contexto educativo está marcado

14 El momento en el que se inicia el Programa Escuelas que Aprenden (PEA), el país vive un proceso histórico trascendental; se establece la Asamblea Constituyente (2006-2007) como uno de los espacios deliberativos más importantes de los últimos decenios.

El nuevo Programa de Educación Escuelas que Aprenden tiene como vertiente la historia programática y las necesidades y demandas de los beneficiarios, y está orientado al crecimiento y extensión de acciones con calidad.



por decisiones políticas. Se abroga la Ley de Educación N° 1565 y a la conclusión del Congreso Educativo, en mayo de 2006, se presenta públicamente el proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez ¹⁵, como un producto de este evento.

Este programa se suma al esfuerzo por avanzar en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa y, en el plano de este “mejoramiento” se mantiene como propuesta la aplicación de un currículo innovador que, entre sus componentes incluya estrategias y acciones marcadas por la creatividad, la práctica de la planificación y evaluación. Responde a un enfoque integral con un sentido de comunidad educativa; a la par de fortalecer la participación de sus diferentes estamentos.

Esta propuesta, como las anteriores, se diseña tomando en cuenta los lineamientos metodológicos del Enfoque Común Para Programas de Patrocinios (CASP) y propone las áreas de: Acceso, Calidad, Capacidad e

¹⁵ A la conclusión de este documento (2010) se encontraba pendiente de aprobación la nueva Ley de Educación.

Incidencia Política, para las que se definen los siguientes resultados:

- Incrementar el acceso a una educación básica para niños y niñas en edad escolar del Departamento de Oruro.
- Mejorar la calidad en oportunidades de educación básica que protejan y promuevan el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los niños, niñas y adolescentes de este departamento.
- Mejorar la capacidad comunitaria y de los hogares para proteger e incrementar la participación de los niños, niñas y adolescentes en una educación básica de calidad en el Departamento de Oruro.
- Fortalecer las políticas, capacidades y recursos para una educación básica local, regional, nacional y/o global.

Este programa se encuentra en ejecución y cada área desarrolla estrategias renovadas. Por ejemplo, en el Área de Calidad se tiene las siguientes estrategias: Formación y Desarrollo Pedagógico, Desarrollo Temprano de la Niñez en la Escuela; Identidad y Desarrollo Intercultural, Tecnologías de Información y Comunicación, Educación Productiva Comunitaria y Educación Multigrado. En el Área de Capacidad se plantean las estrategias de: Escuela de Líderes, Escuela de Padres, Centro de Desarrollo Comunitario y Movilización e Integración Comunitaria. La implementación se extiende hasta el 2011, asimismo se aplica

el Índice de Desempeño Escolar (IDE) y se desarrolla acciones de acuerdo a indicadores establecidos.

3.3. Programas, realidades y desafíos

Los programas presentados, de manera resumida, implican decisión, voluntad política, organización, movilización; en ellos están presentes elementos que buscan transformaciones sociales y que las comunidades educativas les otorguen sentido y se vuelvan acción. Estas comunidades se constituyen en actores sociales y construyen su propia historia, muchas veces sin interpretar la dimensión real de la responsabilidad compartida. Están implicadas en la búsqueda de “la calidad educativa” desde su propia concepción de la educación.

Las historias de estos “Programas Educativos”, construidas con la participación de la comunidad educativa, están sostenidas por una estructura programática básica que tiene continuidad desde la propuesta inicial hasta la actual. Se configuraron basados en problemas estructurales del sistema educativo y de la realidad de los sectores pobres, excluidos; y de niños y niñas que tienen proyectos de vida que la escuela no logra aún responder. Estos puntos de partida, en sí mismos, les otorgan solidez.

Estas experiencias son generadoras de cultura y representación simbólica de las comunidades educativas, fortalecen la dimensión ética de los sujetos que en conjunto intervienen en el hecho educativo. Se podía decir que son parte de la visión integral que viene ponderando cada programa en su momento.

Ahondando en sus elementos, en los marcos conceptuales de los PIME II, PEE y PEA se identifica una dinámica de crecimiento importante, enriquecida con teorías educativas y lecturas de sus propias acciones que buscan el mejoramiento de la calidad educativa. El PIME I, no obstante de no contar propiamente

con un marco teórico, desarrolla **Principios de Actuación** que incluyen el concepto de calidad. El PIME II contiene marcos teóricos y conceptuales en la fundamentación de cada área.

Un mayor avance teórico y reflexivo se encuentra en los programas de Escuelas Efectivas y Escuelas que Aprenden; en éstas se profundizan conceptos trabajados y otros que tienen que ver con nuevas construcciones y muestran, por ejemplo, que:

“(...) el mejoramiento cualitativo de la educación radica en la reorganización del hecho pedagógico (...) comprende la aplicación de un currículo innovador y recontextualizado, un nuevo concepto de organización pedagógica, desde el aprender a conocer, aprender a vivir juntos, a ser (...) la capacitación y actualización de docentes, sistema de planificación y evaluación enfocado en el desarrollo de competencias y la participación de diferentes actores del proceso educativo (...)”. (Save the Children, 2004:3).

El texto muestra los avances en las construcciones teóricas de los programas Escuelas Efectivas y Escuelas que Aprenden. Aquí se hace evidente la construcción de nuevos conocimientos que surgen de la recuperación histórico - cultural en constante cambio. (Sousa, Francisco. 2008). Cuando esta propuesta -inicialmente pensada en “otros”- es plenamente asumida permite llevar adelante acciones, lo que significa haber desarrollado niveles de consciencia para la construcción de nuevos sujetos sociales.

El reconocimiento que existe en cada proceso y cada acción, los alcances y las diferentes repercusiones que viene logrando Save the Children, generan nuevas conceptualizaciones; quizá por ello mismo surgen expresiones como: *“Estamos cambiando (...) hay que entender mejor y proyectar todo lo que*

estamos aprendiendo (...), nuestra escuela ha cambiado harto". (Entrevista a docentes de la Unidad Educativa Hijos del Sol. Julio, 2009).

3.3.1 Desafíos que se articulan entre lo global, nacional y local

Los acuerdos internacionales de educación que surgen de cumbres y foros mundiales, las leyes y políticas nacionales como la nueva Constitución y la propuesta del Anteproyecto de Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez; así como las necesidades de los sectores empobrecidos, se convirtieron en plataformas de acción de los programas educativos que ejecuta la institución. (Save the Children, 2007).

Estas plataformas tratan problemáticas nacionales, locales y globales y contienen definiciones y desafíos que contribuyen a la construcción de un posicionamiento ético - pedagógico - político que es asumido institucionalmente y está presente con mayor énfasis en los últimos cinco años, pues se vienen ejecutando en escuelas y con comunidades; situación que ha alimentado la legitimidad social con la que cuenta Save the Children en la ciudad y en el área rural de Oruro.

3.3.2 Estrategias previstas

Es interesante identificar en los programas que los avances en términos de propósitos y logro de objetivos no sólo son cuestión de gestión, de participación o planificación institucional; sino también de estrategias que tienen que ver con tendencias de políticas educativas y curriculares, con la efectividad de los procedimientos, con didáctica y con medios. En los programas, las estrategias desarrolladas presentan similitudes y diferencias que consideran:

- La relación integral de sus componentes o áreas para lograr el impacto que se pretende.

- Prioriza al ser humano (niños, docentes, padres de familia, autoridades) por encima de toda necesidad material.
- Asume al docente y autoridades educativas como sujetos "clave", responsables del mejoramiento de la calidad educativa.
- Considera al estudiante el centro de toda actividad educativa y la equidad de género en la comunidad educativa como parte de los principios de Save the Children.
- Desarrolla el postulado de la inserción de la escuela en la comunidad.
- Busca la articulación de las áreas en todos los ciclos y niveles y la inclusión de transversales como los derechos de niñas, niños y adolescentes, apelando al esfuerzo de los docentes en la mejora de la calidad educativa.
- Pone énfasis en la convivencia pacífica de la comunidad educativa, para contribuir como un elemento más en el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Destaca los logros y éxitos de las escuelas como una manera de reforzar los cambios positivos realizados.

En el **Programa Escuelas Efectivas** se advierte, como estrategia innovadora, el Taller de Análisis Educativo (TAE), un espacio de convergencia de la comunidad educativa donde se desarrollan acciones de evaluación, reajustes y proyecciones, y se dimensiona el rendimiento y la eficacia. Se implementa cada trimestre y los participantes llegan a asumir compromisos.

Las estrategias en esta experiencia dejan de lado las estructuras rígidas que brindan seguridad a las prácticas docentes y responden a enfoques pedagógicos constructivistas que priorizan la acción creativa e innovadora en los procesos de aprendizaje - enseñanza.

En relación con el **Programa Escuelas que**

Aprenden, éste muestra un ordenamiento de sus estrategias y las circunscribe a cuatro campos metodológicos: i) Recuperación de experiencias que puedan ser implementadas con mayor cobertura, ii) Movilización por mejores prácticas, programas y políticas para la niñez, iii) Implementación efectiva de prácticas, programas y políticas para garantizar mayor impacto, iv) Trabajo con y en alianzas para asegurar un mayor impacto. En términos generales, las estrategias están dirigidas en todos los programas a potenciar: i) La gestión institucional desde la perspectiva de la comunidad educativa, con una amplia responsabilidad docente, incluyendo a autoridades educativas, ii) La

dimensión pedagógica, considerando el carácter global y globalizante del aprendizaje y del conocimiento vinculado a necesidades e interés de estudiantes, niñas, niños y adolescentes, iii) La articulación de las áreas de conocimiento y áreas transversales, así como de niveles y ciclos y, iv) La dimensión ética, a través de valores y derechos humanos, en procura de desterrar el temor y el maltrato¹⁶ en las escuelas.

3.3.3 Áreas del conocimiento y visiones

El énfasis en la intervención integral bajo un enfoque interdisciplinario está puesto en las áreas de trabajo, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 4
PROGRAMAS Y ÁREAS DE TRABAJO

PROGRAMAS	PIME I 1999-2000	PIME II 2001 -2003	ESCUELAS EFECTIVAS 2004 -2006	ESCUELAS QUE APRENDEN 2007 -2011
Á R E A S	Técnico pedagógica	Pedagógica	Calidad educativa	Calidad educativa
	Participación comunitaria	Familia – escuela	Comunidad	Capacidad
	Salud e higiene escolar	Salud e higiene escolar	Acceso	Acceso
	Medio ambiente	Medio ambiente	Abogacía	Incidencia política
	Infraestructura y equipamiento	Infraestructura y equipamiento		

Fuente: Elaborado en base a la información de Save the Children, 2009.

¹⁶ El Programa Integral de Mejoramiento Educativo PIME II. (P.18) indica que en las escuelas se debe buscar, en todo momento, enfatizar el principio programático de Save the Children/Desarrollo Juvenil Comunitario; el respeto a los derechos de la niñez y la adolescencia, procurando que esta transversal sea incorporada en la programación curricular de los docentes dentro de la educación para la democracia para desterrar de las escuelas el temor y el maltrato, posición que se asume durante el decenio en todos los programas.



Conviene indicar que, además de la visión integral, cada área tiene su especificidad y relación potencial con un determinado estamento de la comunidad educativa. Está compuesta por un conjunto de actividades diseñadas pensando en los resultados a obtener. Es interesante encontrar que cada área incluye un promedio de tres a quince actividades.

Contiene un mayor número de actividades el Área Pedagógica del PIME II y el Área Calidad del Programa Escuelas Efectivas, en relación a otras áreas. La prioridad de ambas es el fortalecimiento profesional de los maestros y maestras de escuelas públicas, en los cuales recae la responsabilidad de la innovación y el mejoramiento de la calidad educativa, además de optimizar la práctica docente.

En orden descendente se encuentra el Área Familia y Escuela del Programa Integral de Mejoramiento Educativo II, y el Área Comunidad del Programa Escuelas Efectivas. En ambas propuestas, el menor número de contenidos se relaciona con el campo de la salud e higiene escolar.

Conviene recordar que en estas áreas los objetivos representan la concepción ética-pedagógica asumida por Save the Children. El diseño curricular como un componente más de las áreas, también expresa posicionamiento, en él se selecciona, valida, legitima y organiza los contenidos y actividades que buscan la pertinencia cultural y social; lo que marca profundamente a los maestros y maestras, principalmente, porque en este caso se trata de una elaboración colectiva y socializada.



Los procesos generados en los diferentes programas y áreas presentan una malla curricular con alto impacto en la construcción de una nueva cultura que se advierte en la complejidad y las múltiples dimensiones de las escuelas del proyecto.

3.3.4 Procesos y actividades que integran y reconstituyen la práctica diaria

Los procesos generados en los diferentes programas y áreas presentan una malla curricular con alto impacto en la construcción de una nueva cultura que se advierte en la complejidad y las múltiples dimensiones de las escuelas del proyecto. Se reconocen metodologías y formas organizativas orientadas al mejoramiento de la calidad educativa.

Cada área de trabajo responde al sentido integral y conserva sus particularidades, incluye una selección de contenidos, así como un conjunto de propuestas metodológicas. En la estructura del Programa Escuelas que Aprenden se hace mención a los procesos con mayor claridad.

**CUADRO N° 5
PROCESOS PROMOVIDOS EN LOS PROGRAMAS**

FORTALECIMIENTO DOCENTE			
ESCUELAS QUE APRENDEN	ESCUELA DE LÍDERES	ESCUELA DE PADRES	ACTIVIDADES COMUNITARIAS
Capacitación.	Capacitación.	Capacitación.	Festival.
Seguimiento.	Visitas ecológicas.	Fortalecimiento organizacional.	Producción de textos.
Intercambio de experiencias.	Encuentro sobre derechos.	Capacitación técnica.	Convivencia inicial.
Talleres de análisis educativo.		Convivencia de padres y madres.	Sistematización.
Réplicas educativas.			Aptapi educativo.
Convenios interinstitucionales.			Olimpiadas.
IDE - Evaluación.			

Fuente: Elaboración propia, basada en información de Save the Children, 2009.

Se puede decir que en los procesos converge un conjunto de elementos relacionados con los ámbitos pedagógicos que incluyen:

- Concepciones, diseño, organización, conocimientos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, experiencias.
- Ámbitos institucionales que abarcan lo organizativo-administrativo, políticas institucionales, liderazgos.
- Valores.
- Contexto.
- Sujetos.

Al respecto, los procesos serán estudiados en profundidad más adelante, considerando el objeto de estudio de la sistematización. Para esto se pone especial énfasis en el Programa Escuelas Efectivas, que se considera una propuesta con mayor nivel de maduración respecto a los programas educativos iniciales.

3.3.5 Monitoreo y evaluación en los programas

En los cuatro programas educativos llevados adelante -según revisión documental y entrevistas efectuadas- el tema del monitoreo y evaluación de los programas y procesos aparece como un hilo conductor y una actividad permanente, pues *“... tiene por objeto asegurar la ejecución de las actividades de acuerdo a los objetivos y procedimientos metodológicos”*. (Save the Children.2001:21).

El sentido de monitoreo que expresa la cita textual es amplio:

“... tiene el propósito de apreciar el proceso logrado y unificar criterios... a través de este proceso se identificarán los logros y las dificultades que permitan establecer pautas futuras... todos los círculos y reuniones tendrán un acta de acuerdos, sugerencias y recomendaciones tomadas”. (Save the Children. 2004: 38).

La búsqueda de conocimiento preciso y transparente de los resultados y el impacto de los programas se ha constituido en un factor

importante que genera desafíos para lograr nuevos aprendizajes y mejorar la calidad de la educación.

Como experiencia educativa de una institución de la sociedad civil, desarrolla un sistema de evaluación con un sentido integral; se trata del Índice de Desempeño Escolar (IDE), que es un sistema de medición del desempeño escolar diseñado para observar el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el estudiante adquiere durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste se realiza a través del acopio sistemático de datos cuantitativos y cualitativos, que sirven para determinar el aprovechamiento de los estudiantes.

“Las evaluaciones producen información cuantitativa y cualitativa, de acuerdo a los indicadores que hemos desarrollado... para que el monitoreo y las evaluaciones se asienten sobre bases reales se reforzará el uso del Sistema Escolar de Información y Matriculación (SEIM), el Índice de Saneamiento Ambiental Escolar, y el Índice de Desarrollo Educativo... esta información permitirá emitir reportes sistematizados que servirán de base para el monitoreo y la evaluación...”. (Save the Children, 2004: 38).

Es un sistema consolidado que está generando la construcción de una cultura de evaluación en los centros educativos, cuyos resultados permiten reflexionar y dialogar entre docentes y educadores para definir acciones conjuntas de priorización y mejoramiento escolar. Las áreas de conocimiento priorizadas para evaluar son: lenguaje y matemáticas, a través de pruebas objetivas diseñadas en coordinación con el docentado, orientadas a indagar sobre los aprendizajes logrados. El sistema incluye una base de datos que se alimenta con los resultados de las pruebas aplicadas dos veces al año; además de contar con una batería de pruebas válidas.

Para avanzar en la producción de información sobre los logros del aprendizaje y el desempeño general de las escuelas también se desarrollaron evaluaciones externas interpretadas desde la sistematización como formativas y de diagnóstico, que permiten



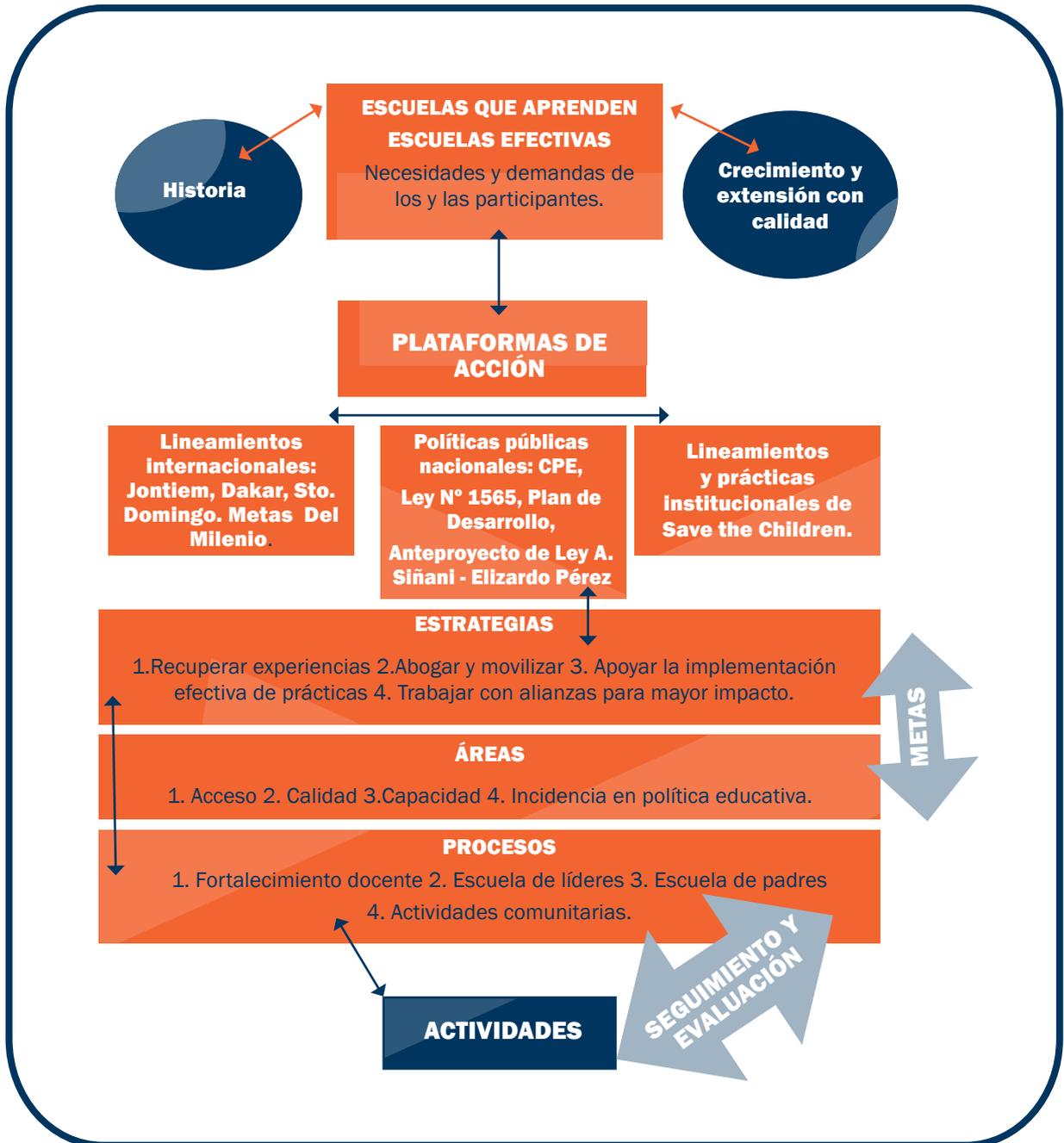
conocer y reconocer el mejoramiento de los aprendizajes y el cambio en las escuelas. Este proceso, en su momento, se complementó con la información del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL).

Contrariamente a las lógicas tradicionales de monitoreo y evaluación, en los programas se logró constituir instancias evaluadoras, se trata de reuniones de evaluación interna del personal de Save the Children, implementadas cada trimestre y reuniones de equipo y círculos de calidad. En estos espacios se conforma el Comité Coordinador de Directores, responsable de realizar evaluaciones cada dos o cuatro meses mediante los círculos de calidad. Asimismo, se involucra al director y comité pedagógico de cada escuela en dos reuniones anuales que se llevan adelante al principio de año y a media gestión.

En este tema, docentes y educadores reconocen que el monitoreo y la evaluación buscan integrar a los y las estudiantes, maestros y maestras, directores, autoridades locales, padres y madres de familia, como un ejercicio democrático y de transparencia; pero, ante todo, como un importante factor destinado a mejorar la calidad de la educación.

Para concluir este capítulo, el siguiente gráfico muestra la estructura de los elementos abordados en líneas precedentes. Como opción de un nuevo tiempo político se plantea el programa denominado Escuelas que Aprenden.

GRÁFICO N° 3
ESCUELAS QUE APRENDEN



Características

3.4. Características del equipo institucional

El equipo de trabajo es multidisciplinario y con experiencia en las áreas de intervención institucional. Presenta una estructura estratégica en los niveles directivo y operativo; el vínculo entre ambos es la coordinación del programa, o “la bisagra” que fortalece la dinámica y la representatividad al interior de las comunidades educativas y el propio equipo institucional.

De manera general, la formación de sus componentes guarda relación con el campo educativo, muestra el desarrollo de competencias que exige su trabajo, conocimientos prácticos, teóricos, experiencia, sensibilidad social y ética. La mayoría de los técnicos que trabaja en Save the Children tiene una antigüedad de entre 3 y 9 años, esto permite inferir que existe una capitalización institucional.

Una de las políticas de Save the Children es el fortalecimiento profesional de su equipo, tarea realizada de manera conjunta con los maestros y maestras a través de talleres que cuentan con la participación de importantes expertos del país; pero también a través de la propia práctica, en la relación dialéctica entre maestras, maestros, educadores y educadoras.

Las opiniones emitidas por el equipo develan que en esta relación están en juego elementos subjetivos y condiciones materiales que incentivan el desarrollo del trabajo en equipo; lo dicen los propios educadores y educadoras cuando reconocen que el “equipo” se construye, no es algo permanente, no se da de una sola vez y refuerza el interés y gusto de cada componente. Este aprendizaje, que dimensiona de manera positiva el trabajo en equipo, se convirtió en un principio de la acción.

Asimismo, valoran haber aprendido y puesto en práctica la complementación de conocimientos y experiencias de manera conjunta “...para que

las cosas salgan bien... para todos”. (Entrevista al equipo técnico, 2009). En el equipo actual existe la capacidad de buscar soluciones conjuntas, principalmente ante los conflictos o problemas que a veces se presentan.

Los testimonios recabados se convierten en indicadores de valoración y muestran el crecimiento que registra el equipo de trabajo. En el caso de esta experiencia se advierte una conciencia de la necesidad de hacer un trabajo conjunto para alcanzar los objetivos que se vienen logrando. Algunos de sus miembros tienen fortalecidos valores sociales y humanos y se sienten muy valorados por los resultados y por ser parte de una escuela.

3.5. Conceptos referenciales

Al ampliar los horizontes de las escuelas se fue asumiendo y/o construyendo marcos teóricos que en esta oportunidad permiten profundizar y apuntalan hacia la generación de nuevos conocimientos. El marco conceptual construido está vinculado a los términos y conceptos que son utilizados en la experiencia, los mismos que son enriquecidos a través de su reelaboración por los y las participantes del proyecto. Estos son:

3.5.1. El concepto de sistematización

La sistematización es una forma de investigación que reconstruye las experiencias desde dos planos: Uno descriptivo, donde se reedita la experiencia de manera participativa; y otro analítico, en el cual se la analiza para recuperar los aciertos que permitan avanzar en esa u otras manifestaciones similares. Es una investigación cualitativa, que pone su acento en la particularidad de su objeto de estudio: la experiencia.

La metodología de la sistematización surge como un cuestionamiento a las formas de construcción de conocimiento, en donde los paradigmas de las ciencias sociales entran en crisis, debido a su imposibilidad de explicar la realidad social en sus múltiples dimensiones.



Oscar Jara nos entrega las principales ideas de las cuales partimos para comprender el hecho investigativo y expresa que *“la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre y explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”*. (Jara, 1994).

Para contextualizar su status epistemológico, Jara plantea que *“el ejercicio de sistematizar es un ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos, hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica. La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Asimismo, el proceso de sistematización se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el conocimiento y la realidad histórica social”*. (Ídem, 1994).

Es un proceso de reflexión que pretende ordenar la experiencia buscando en la dinámica las dimensiones que adquirió la experiencia, el sentido y la significación logrados para los sujetos participantes.

De esta manera, la sistematización se constituye en una herramienta para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa; ya que permite reflexionar sobre los aspectos nuevos incorporados a la práctica y que son innovadores por su aporte a la equidad (cultural, social, económica y de género), al currículo local, a la práctica democrática y participativa en el espacio educativo, a metodologías de construcción de saberes y conocimientos a partir de la realidad, a evaluaciones integrales y otras prácticas creativas y renovadoras de la educación y capacitación entre otras.

Según Oscar Jara, la sistematización nos enfrenta a una cuestión de fondo que está vinculada con la relación dialéctica entre la práctica y la teoría.

La Concepción Metodológica Dialéctica es una manera de concebir la realidad, de aproximarse

a ella para conocerla y actuar sobre ella para transformarla. Es, por ello, una manera integral de pensar y de vivir una filosofía. Entiende la realidad como proceso histórico y la concibe como una creación de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transformamos el mundo de la naturaleza y construimos la historia, otorgándole un sentido.

Desde la perspectiva dialéctica que plantea el autor, el proceso de emancipación que vive el país y de descolonización que se le imprime al sistema educativo, se engarza con la sistematización como un instrumento político del cambio, que desafía al conocimiento establecido y que critica los paradigmas occidentales, no para descartarlos sino para desmontarlos ante la nueva emergencia histórica, recuperando los saberes inéditos y subterráneos que se encuentran en la vida de las personas, pero no en los ámbitos educativos.

3.5.2 La calidad educativa en la experiencia

En el caso de la experiencia que estamos abordando, la calidad educativa está vinculada a una serie de acciones que realiza la institución, entrelazando las principales prioridades y relaciones en la capacitación a los y las docentes, la experiencia del liderazgo estudiantil, la participación activa de los padres y madres de familia y la motivación a la participación de la comunidad educativa.

La misma experiencia construye un concepto al respecto:

“.. La calidad educativa comprende: la aplicación de un currículo innovador y recontextualizado, un nuevo concepto de organización pedagógica, capacitación y actualización de maestros enfocada al desarrollo de competencias.... Una pedagogía centrada en el alumno...”. (Save the Children, 2001: 4).

El planteamiento de la presente sistematización de *“documentar la experiencia desarrollada por el programa de educación de Save the Children en la perspectiva del mejoramiento de*

la calidad educativa”, implica remontarnos a dos momentos políticos, sociales y educativos por los que atravesó el país.

El primero de ellos, relacionado con la Reforma Educativa de 1994 en Bolivia, tiene dos ejes centrales: la Interculturalidad y la participación social, elementos que se incorporan en la década del 90. La interculturalidad -como fruto de las luchas de los pueblos indígenas- se vio reflejada en los argumentos del planteamiento de reforma educativa, introduciendo la valoración del estudio en lenguas originarias y construyendo una propuesta de participación social que llegó a las diferentes comunidades educativas del país, incluyendo la ciudad de Oruro.

El segundo momento, en íntima relación con la revolución democrática y cultural iniciada en el 2006 por el presidente Evo Morales, está marcado por los principios de descolonización, intraculturalidad e interculturalidad comunitaria y productiva. La calidad está entendida como la construcción de conocimientos vinculados a los pueblos indígenas y originarios, en un esfuerzo de reconocimiento entre lo nuevo y lo viejo, lo propio y lo ajeno.

Para desarrollar esta vinculación entre lo que realiza Save the Children y el contexto educativo del país se intenta explicar el mismo a través de un planteamiento que emerge de la experiencia.

Tomando las reflexiones de Joan Mateo en relación con el proceso desarrollado, se asume que la calidad no es un concepto que se pueda definir en términos técnicos u objetivos sino que: “Es la resultante de la aplicación de un modelo complejo de acción basado en un conjunto de principios educativos, consensuados socialmente”. (Mateo, 2006).

En este caso se considera que la propuesta de Save the Children traspasa dos momentos históricos y educativos diferentes que están vinculados con un antes de la revolución democrática y cultural, y un después. Para esto, es necesario un conjunto de pasos que se especifican a continuación:

- **Definir necesidades del contexto educativo:** La experiencia definió que las mayores necesidades del contexto estaban ubicadas en los sectores urbano-populares de la ciudad de Oruro.
- **Definir prioridades:** El necesario equilibrio entre excelencia y equidad debe inclinarse, en caso de imposibilidad de atenderlas simultáneamente, en favor de la equidad. La excelencia es un objetivo muy valioso para cualquier modelo de calidad, pero debe administrarse con prudencia y concediéndole una atención preferente al mantenimiento de la equidad.
- **Concretar el modelo:** La concreción del modelo exige, en primer lugar, el establecimiento y caracterización de los factores asociados al mismo, para proceder a continuación a definir el sistema relacional entre ellos.
- **Operativizar:** Supone diseñar y desarrollar la planificación estratégica de su aplicación.
- **Implantar el modelo:** Requiere del impulso decidido de la administración en su totalidad, de la implicación de la institución escolar y de la complicidad de la sociedad.
- **Dinamizar:** Implica la participación del conjunto de la comunidad educativa. Es en este contexto donde se produce la verdadera química del cambio y la innovación. (Mateo, 2006).

Save the Children posee una propuesta de calidad que fue aplicada desde el inicio de su trabajo en Oruro y que se modificó en el tiempo. Hoy este modelo se está sistematizando para reconstruir su trayectoria, mirar su valor en términos de incidencia en el sistema educativo de ese departamento y retomarlo como parte de nuevas proyecciones.

3.5.3 La innovación

Es un ejercicio a la hora de hablar de los cambios en la escuela y de la introducción de un modelo de calidad. Se puede hablar de innovación en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente; sin embargo, este significado deja abierta la posibilidad de que ese “algo nuevo” sea o no motivo de una mejora; tan nuevo sería un método que facilita la mejora de la comprensión lectora, como uno que la inhibe⁴⁷.

El concepto de innovación implica que el cambio es consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada en la comunidad educativa y, por lo tanto, es resultado de un proceso sostenido. La innovación no sólo pretende utilizar y/o construir elementos nuevos, sino también que éstos mejoren y alimenten el proceso y se asuman como repetibles.

3.5.4 Participación y comunidad en acción

“La comunidad es parte de la praxis transformadora, es un instrumento potente y privilegiado de gestión de la calidad, pero que, para incidir con fuerza y profundidad en ella, precisa activar los resortes culturales, sociales y políticos más relevantes de los contextos en los que actúa”. (Mateo, 2006). Las acciones de la comunidad educativa y su experiencia se potencian con el reconocimiento social y político local.

Esta concepción de la integralidad de la comunidad le da sustento a la educación, no como un instrumento de reproducción social, sino como un espacio de transformación consensuado y participativo. Cada uno de los actores se compromete, se involucra y se vuelve cómplice de los ideales de una comunidad más complementaria y solidaria

para vivir bien.

La participación, entendida como “ser parte de”, se fundamenta en la intervención sistemática y organizada de las personas y las instituciones en el desarrollo y mejora del proceso educativo y parte del principio de colaboración en la realización de los objetivos propuestos. (Mateo, 2006).

En síntesis, se asume los principios que plantea Joan Mateo:

- La comunidad educativa es un factor clave en la dinamización del desarrollo de la calidad.
- La participación se orienta a la maduración de las personas y las instituciones y, consecuentemente, al incremento de la calidad de la educación.
- La participación (ser parte de) se fundamenta en la intervención e implicación de las personas y las instituciones en el proceso educativo.
- La participación alcanza su madurez en la coordinación de la acción conjunta de personas e instituciones.
- La activación de los resortes personales e institucionales se asocia a la realización satisfactoria de la acción educativa y a los procesos de cambio.
- Si no se desea convertir la participación en un factor puramente retórico, es necesario impulsarla hasta que forme parte de la cultura de comportamiento social.

Y, finalmente, es central que las opiniones e intereses de la comunidad sean tomados en cuenta. Sin su participación en la toma de decisiones, la acción comunitaria carece de sentido.

¹⁷ <http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml#primer>



*Cuarta parte:
Campos donde
se generan
conocimientos y
aprendizajes*

Las escuelas han ido cambiando, aunque a veces no es fácil reconocer estas transformaciones porque la fuerza de la práctica tradicional tiende a imponerse en la complejidad del fenómeno escolar; *“los miedos a romper esquemas -en ocasiones- tendieron a generar tensiones en los patios interiores de la subjetividad”*, (Mejía. M. Raúl. 1998) fluyeron y se vieron removidos.

“Así las escuelas (...) han iniciado un proceso de transformación dirigido a fortalecer su institucionalidad mediante proyectos educativos, cambios organizativos y programáticos para mejorar la educación para que los aprendizajes sean mejores, los cambios sostenidos, aunque sabemos que hay cosas que a veces exigen reflexionar y ver si lo que hacemos es lo mejor, así volvemos a orientar ”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre, 2009).

A partir de las áreas de trabajo institucional, Save the Children accedió a los espacios educativos, generando procesos para construir una escuela diferente. Es desde este lugar que se sistematizan los procesos de Fortalecimiento Docente, Escuela de Líderes, Escuela de Padres y Movilización Comunitaria.

4.1. Concepciones y proceso de fortalecimiento docente

Las experiencias educativas promovidas por Save the Children en escuelas públicas de sectores urbano populares de la ciudad de Oruro, en el periodo 1998-2009, consideran la capacitación docente como un elemento fundamental en los procesos de transformación educativa. Operativamente se entiende como una *“estrategia”* dirigida a coadyuvar en la superación de problemas vigentes en el sistema educativo, como la necesidad de vencer la deserción escolar, la repitencia y la baja calidad de los procesos educativos y de gestión que se advierte principalmente en escuelas urbano populares y espacios rurales.

La falta de procesos educativos integrales que articulen ciclos y áreas del conocimiento, la escasa vinculación entre el desarrollo profesional docente con las necesidades de los espacios educativos, la ausencia de procesos de fortalecimiento permanente de maestros y maestras en ejercicio, son aspectos importantes de la realidad que se requiere cambiar.

En este entendido, la capacitación busca:

- Contribuir en el mejoramiento de la educación, mediante el desarrollo de una concepción educativa centrada en los estudiantes.
- Aplicar un currículo innovador y recontextualizado.
- Promover un nuevo concepto de organización pedagógica, capacitación y actualización de maestros y maestras.
- Construir conocimientos y utilizar nuevos conceptos educativos que permitan enfrentar las nuevas realidades del mundo moderno.
- Crear en las escuelas y en la comunidad educativa condiciones necesarias para la formación integral de niños y niñas y desarrollar plenamente el ejercicio de sus derechos.

Institucionalmente se reconoce que *“la base del mejoramiento cualitativo de la educación radica en el maestro(a) y son los maestros y maestras generalmente los más interesados en mejorar la educación”*¹⁸; su acción permite producir transformaciones en la formación de niñas, niños y adolescentes, ya que se encuentra directamente relacionada, entre otros elementos, con los aprendizajes y el desarrollo de competencias. Es un factor decisivo y uno de los pilares fundamentales del mejoramiento educativo. Así también lo reconocen los propios educadores:

“Había que cambiar, la educación estaba cuestionada por los resultados y la resistencia a la Reforma Educativa se mantenía. Necesitábamos trabajar con los docentes para

¹⁸ Cita retomada del PIME II: 4.

influir en las formas de enseñar y de aprender... para transformar las aulas". (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

"La capacitación docente, o mejor dicho, el fortalecimiento docente, es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación; sin ella difícilmente se podría hablar de cambios o avances en la implementación de las propuestas... El docente es parte principal". (Equipo de educadores y educadoras. Diciembre 2009).

Las propuestas de fortalecimiento docente fueron desarrollando un conjunto de estrategias orientadas no sólo a fortalecer la innovación en función de cambios pedagógicos proyectados; sino también para potenciar el desarrollo profesional y personal de maestras y maestros en servicio, incentivando la autovaloración más allá de los títulos logrados con una práctica profesional y personal de calidad ¹⁹, y con ética, que genera respeto social.

Los paradigmas sobre capacitación, formación permanente o formación en servicio docente²⁰, implementados en diferentes programas, expresan la dinámica de los procesos y la relación con las nuevas visiones y los cambios que se viven.

19 Se entiende -en esta sistematización- como práctica profesional y personal de calidad cuando, a partir de la vocación de servicio, el educador logra resultados efectivos con los y las estudiantes; asume la función profesional como facilitador y no como instructor que transmite conocimientos y cultura; incluye un sentido social amplio para planificar y orientar el proceso de formación que incida en el mejoramiento de la calidad de vida de los educandos y de la comunidad educativa; ser parte y liderar procesos de mejoramiento de la calidad educativa; educar en valores a través de la propia práctica y que aporte al crecimiento humano.

20 En el sistema educativo boliviano se pueden identificar dos vías de formación docente: la formación inicial de los futuros maestros que se concreta en los institutos normales superiores (INS) y la formación permanente, dirigida a docentes y técnicos en servicio, en la educación pública, denominada muchas veces como capacitación, actualización o formación.

21 En esta concepción, la práctica profesional debe enriquecer la calidad del docente, según F. Carrión (2005:3).

Inicialmente, se entiende la capacitación docente como una necesidad dirigida a potenciar "la formación inicial de profesores y profesoras y la calidad educativa de la escuela". (PIME, 1998:13). Se trata de sesiones educativas, en muchos casos realizadas por consultores, destinadas a fortalecer conocimientos, metodologías y prácticas pedagógicas; recuperar experiencias y lograr que sus acciones respondan a un enfoque "multidisciplinario, efectivo y eficiente, optimizando el uso de los recursos y el tiempo del docentado en función de lo programado". (Ibíd.: 13).

En el Programa Integral de Mejoramiento Educativo II, en el Área Pedagógica, se entiende a la capacitación docente como un proceso de fortalecimiento centrado "en mejorar aquellos aspectos que optimicen la calidad del desempeño docente en el ámbito educativo". (PIME II, 2001-2003:12) y es efectuada a través de talleres participativos en los que intervienen activamente los docentes.

Capitalizando los aportes teóricos mencionados, en el Programa Escuelas Efectivas (2004- 2006:21), esta vez en el Área de Calidad, la capacitación, además de ser asumida como proceso, es percibida como realización en el ámbito del desempeño profesional.

"Tiene que ver con actitudes positivas, bastante esfuerzo personal y apertura al trabajo en equipo para su formación, con aprendizajes colectivos orientados a la innovación, entendiéndola ésta como un proceso de transformación". (Equipo de educadores y educadoras, 2009).

En este crecimiento está presente el sentido de formación permanente como un proceso de profundización institucionalizado para el logro del perfeccionamiento docente desde la práctica y para la práctica ²¹ a través de un conjunto de estrategias y actividades enlazadas con la innovación. Las posiciones descritas marcan un recorrido interesante, el paso de una necesidad formativa a la consolidación de procesos que se materializan mediante estrategias y actividades.

En el actual Programa Educativo (2007 -

2010), la formación en servicio es un elemento inherente a los procesos de innovación de aula, escuela y construcción del proyecto educativo y se efectúa con un sentido de corresponsabilidad entre autoridades educativas locales, Save the Children, maestras, maestros, niñas, niños, padres y madres de familia.

4.1.1 Diseño del proceso de fortalecimiento docente

Un hecho que se destaca en los diferentes programas de mejoramiento educativo es la construcción participativa de las propuestas de fortalecimiento docente; los destinatarios se involucran en este proceso entendido como una cuestión cultural y de relaciones sociales entre distintos grupos.

En opinión de algunos educadores, esta construcción fue un punto de partida importante:

“Elaboramos la propuesta ... en base a la participación y aportes de los docentes y de los evaluadores. Estos insumos fueron opiniones, reflexiones y sugerencias retomadas e informes que presentaron los evaluadores; considerando los mismos se realizaron reuniones con el equipo para elaborar y responder a las necesidades profesionales que tienen, a las sugerencias e inquietudes que han manifestado”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Desde su inicio, esta experiencia es de los y las docentes que superan la denominación de “beneficiarias/os” y se convierten en actores sociales constructores de un nuevo proyecto mediado por el diálogo; las consultas abiertas y sistemáticas, la recuperación de las prácticas y proyecciones necesarias para el propio proceso. Así, la experiencia que se da contiene sentidos y significados producidos y compartidos por los participantes, en este caso por los y las docentes. Según Sousa (2008:101), “esto obliga a que se coloque de otro modo la relación sujeto - objeto en la construcción de conocimientos”, lo cual permite entender las acciones y los procesos sociales.

Otras lecturas de la realidad indican versiones como la siguiente:

“La propuesta de capacitación docente se elaboró a través del equipo, considerando las políticas institucionales de Save the Children que tienen que ver con las áreas de intervención programática, en este caso, principalmente con el Área de Calidad”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Se debe entender ambas comprensiones como posiciones que se complementan, en el sentido de que el fortalecimiento docente de maestros y maestras en ejercicio tiene una base social “no es algo impuesto y da lugar a la construcción de acuerdos institucionales que vienen haciendo cambiar las cosas”. (Grupo focal de docentes. Diciembre 2009).

En el Área de Calidad, la capacitación está centrada en acciones participativas que se concretan en las siguientes estrategias:

- Talleres participativos: Se caracterizan por la intervención activa de docentes implicados en el proceso.
- Sesiones prácticas en aula: Donde se realizan actividades en función a ejes temáticos definidos a requerimiento de las escuelas, con la intervención de estudiantes y docentes.
- Intercambio de experiencias: Se realiza en escuelas e interesuelas, espacios en los que los docentes comparten experiencias, sistematizan y difunden.
- Talleres de análisis educativo: Se trata de círculos de calidad para la toma conjunta de decisiones y es la culminación de las etapas anteriores, son eventos de planificación y evaluación para optimizar el proceso implementado.
- Réplicas educativas: Tienen a ampliar la cobertura y extender los procesos a más centros educativos, en esta experiencia intervienen directores y dinamizadores.
- Identificación de dificultades de aprendizaje: Son sesiones que se realizan con docentes para fortalecer competencias en la identificación de

dificultades de aprendizaje.

- Redes de trabajo y apoyo: Involucran al equipo de trabajo y apoyo en cada escuela, están constituidas por docentes dinamizadores, responsables de promover las comisiones pedagógicas y las iniciativas docentes.
- Producción de material educativo: Como ser guías, módulos, afiches, además de la reproducción de otro material de interés para distintos espacios educativos.
- Identificación de experiencias positivas: Tiene que ver con la construcción de aulas constructivistas como base para desarrollar otras experiencias innovadoras.
- Desarrollo del índice de desempeño escolar: Se trata de la constitución -en proceso- de un sistema de evaluación que permita valorar los aprendizajes por medio de instrumentos elaborados que dimensionan el desarrollo de competencias en términos cuantitativos, con proyección a desarrollar información cualitativa.

A este planteamiento se añaden convenios interinstitucionales para establecer acuerdos de apoyo y de trabajo interinstitucional que aporten a una mayor cobertura.

Según el Marco de Resultados, se plantea en el Área de Calidad el fortalecimiento docente a través de nuevas estrategias educativas dirigidas a *“mejorar la calidad en oportunidades de educación básica que protejan y promuevan el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico de los niños, niñas y adolescentes del Departamento de Oruro”*. (Save the Children, 2007). Las estrategias propuestas son: a) formación y desarrollo pedagógico, b) desarrollo temprano de la niñez en la escuela, c) identidad y desarrollo intercultural, d) tecnologías de información y comunicación, d) educación productiva comunitaria, e) educación multigrado.

La participación docente en este proceso logró potenciar la interacción y la capacidad de propuesta, avanzar en niveles de legitimidad, ajustarse a políticas institucionales que permitan asegurar su sostenibilidad y respaldo. Se trata de una propuesta de fortalecimiento docente distinta a lo habitualmente predominante, siendo éste un elemento más que hace a la innovación educativa.

4.1.2 Contenidos del fortalecimiento docente

Los contenidos del fortalecimiento docente muestran una redefinición de la malla curricular, que tiene como base la lectura integral de la dimensión institucional, incorpora las necesidades del contexto y busca impactar en los aprendizajes; éstos están relacionados con: a) **el campo pedagógico**, específicamente con áreas de conocimiento como matemáticas, lenguaje, taller de expresión y creatividad. b) **la gestión institucional** y c) **la articulación escuela – comunidad**, principalmente, con cuestiones sociales y culturales²².

Contenidos en el ámbito pedagógico: Las áreas de matemáticas, lenguaje y creatividad concentran los mayores esfuerzos técnicos en el desarrollo de contenidos ²³; esta tendencia se advierte en los cuatro programas educativos. La priorización asumida responde a la necesidad de superar las dificultades de aprendizaje y enseñanza que habitualmente se advierte en las unidades educativas por las competencias logradas y termina como una más de las debilidades del sistema educativo.

El desarrollo de contenidos temáticos que se imparte, en algunos casos, es sostenido y gradual y tiene que ver con la promoción y desarrollo de competencias docentes. En esta lógica se asumen los siguientes contenidos:

Contenidos orientados al área de matemáticas que están dirigidos al pensamiento lógico matemático: La regletas

²² La organización de los contenidos responde a los fines de la sistematización, se asumen para profundizar en la información y para desarrollarla de manera sistemática.
²³ En cuanto a contenidos, se han tratado también temas que están vinculados con otras áreas, como ciencias de la vida.

de Cuisinaire (fases manipulativas, gráficas y simbólicas); estrategias lógico matemáticas para desarrollar fracciones, porcentajes y decimales, así como el abordaje de geometría (cálculo de áreas y perímetros), la articulación de matemáticas con otras áreas. Su aplicación es práctica y tiene relación con las competencias que se debe promover en el nivel primario. Se implementan de manera secuencial y se someten a una valoración cualitativa relacionada con la utilidad práctica.

Los **contenidos del área de lenguaje** y comunicación tienen que ver con el lenguaje oral y escrito; con la codificación y decodificación de la palabra escrita, con la comprensión del texto (fábulas, cuentos, recuperación de la cosmovisión andina); ante todo, con la adquisición y el dominio de la cultura escrita. El impacto de este proceso se advierte en el desarrollo de metodologías en las aulas.

Los **contenidos del área de expresión y creatividad** se concretan a través de talleres. En el sistema educativo se incluyen en la malla curricular con la Ley No 1565 de Reforma Educativa (Julio 1994), y bajo esta influencia se recupera el arte, la danza, el teatro, la pintura, actividades lúdicas y recreativas como recursos potenciadores de la innovación, en escuelas que trabajan con Save the Children.

Estos contenidos se desarrollan desde el Programa 2004 y tienen el propósito de generar conocimientos didácticos que deriven en propuestas concretas y realizables que influyan positivamente en la práctica docente, y gozan de la aceptación de un grupo importante de docentes.

En esta experiencia, los contenidos propuestos para avanzar en la **perspectiva de género, interculturalidad y derechos humanos** se implementan para responder a las políticas de la Ley 1565, abordadas en el primer caso desde el enfoque de género y, en el segundo, como un eje transversal.

De manera independiente a lo mencionado, al hablar del impacto de las acciones en las escuelas, sobre estos temas, el énfasis se pone en la participación con equidad: *“Niñas y niños participan, en el aula no hay distinción”*.

“En la escuela las niñas son más participativas que los niños... sin embargo, en sus casas, las niñas todavía son afectadas en sus derechos ya que deben colaborar mucho más que los niños”. (Docentes Unidad Educativa Carlos Beltrán. Septiembre 2009).

“Las niñas muchas veces no quieren responder a los desafíos que les hacemos”. (Docentes Unidad Educativa Hijos del Sol. Septiembre 2009).

“En el aula van defendiendo sus derechos... los niños respetan la participación de las niñas”. (Docentes Unidad Educativa Uru Uru. Junio 2009).

La experiencia brinda como aprendizaje que los nuevos contenidos de fortalecimiento docente no siempre son llevados a la práctica de manera inmediata y requieren un tiempo para su aplicación. Una vez concretados, se afecta positivamente la cultura escolar y se enriquece el planteamiento curricular. En este proceso docente están presentes estrategias de autoformación, de réplica y de toma de decisiones independientes desde un sentido de innovación y emprendimiento, que tiene que ver con iniciativas autónomas, planteamiento que coincide con evaluaciones externas. (Gottret. Agosto 2007: 139).

Contenidos dirigidos a la gestión institucional: Muestran la flexibilidad de la oferta, ya que la diversidad de temas impartidos responde a problemas y demandas de mayor interés como ser: liderazgo, administración y evaluación educativa; sistematización de experiencias de aula, políticas educativas, metodologías, gestión educativa y temas como violencia o maltrato.

“... nos da la oportunidad de seguir aprendiendo... no porque somos directoras ya sabemos todo... me ha gustado más el tema de liderazgo y la administración del personal... pienso que es una oportunidad que no tienen otras escuelas fiscales”. (Directora de la Unidad Educativa Hijos del Sol. Junio 2009).

“Vemos que la gestión de la unidad educativa no es sólo administrativa, no podemos dejar de ver la parte técnica, somos responsables de toda la escuela y ahora planificamos los

seguimientos de aula... ahí participamos apoyando a las maestras". (Unidad Educativa Ferroviaria. Septiembre 2009).

Al tratar estos contenidos con directoras y directores se afecta positivamente a un importante pilar de la estructura institucional que tiene como ventaja la convivencia cotidiana, pero que, además, es parte de esa realidad que se quiere transformar. Este aprendizaje ratifica la importancia del rol directivo en la gestión escolar, abordada de manera pertinente por Save the Children, al incluir en los procesos formativos -de manera sostenida- a los niveles directivos.

Asimismo, la interacción de los niveles directivos con los maestros y maestras es una oportunidad para que los contenidos y las formas de enseñar del fortalecimiento docente se repliquen, amplíen la cobertura y lleguen a concretarse mediante estrategias didácticas flexibles, como las que se fueron estableciendo.

Contenidos que fortalecen la articulación escuela – comunidad: Estos contenidos buscan la articulación entre escuela y comunidad y en ello se puede inferir el sentido amplio que asume el concepto de educación y que se extiende más allá de la institución educativa. En esta línea se recupera contenidos como: desarrollo cultural, medio ambiente, gestión productiva, género e interculturalidad.

Los contenidos incluyen temas sobre la convergencia de los miembros de la comunidad educativa, las estrategias docentes y la tarea de facilitación que se acompañan de procesos de reflexión y planificación.

En términos de aprendizaje de la experiencia se reconoce como elementos importantes de la capacitación: la motivación, las formas organizativas, la flexibilidad en cuanto a las planificaciones, el desarrollo de estrategias y la evaluación, pensada desde las necesidades de los estudiantes y el contexto.

Estos procesos también muestran que los contenidos metodológicos van incentivando el manejo de un conjunto de estrategias que, a la vez, inducen y potencian los aprendizajes en las aulas, lugar donde se

desplazan responsabilidades y se concretan interacciones educativas guiadas (docente – estudiantes), que permiten la ejecución y el logro de lo previsto en la tarea educativa.

4.1.3 Metodología del proceso

Considerando a los programas educativos como campos en permanente construcción, la dimensión pedagógica adquiere sentido político que se entrelaza con la acción educativa respondiendo a los intereses y necesidades de sectores sociales urbano-populares. En esta línea, los procesos de fortalecimiento docente se complementan y son implementados a través de una metodología participativa dirigida a la acción transformadora que es alternativa a las prácticas que sustenta el sistema educativo.

Esta metodología se fundamenta en concepciones de la Educación Popular²⁴ y nuevas teorías educativas como el constructivismo, entendido desde los intereses y necesidades de los sectores populares; tiene que ver con: a) lecturas de la realidad, b) procesos de reflexión, en este caso, de la propia práctica docente; c) la capacidad de autodeterminación, d) la participación en la toma de decisiones y e) el fortalecimiento del diálogo en la construcción de consensos y propuestas, junto al trabajo cooperativo.

En términos operativos, las acciones que se llevan adelante *"buscan mejorar la formación de profesores y profesoras, y la calidad educativa de la escuela primaria mediante nuevas metodologías y prácticas pedagógicas..."*. (Save the Children, 1998) que se concretan en una serie de estrategias detalladas en párrafos anteriores.

A través de Save the Children, el fortalecimiento profesional de los y las docentes se concreta

²⁴ La Educación Popular, según Marco Raúl Mejía (2004) se sigue constituyendo en un campo en construcción, que acumula desde una tradición que ya tiene existencia centenaria, se hace actual en la relectura de la realidad a la que intenta dar respuesta, y sigue construyendo el empoderamiento de excluidos y segregados.

de manera procesual; se podría decir, desde la reflexión, que esta experiencia se da como un proceso de “restauración-reconstrucción” del sujeto, en este caso de el (la) docente que pasa “de la percepción de sus necesidades, a la búsqueda activa por satisfacerlas, reconociendo y ejerciendo su poder, incrementándolo y al mismo tiempo estableciendo nuevas relaciones con quienes le rodean y lo que le rodea”²⁵.

La experiencia de fortalecimiento docente, a lo largo del decenio y en sucesivos aprendizajes, deriva en la construcción de un “andamiaje”. Las estructuras iniciales se consolidaron y sostienen nuevos pisos que se mantienen -entre otros aspectos- por la permanente recreación y porque responden a nuevas necesidades que surgen de los propios procesos de cambio, como se remarca en la siguiente nota:

“Los talleres son prácticos, tienen otras formas de participación, se hacen trabajos grupales... son dinámicos hay momentos en que nuestras propias maneras de enseñar nos sirven para mejorar y seguir aprendiendo”. (Unidad Educativa Ferroviaria. Septiembre 2009).

La apertura del docentado a “seguir aprendiendo” es un escalón más en la construcción de propuestas alternativas.

4.1.4 Innovaciones y logros

La formación docente en ejercicio, como práctica educativa en sí misma, es de gran relevancia, puesto que el eje de su acción contribuyó al fortalecimiento profesional de maestros y maestras en ejercicio y al logro

de la calidad educativa de escuelas públicas del nivel primario a través del desarrollo de nuevas metodologías y estrategias bajo una visión integral de los elementos que concurren en el hecho educativo²⁶. Todo esto enmarcado en una concepción de comunidad que integra distintas visiones, intereses y necesidades que, entre otros aspectos, han logrado garantizar los avances del proceso.

Bajo este encuadre se recuperan las siguientes innovaciones, detrás de las cuales se encuentra la hipótesis de transformación e incidencia dirigida al mejoramiento de la educación en cada planteamiento:

El desarrollo de nuevos **Paradigmas Educativos**, principalmente en las áreas de intervención de los programas ejecutados, retoma como centralidad de la acción a los niños y las niñas y pone énfasis en la construcción y el desarrollo de aprendizajes que incidieron positivamente en el rendimiento escolar. Esta visión se desplaza en las prácticas docentes y se advierte en las aulas de los centros educativos involucrados en el proyecto.

La incorporación de un **Sistema de Planificación, Seguimiento y Evaluación** (CASP- 2001) adecuado al contexto del país y destinado a programas de patrocinio llevados adelante por Save the Children. Este sistema operativamente considera el contexto, incorpora indicadores, estrategias y actividades; se complementa con el marco lógico que establece lineamientos y acciones que hace que la gestión educativa y pedagógica sea más sistemática y facilita su ejecución, seguimiento y evaluación.

La construcción e implementación del **Índice de Desempeño Escolar** (IDE). Se trata de un sistema organizado -en este momento- con información cuantitativa y conformado por una batería de instrumentos de aplicación, elaborado en coordinación con los docentes y que contiene datos sobre cobertura escolar, deserción y

²⁵ Ideas subsidiarias de Paulo Freire, retomadas por Cuauhtémoc López (2004), en sus escritos respecto a la vigencia y desafíos de la educación popular.

²⁶ Infraestructura, equipamiento de las escuelas, participación y movilización de la comunidad en la gestión educativa y gestores del proceso; mejores condiciones de salud e higiene en los niños y niñas, apoyo y conservación del medio ambiente.

desempeño en las áreas de lenguaje y matemáticas. Genera información que orienta en la toma de decisiones para el desarrollo de políticas institucionales, frente a problemas educativos detectados. Esta experiencia es única en el espacio de trabajo.

La **metodología basada en los principios de la Educación Popular**

- constituida por un conjunto de estrategias desarrolladas desde una perspectiva sistémica- es uno de los componentes innovadores relacionados con una práctica docente que toma como punto de partida la realidad de las aulas, incorpora procesos de reflexión, fortalece la capacidad de decisión; introduce el diálogo y la negociación en el trabajo de equipo.

Estas dimensiones interrelacionadas fortalecen el nuevo rol docente y, al mismo tiempo, el crecimiento personal y la construcción social. Los resultados del proceso de fortalecimiento docente se advierten -entre otros aspectos- en el rendimiento escolar en las áreas de matemáticas y lenguaje.

Las **estrategias que se desarrollan** en la capacitación docente se caracterizan por su creatividad, la sistematicidad en la implementación y el objetivo de mejorar la calidad de los procesos educativos. Se reconoce que son de mayor efectividad en la acción docente el **Intercambio de Experiencias**, las **Sesiones Prácticas de Aula**, las **Redes de Trabajo y Apoyo** basados en la acción dinamizadora y comprometida de los y las docentes. Las **réplicas educativas**, implementadas como parte de las nuevas necesidades y requerimientos generados en los programas también responden a una creciente demanda de trabajo institucional.

El seguimiento en el fortalecimiento docente merece un tratamiento particular. Responde a principios de corresponsabilidad y participación social en los que se observa la

construcción de una nueva cultura en el aula que incluye la reflexión de la propia práctica, la construcción de hipótesis de trabajo en aprendizajes; la retroalimentación, la facilitación y participación de docentes, estudiantes y miembros del equipo institucional.

Los **Talleres de Análisis Educativo** (TAEs), que cuentan con amplia legitimidad son valorados por ser espacios de reflexión y diálogo e intercambio de visiones y percepciones. Tienen un alto componente propositivo encaminado a mejorar las acciones y, al mismo tiempo, proyectarlas con un sentido estratégico. Se trata de una estrategia pedagógica participativa que profundiza, principalmente, los procesos educativos y la práctica docente. Es un medio que cambió la gestión institucional en las escuelas.

El diseño e implementación de un **currículo del Fortalecimiento Docente** caracterizado por la creatividad responde a una nueva concepción del hecho educativo y el rol docente, está organizado con una visión integral de la dimensión institucional de la escuela y comunidad, dirigido a impactar positivamente en estos ámbitos. Se desarrolla tomando en cuenta el campo pedagógico, las áreas de conocimiento, la gestión institucional vinculada a cuestiones de liderazgo; además de la administración y evaluación. Igualmente toma en cuenta la articulación escuela - comunidad que principalmente incluye contenidos sociales, culturales.

En cuanto a los logros, se menciona los siguientes:

Considerando el contexto educativo, es interesante retomar como un logro el **desarrollo de paradigmas educativos en los programas, articulando la teoría y la práctica**, llegando a niveles operativos del aula y desarrollando procesos, actividades y métodos de actuación. Estos paradigmas lograron establecer

modelos de gestión de aula que, desde una perspectiva constructivista, toman en cuenta la misión, los principios y valores institucionales conjugados con las expectativas de la comunidad educativa de lograr una educación de calidad.

El desarrollo de un **Sistema de Planificación, Seguimiento y Evaluación** (CASP- 2001) como un componente de los diferentes programas pudo incidir en los procesos de intervención institucional de las escuelas, al mismo tiempo de orientar la planificación de los centros educativos que vienen desarrollando acciones de manera sistemática y sostenida e influenciar en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de aula. Estos guardan relación con los indicadores establecidos anualmente en este sistema.

El **Índice de Desempeño Escolar** (IDE) es otro de los componentes significativos, asumidos como logro importante del periodo que se sistematiza. El hecho de que las escuelas dispongan de información propia sobre sus procesos para la toma de decisiones y/o ajustes está transformando sentidos y prácticas de la gestión institucional. La información reportada incide en la generación de opinión y valoración positiva de los procesos por parte de la comunidad educativa y de las autoridades locales del sector.

La capacitación docente y la construcción de **metodologías interactivas** donde se identifica la presencia de la reflexión - acción como elementos generadores de conocimientos que parten de la realidad educativa, de la propia práctica, van promoviendo transformaciones con un alto sentido educativo.

Otro logro vinculado a este avance es el **desarrollo de estrategias educativas**, algunas de ellas concretadas en la apertura de espacios permanentes de interacción donde se fortalece el diálogo, la reflexión, la reafirmación de la práctica docente,

el crecimiento personal y profesional. Todo esto permite lograr resultados efectivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de los **Talleres de Análisis Educativo** donde se intercambian experiencias y logros que son un medio de diálogo pedagógico, de recuperar percepciones e inclusive fortalecer lazos afectivos que están favoreciendo la consolidación de climas de trabajo adecuados para el desarrollo académico y laboral.

La **creación de una nueva cultura de trabajo didáctico** basada en la interacción permanente entre los educadores y la comunidad educativa viene aportando en el fortalecimiento e identidad docente que encuentra en el diálogo didáctico la reflexión e interacción para entender y abordar los problemas educativos en el aula. Esta nueva cultura da cabida al desarrollo de una serie de experiencias exitosas donde la innovación es generadora de aprendizajes.

El **diseño y desarrollo curricular abordado con apertura y flexibilidad**, con el uso de recursos y medios didácticos que se puede advertir en las áreas de lenguaje y matemáticas ha logrado el fortalecimiento de competencias y el desarrollo de aprendizajes pertinentes a las necesidades sociales. Esto hace posible el desarrollo de prácticas educativas renovadas e innovadoras orientadas a lograr la calidad en los aprendizajes.

4.1.5 Conclusiones del proceso de fortalecimiento docente

El fortalecimiento docente es asumido como una estrategia fundamental para avanzar en procesos de cambio; su acción logra introducir transformaciones en la formación del estudiantado y es un factor decisivo, además de uno de los pilares fundamentales del mejoramiento educativo.

La puesta en práctica de teorías constructivistas a través del fortalecimiento docente promueve procesos individuales y colectivos, concepciones educativas y modelos pedagógicos. Se asume a la educación como un hecho social -bajo los marcos teóricos profundizados en los Programas Escuelas Efectivas y Escuelas que Aprenden- y el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes de manera explícita, respondiendo a realidades concretas.

Este enfoque constructivista le da un sentido pedagógico - político por la opción que toma²⁷ y que se implementa en la estructura de los programas, los procesos y las acciones. Es una realidad donde se fusionan intereses, necesidades, expectativas y se construyen objetivos comunes en torno a los derechos de esta importante población. Bajo esta concepción²⁸ se desarrollan criterios, normas y acuerdos de trabajo que dan sistematicidad y validez a las propuestas de los programas.

El planteamiento de una propuesta integral y multidisciplinaria se ha venido realizando mediante los programas; se trata de una integralidad conceptual y práctica que se da en: i) La definición y articulación de las diferentes áreas que se implementa con la comunidad educativa, ii) En la gestión institucional al promover formas de organización e impulsar la dimensión comunitaria vinculada a los procesos educativos y de

gestión. iii) Al implementar la dimensión pedagógica y la articulación entre ciclos y niveles.

El sentido integral también se advierte en la incorporación de la dimensión de género²⁹, en la gestión de aula al planificar, ejecutar y evaluar; entendiendo los procesos educativos como una totalidad en la que se genera innovaciones y se producen tensiones entre lo nuevo y lo viejo.

La metodología del fortalecimiento docente responde a la teoría constructivista, pero, además, se integra con los principios y orientaciones de la educación popular. Se destaca porque se lo reconoce como un campo en permanente construcción, donde se recupera la cotidianidad escolar como elemento generador de conocimiento y acción, abarca la dimensión organizativa y pedagógica con una visión integral.

Es sistemática, mantiene cohesión con las estrategias y acciones y se hace evidente en las experiencias innovadoras de aula; produce interpretaciones y comprensiones de los hechos, así como significados y sentidos. Está vinculada a la realidad, genera reflexión y capacidad de decisión con autonomía.

Las estrategias en la capacitación están pensadas en la aplicabilidad en el aula y fortalecen la construcción colectiva e interacción en el aprendizaje docente a través de las redes, el intercambio de experiencias, la autoformación y la creatividad; dando lugar a una retroalimentación y a la incorporación de un mayor número de actores en la reflexión y aporte.

La incorporación del IDE y la base de datos aportan a la innovación y, en sí mismas, constituyen una innovación al generar conocimientos e información; no se trata de una información paralela a la estatal sino de un aporte más para la toma de decisiones respecto a los problemas educativos. Estos indicadores muestran el interés de Save

27 La acción de Save the Children está dirigida a la promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes de sectores urbano populares de origen rural, de bajos recursos económicos y carentes de servicios básicos.

28 Gottret y su equipo (2007:139). En la última evaluación externa del PEE puntualiza sobre la adecuación y oportunidad del enfoque educativo constructivista propuesto en la naturaleza de las actividades planteadas.

29 Los programas de las gestiones 2004 y 2007 incluyen la problemática de género, cuya ejecución se hace más visible en las aulas. Esto muestra la necesidad de fortalecer el principio de equidad y género.

the Children por evaluar objetivamente el impacto de los procesos y las acciones y compartirlos en toda su dimensión, en sus éxitos y en las cuestiones que merecen atención.

En la gestión institucional -que involucra a los y las docentes- los Talleres de Análisis Educativo (TAEs), como estrategia metodológica, generan una estructura de articulación donde convergen los procesos que son retomados desde una visión de comunidad y donde se fortalece el diálogo y la capacidad de decisión colectiva. Se destaca la participación conjunta de todos los estamentos de la comunidad como un ejercicio democrático donde se construye consenso.

El Fortalecimiento Docente se ve traducido en la consolidación de la comunidad educativa cuya cobertura se extiende al nivel de autoridades educativas locales, que conocen de cerca el proceso. Este fortalecimiento muestra niveles de crecimiento y extensión positivos que hacen trascendente esta propuesta.

Asimismo, el impacto del Fortalecimiento Docente es valorado en términos cualitativos y cuantitativos mediante evaluaciones externas de proceso, valoraciones de la comunidad educativa sobre las acciones; evaluaciones de las unidades educativas y de Save the Children en el plano institucional.



Escuela de Líderes

4.2. Proceso de la Escuela de Líderes

4.2.1 Origen y organización

Desde que Save the Children incursiona oficialmente en el ámbito educativo (1996), busca el fortalecimiento institucional de las unidades educativas participantes del proyecto, “abordando las principales carencias identificadas respecto a la calidad educativa de las escuelas”³⁰ e incidiendo en factores que intervienen directamente en la enseñanza y aprendizaje, como el fortalecimiento de docentes en ejercicio, pero también busca una interacción directa con niñas y niños estudiantes.

En el Programa PIME (1998-2001), fundamentalmente, el nexo se dio a partir de dos áreas: Salud e Higiene Escolar, a través de la cual se proporciona la dotación de micronutrientes, acompañado de acciones de desparasitación que en ese momento respondían a problemas de ausencia de servicios básicos, acentuada por las deficiencias en la atención en salud, la falta de higiene y otros; y Medio Ambiente, considerando la importancia de crear y ser parte de un ecosistema que supere, entre otros aspectos, los altos índices de contaminación y mejore la calidad de vida.

Este acercamiento con los y las estudiantes a través de ambas áreas fue inicial y dio un giro importante al proceso. En función a las recomendaciones de la evaluación final del programa, se planteó profundizar la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, entre ellos, de los estudiantes y se desarrolló, por ejemplo, la organización de Brigadas de Medio Ambiente.

“En las primeras intervenciones se empezó a conformar grupos que eran seleccionados

de los cursos, con el propósito de que ellos pudieran replicar con sus compañeros contenidos de los talleres”. (Equipo de educadores y educadoras. Septiembre 2009).

Durante los programas PIME I y PIME II, si bien el eje de desarrollo integral de niños y niñas se mantenía, no se mencionan actividades directas con ellos, tampoco existen espacios que permitan la promoción y defensa de sus derechos. *“Había la necesidad de fortalecer su crecimiento como personas”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).*

Según Save the Children, la Escuela de Líderes es una experiencia cuyo “...enfoque y centralidad son los niños/niñas, este es un gran acierto, el mejoramiento de la calidad educativa no podía ser sólo a través de los maestros/maestras que, es cierto, su trabajo es importantísimo, pero necesitábamos desarrollar acciones con otros miembros de la comunidad educativa: los niños y las niñas, fortalecer sus capacidades, el sentido del liderazgo, los valores... canalizar el interés que tienen... aprender a decidir con los demás...”. (Nivel directivo, 2009).

Cuando se diseñó el nuevo Programa Escuelas Efectivas (PEE. 2004), sobre la base de tres áreas: Calidad, Comunidad y Acceso, se incorpora la **Escuela de Líderes** como parte de la Estrategia N° 6 “Ciudadanía y Desarrollo Infantil” del Área de Calidad, con el objetivo de apoyar y fortalecer la formación de líderes juveniles provenientes de las escuelas periurbanas del programa. (Ídem: 33).

Para elaborar el proceso formativo “se llevó adelante reuniones con niñas y niños, que fueron proponiendo aspectos importantes expresados por ellos y ellas en términos de necesidades y expectativas”. (Equipo educadores y educadoras. Junio 2009).

El equipo de educación contrastó estas necesidades con las transversales propuestas por la Ley de Reforma Educativa y el rendimiento de las áreas de trabajo de las unidades educativas. La triangulación dio origen al Programa Ejercicio de Liderazgo Positivo. Los responsables de la elaboración del diseño fueron los educadores y educadoras, con la participación de profesores, estudiantes y

³⁰ Save the Children. Programa Integral de Mejora Educativa. Oruro, 1999.

juntas escolares organizadas como se describe a continuación:

“Fue una propuesta construida en equipo a partir de un diseño que presentaron los educadores, éstos recuperaron las necesidades de los y las estudiantes. Hablaron con los docentes, también creo que con los padres de familia... se mostraba un diseño interesante desde donde se podía trabajar mejor con los niños y las niñas los contenidos transversales...” (Unidad Educativa Ferroviaria, 2009).

De manera independiente a las lecturas y comprensiones sobre el origen de este espacio, existe una realidad que se constituye en un “orden” de sentido para la escuela, que responde al enfoque integral del programa y la visión de comunidad -como espacio público para la educación- donde la negociación cultural y el diálogo están presentes como elementos que vienen posibilitando el desarrollo de acciones.

En este proceso, el centro educativo revisa y plantea la posibilidad, siguiendo a Osorio (2006) *“de inaugurar nuevas maneras de pensar la escuela... como institución cultural hábil para constituir sujetos deliberantes, responsables, respetuosos de los derechos humanos...”*, lo que se traduce en una realidad objetiva, que se sintetiza en posiciones como las siguientes:

“Apoyamos todos/todas porque queremos que nuestros hijos sean mejores que nosotros, eso es lo que buscamos...que respeten a los demás, que se quieran ellos mismos...que aprendan, que valoren”. (Grupo focal de padres y madres de familia. Diciembre 2009).

El funcionamiento de la Escuela de Líderes se dimensiona considerando los propósitos de este espacio, el plan de trabajo del que disponen, las actividades emprendidas y los niveles de coordinación existentes. En términos operativos, el **funcionamiento** significa una acción pedagógica que responde a propósitos aceptados colectivamente, destinada a *“la formación integral de niños y niñas para que*

se desarrollen como personas y ciudadanos útiles a la sociedad” (Save the Children, 1998), a través de la promoción y defensa de los derechos de la niñez, como base para la participación protagónica en el aula y en la unidad educativa, mediante las directivas de curso y los gobiernos escolares.

Según algunos educadores:

“La Escuela de Líderes nace porque el programa está centrado en los niños/niñas y además se trabaja y promueve el ejercicio de derechos y deberes de la niñez”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

El énfasis en la promoción y respeto de los derechos, en sí mismo, se convierte en una propuesta educativa renovada. En el periodo de la formulación del proyecto se debe recordar que las acciones son guiadas por los propósitos y por Plataformas de Acción Internacional, como los Objetivos y el Marco de Acción de Dakar (2000), así como las Metas y Objetivos del Milenio, propuestas por la Organización de Naciones Unidas y asumidas por el Estado boliviano como una forma clara de la lucha contra la pobreza.

Es importante resaltar que la propuesta, del mismo modo, responde a los derechos civiles y políticos y a la aplicación de los Derechos Económicos y Sociales (DESC), que son elementos que fundamentan y les dan sentido a las acciones que deben ser profundizadas en la comunidad educativa, incluso en el equipo técnico.

En cuanto al **funcionamiento**, se adopta la estructura básica de grupo que constituye la Escuela de Líderes por cada unidad educativa. En su funcionamiento se toma en cuenta el ámbito espacial y la organización del equipo técnico:

“Estábamos organizados -como educadores y educadoras- de acuerdo a una distribución geográfica por zonas. Cada educador tenía a su cargo dos unidades; en cada unidad educativa se trabajaba con dos grupos de Escuela de Líderes...”. (Equipo educadores y educadoras. Junio 2009).

Cada grupo de Escuela de Líderes lo conforman treinta estudiantes (varones y mujeres) seleccionados. Posteriormente se incrementó a tres grupos por unidad educativa. Internamente en cada uno se constituyó una directiva con enfoque de equidad de género. Un tratamiento en profundidad sobre la composición de los grupos se desarrollará más adelante.

El funcionamiento de la Escuela de Líderes dio origen a la formación del **gobierno estudiantil**. Así reconocen los propios docentes al mencionar que: “se forman para desempeñarse en los gobiernos estudiantiles ¡bien!, y para saber de sus responsabilidades”. (Grupo focal de docentes. Diciembre 2009).

Asimismo, marcan las diferencias entre ambas instancias:

“La Escuela de Líderes no es igual a los Gobiernos Estudiantiles, no se los puede asociar a ese nivel. Es cierto que se forman líderes que participan en los gobiernos estudiantiles, quizá en el inicio se dio esa imagen porque se eligió en algunos casos a líderes y tal vez por el lado de la capacitación. La Escuela de Líderes es formativa y tiene una visión amplia que tiene que ver con el ejercicio de los derechos humanos dentro y fuera de la escuela”. (Equipo de educadores y educadoras. Diciembre 2009).

La Escuela de Líderes cuenta con un plan de trabajo que concilia diversos intereses y objetivos, elaborado de manera participativa con estudiantes y docentes. Tiene una estructuración básica que considera objetivos, una malla curricular organizada por ejes temáticos, contenidos y temas que incluye los planteados en la Reforma Educativa, como transversales y, por último, la temporalidad de su ejecución.

El plan de trabajo es gestionado bajo la responsabilidad de los educadores y educadoras, siendo extensivo este compromiso a los estudiantes a quienes se delega la actividad de la réplica de contenidos entre pares. Se concreta a través de cuatro talleres en periodos trimestrales, con contenidos definidos. En el tercer trimestre se realizan dos

talleres, el último asumido como un proceso de cierre de gestión.

De manera independiente al plan anual, cada taller responde a una planificación de actividades específica en función de los temas. Desde la opinión de algunos docentes:

“En cada taller se trata un tema, se dispone de materiales didácticos, técnicas para trabajos de grupos y actividades individuales. Estas sesiones se realizan en turnos de trabajo alternos con una duración de tres horas”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Las **actividades** realizadas en la Escuela de Líderes fueron cambiando cotidianidades y elementos de la cultura escolar. Los entrevistados recuerdan con bastante emoción:

“Asistimos a reuniones, talleres de capacitación, se ha intercambiado experiencias con niños y niñas de otras escuelas. Hemos hecho paseos, concursos; también viajamos al parque ecológico...”. (Niños y niñas del programa. Septiembre 2009).

El potenciamiento de habilidades sociales, la promoción de valores, la reflexión, el encuentro solidario entre pares, el sentido de pertenencia son elementos expuestos por los miembros de la Escuela de Líderes. Estas actividades crearon condiciones óptimas para desarrollar y/o profundizar en esquemas del conocimiento y, a la vez, lograr la construcción de representaciones mentales; construir nuevos significados y sentidos, a partir de los cuales se reconoce “haber aprendido”, como manifiestan los estudiantes de la Escuela de Líderes.

Conviene indicar que estas actividades dejan importantes lecciones, ya que muestran nuevas formas de generar conocimientos y aprendizajes no sólo limitados al aula, al revolucionar las formas tradicionales de enseñanza, por lo que vale la pena recuperarlos y profundizar en ellos, identificando los procesos de innovación para seguir aprendiendo “en” y “del” espacio educativo.

4.2.2 Contenidos de la Escuela de Líderes

La Escuela de Líderes cuenta con una malla curricular construida participativamente, está organizada por ejes temáticos, convertidos en la práctica en referentes que dan lugar a adecuaciones en función de necesidades específicas. El diseño se lo realiza de acuerdo a las áreas que los docentes, educadores y educadoras vieron necesario fortalecer.

El cuadro siguiente muestra la propuesta:

**CUADRO N° 6
CONTENIDOS POR SESIONES**

	TEMÁTICO	CONTENIDOS	PERIODO
PROPÓSITOS DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES Y VALORES ÉTICOS	CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA	Ciudadanía efectiva. Derechos y deberes de los niños, niñas. Instituciones que promueven los derechos de niñas y niños.	1ER. TRIMESTRE Taller "1".
	LIDERAZGO Y TRABAJO EN EQUIPO	Liderazgo. Tipos de líderes. Habilidades sociales y valores.	2DO. TRIMESTRE Taller "2".
	MEDIO AMBIENTE	Medio Ambiente: cuidado de áreas verdes. Hábitos de higiene en el aula y dentro de la unidad educativa.	3ER. TRIMESTRE Taller "3".
	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO	Viajes ecológicos.	3ER. TRIMESTRE Taller "4".
	SEXUALIDAD	Mi cuerpo, mis decisiones (crecimiento evolutivo, proyecto de vida, fortalecimiento de la autoestima).	
	SALUD	Higiene bucal. Salud escolar. Micronutrientes.	

Fuente: Elaboración propia, en base a entrevistas; PEE.Pg.33 y Marco de Resultados.



El desarrollo de esta propuesta curricular se implementa de manera flexible, enmarcado en las necesidades sociales y de conocimiento emergentes en cada grupo.

Respecto a la pertinencia de los contenidos, los educadores señalan lo siguiente:

“...la mayoría de los estudiantes eran tímidos, con poca autoestima... era necesario desarrollar estas capacidades”. (Unidad Educativa Carmen Guzmán de Mier. Agosto 2009).

“De acuerdo a los temas desarrollados se pudo apoyar en el aspecto de la socialización... llegaron a conocer qué es un líder y se identificaron algunos de ellos con las clases de líderes”. (Unidad Educativa Carmen Guzmán de Mier. Agosto 2009)

Se puede advertir en la malla curricular que los contenidos tratados renuevan planteamientos pedagógicos y, aunque algunos de ellos están

incorporados en el currículo oficial, existen dificultades -a menudo metodológicas y/o de conocimiento- para su implementación. En este planteamiento curricular existen contenidos relacionados a: dimensiones de saber, saber hacer y el ser.

Los y las estudiantes, en una primera instancia, ratifican los contenidos como importantes y vinculados a la vida cotidiana:

“Los temas que se desarrollan en la Escuela de Líderes nos ayudan en nuestro diario vivir, los valores, el liderazgo, la responsabilidad y el compañerismo son cosas que cada día ponemos en práctica”. (Docente Unidad Educativa Ferroviaria. Agosto 2009).

El proyecto contó, de manera regular, con material de escritorio pero también los profesores, al inicio crearon su propio material didáctico, con el que apoyaron el desarrollo de cada uno de los temas.



4.2.3 Metodología del proceso

Los objetivos y el desarrollo de la Escuela de Líderes se concretaron gracias a las metodologías participativas asumidas y a la incorporación de estrategias que permitieron afianzar procesos. La implementación de la Escuela de Líderes, según los y las docentes, se encuadra en una metodología lúdica con técnicas grupales e individuales que es llevada adelante- inicialmente- por el equipo de educadores.

Desde una perspectiva de reconstrucción conviene destacar que la propuesta parte de una realidad objetiva, en este caso, de las necesidades y expectativas de los y las estudiantes en relación a sus derechos y a las competencias necesarias para ser líder. En una segunda fase desarrolla acciones de sensibilización que destacan la importancia de reconocer a niñas y niños como sujetos de derecho y por lo tanto como personas que deben participar y tomar decisiones. Asimismo, analiza que al mantenerlos excluidos se debilitaba a la comunidad educativa. Vinculada a la fase anterior implementa una incorporación progresiva de unidades educativas. Esta forma de inserción comprende negociaciones dialogadas y toma de decisiones.

La conformación de grupos -en la Escuela de Líderes- fue equitativa e igualitaria en cuanto a género. Los criterios de elección responden a múltiples opciones:

- Elección democrática realizada por los estudiantes.
- Participación voluntaria en función de intereses.
- Elección por habilidades sociales de los estudiantes.
- Desempeño escolar.
- Representantes de la mesa directiva.
- Otros criterios considerados por la dirección del colegio, los profesores y, en algunos casos, el personal de Save the Children.

En las unidades educativas la selección generó una amplia expectativa y, en algunas

ocasiones, hasta “desilusiones”, como se puede advertir en las siguientes notas:

“Todos y todas las niñas y niños tienen la oportunidad de participar, porque cada uno decide ser parte o no de la Escuela de Líderes”. (Estudiante Unidad Educativa Uru Uru. Agosto 2009).

“Sí, todos tienen la oportunidad de participar, pero solamente algunos somos los elegidos”. (Estudiante Unidad Educativa José María Sierra Galvarro. Agosto 2009).

“No todos pueden ser elegidos, mi amigo quería... no le han elegido, ha esperado hasta el otro año igual no podía participar”. (Estudiante Unidad Educativa Carmen Guzmán de Mier. Agosto 2009).

Como todo proceso de selección, éste generó el descontento de algunos niños y niñas que deseaban participar y no lograron acceder a este grupo; algunos padres y madres también se sumaron a la demanda de incrementar el número de participantes. Según los maestros, la estrategia tuvo una gran aceptación entre los estudiantes, porque era un planteamiento nuevo que rompía con la cultura de exclusión tradicional en muchas unidades educativas fiscales. Con esta escuela se abría un nuevo espacio de participación y toma de decisión para los estudiantes.

Los **procesos de capacitación** La opción del método en cascada para la formación proyectaba mayor cobertura; cada educadora y educador capacitaba a un grupo de 30 líderes y ellos, a su vez, capacitaban al resto de los y las estudiantes, desarrollando los contenidos de la malla curricular. La sensibilidad y el protagonismo de las niñas y los niños no se dejaron esperar, la socialización de los talleres fue una de las primeras responsabilidades asumidas:

“Compartía lo que aprendía, ya que en la Escuela de Líderes un buen líder comparte con los demás lo que sabe.” (Estudiante Unidad Educativa Ferroviaria. Agosto 2009).

Hay quienes reconocen que sí cumplieron algunas tareas de líderes alguna vez. La estrategia inicial en la que los educadores capacitan de manera directa a los estudiantes se modificó, por una estrategia en la que los educadores formaban a Docentes Replicadores responsables de facilitar el proceso asignando un periodo de clases, un horario extra curricular durante la semana o en fines de semana. Como expresa el siguiente testimonio:

“Frente a los intereses, necesidades, sugerencias y demandas de los beneficiarios se realizaron modificaciones en la atención. Por ejemplo se capacitó a los docentes para que ellos puedan realizar sesiones de la Escuela de Líderes para que de esta manera se pueda ampliar la cobertura de atención...”. (Equipo de educadores y educadoras. Septiembre 2009).

Al incluir a los docentes en esta acción se daba un paso importante en las unidades educativas: Se inicia la capacitación con recursos de la misma unidad educativa, lo que garantiza ciertos niveles de sostenibilidad; se modifican las estrategias de trabajo y se incluye a un número mayor de estudiantes respondiendo a expectativas y necesidades y se proyectaba un nuevo reto.

“Que los profesores asuman la Escuela de Líderes para que eso se haga parte de un proceso que se está haciendo. Nosotros creemos tal vez que con el tiempo se vuelva una acción más del profesor, que todos los conocimientos estén ligados a esta área”. (Equipo de educadores y educadoras. Septiembre 2009).

La acción de los educadores y educadoras se concentra en el acompañamiento de los líderes con un criterio de distribución geográfica; a cada uno se le asigna dos unidades educativas para atender a los grupos de líderes de los turnos de la mañana y la tarde. La formación de los líderes se complementa con un interesante sistema de desemboque, se trata de las brigadas de medio ambiente y los Gobiernos

Escolares. Los avances se expresan así:

“La Escuela de Líderes tiene relación con los Gobiernos Escolares ya que sus sesiones ayudan a los niños y niñas a proyectarse para ser líderes no sólo en el aula”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

“...los que participan en la Escuela de Líderes se proyectan para llegar a los Gobiernos Escolares, porque se sienten capaces de influir... incluso algunos forman parte de la Federación de Estudiantes de Secundaria...”. (Docente Unidad Educativa Carmen Guzmán de Mier. Diciembre 2009).

“La Escuela de Líderes te ayuda mucho. De esa manera me animé a formar mi frente para ser elegida en el Gobierno Escolar de mi escuela en el turno de la tarde”. (Estudiante de la Unidad Educativa Carmen Guzmán de Mier. Septiembre 2009).

“En la Escuela de Líderes nos dicen que no debemos tener miedo de hablar aunque nos equivoquemos”. (Estudiante de la Unidad Educativa Ferroviaria. Septiembre 2009).

En esta experiencia surgen dos nuevas instancias de acción directa con los estudiantes. Una de relación directa que abre posibilidades de nuevos sentidos y conocimientos activadores que tienen diferentes salidas; en este caso las Brigadas de Medio Ambiente y la otra, los Gobiernos Estudiantiles como estructuras formales.

Las **Brigadas de Medio Ambiente** tienen la responsabilidad de organizar y acompañar la promoción de la protección ambiental en la feria de medio ambiente y en actividades dentro y fuera del colegio. Respecto a los Gobiernos Escolares, la conformación de estos se inicia con la elección de mesas directivas de cada curso, lo que genera bastante interacción y conexiones entre pares donde se desarrolla pautas de comportamiento en un ámbito público.

El proceso de elección se resume la siguiente nota:

“La comisión formada por dos docentes saca una convocatoria para las elecciones del Gobierno Escolar, el asesor de curso ve las condiciones de sus estudiantes, eligen líderes y ese líder va buscando líderes del resto de los cursos de ambos turnos, entonces van conformando una directiva. Hay un foro antes de las elecciones, los frentes van presentando sus propuestas de trabajo, lo que ellos van a realizar, qué mejoras esperan como centro de estudiantes, luego se procede con las elecciones y el frente ganador se posesiona. Es bien interesante, sus papás se implican”. (Docente Unidad Educativa Hijos del Sol. 2009).

La estructura pedagógica que presenta el hecho descrito es interpretada por algunos docentes como una situación extra curricular o “informal”. Sin embargo, los estudiantes demuestran mayor capacidad de gestión, de liderazgo y soltura en sus acciones, ideas y habilidades sociales en los Gobiernos Escolares.

En este proceso formativo también se realizaron actividades como la organización de actos para las fechas importantes del calendario escolar, además de campañas de limpieza (evitar el rayado de las paredes y puertas de los baños y la aparición de basura en los patios y las aulas), el teatro escolar, los viajes ecológicos, la elaboración de proyectos, la participación en Ferias Escolares, actividades deportivas, ayuda comunitaria y también se controlaba la puntualidad y el uso de uniforme escolar.

Las propias comunidades educativas están cambiando sus lecturas y miradas para poder comprender estos nuevos hechos y reconocer que:

“Hemos mejorado harto en liderazgo de los estudiantes, hay mayor participación en el aula; hemos sacado líderes y ellos han ido proyectándose. Primero en la participación que tienen en el establecimiento. Segundo, participan en las clases, ya es líder, es espontáneo,

pierden el miedo a participar, a hablar. Tercero, los papás mismos se dan cuenta de los cambios efectuados”. (Director Unidad Educativa Ferroviaria. 2009).

4.2.4 La evaluación en la Escuela de Líderes

Es una acción periódica que evalúa el proceso, la metodología, los contenidos, los recursos, el trabajo de los educadores y docentes replicadores. Este proceso es presentado en el siguiente testimonio:

“Para verificar y evaluar el funcionamiento de la Escuela de Líderes, cada educador realiza planificaciones mensuales en las que se indica la fecha de la sesión... pero antes se hace una planificación de la sesión que previamente debe ser presentada al coordinador del programa, éste realiza una revisión y si lo cree pertinente, da sugerencias. Después de realizar la sesión se elabora un informe que está acompañado por la evaluación de los niños y las niñas”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

La evaluación contribuye en la realización de ajustes, elaboración de materiales y la dosificación de los tiempos, así como la organización de los contenidos. Esta es una forma de aprender de la propia experiencia y de realizar cambios permanentes en la capacitación y formación de líderes. Es el nuevo enfoque de gestión que se implementó en las unidades educativas.

En esta experiencia, en la línea de aportar a construir para avanzar, se analizan algunos elementos propios de la dinámica de la Escuela de Líderes:

La mayor limitación es la falta de extensión de la experiencia al nivel secundario. Esta demanda es bastante contundente en los estudiantes que pasaron al nivel secundario y que tuvieron una relación directa con el proceso de capacitación de liderazgo. Hace falta culminar



los procesos y esfuerzos desplegados, ampliar el alcance de este proceso no sólo dentro, sino también fuera del ámbito escolar.

De igual manera, se nota que en algunos miembros de la comunidad educativa siguen vigentes las concepciones y formas tradicionales de trabajo respecto a los niños y niñas; no es fácil renovar las formas de pensar, ver las cosas positivamente, esto a veces imposibilita el desarrollo de innovaciones.

En la fase de inicio, como en toda experiencia, los compromisos con los docentes no siempre son inmediatos; esto a veces excede el tiempo previsto, sobre todo cuando se trata de sensibilizar a los niveles directivos. Desde esta situación se puede decir que hay que poner énfasis en las personas, porque los cambios definitivamente están en ellas mismas.

La falta de puntualidad y responsabilidad de los participantes en las sesiones de formación, en algunos casos, retrasó el buen funcionamiento del proceso. Esta situación merece ser analizada al interior de la Escuela de Líderes y de la comunidad educativa, ya que los procesos formativos de ambos espacios pueden generar acuerdos que superen las dificultades.

Como todo proceso en el que se debe elegir a una cantidad de personas y dejar de lado a la mayoría, la selección de líderes generó un ambiente de cuestionamiento en relación a la cobertura, solicitando de manera permanente que se incremente la cantidad de participantes en las escuelas de líderes.

La falta de continuidad del proceso en el nivel secundario dejó a varios líderes cuestionados, puesto que no encontraron en este nivel educativo la posibilidad de recuperar o fortalecer las habilidades de liderazgo. Es así que algunos entrevistados expresaron haber vivido “un sentimiento de abandono”.

El peligro permanente de consolidar un grupo privilegiado con nuevas competencias, que se separe del conjunto y pierda el sentido de sus principios y propósitos, siempre está presente.

4.2.5 Elementos innovadores y logros en el proceso

La Escuela de Líderes en términos de propuesta y proceso se asume como un hecho innovador que le otorga nuevos sentidos y proyecciones a la estructura institucional; incorpora como componentes nuevos la recuperación del estudiantado como sujeto de derecho, los espacios que se abren para una interacción efectiva entre pares y con la comunidad educativa.

El planteamiento de la Escuela de Líderes responde a un sentido formativo innovador complementario a la acción educativa institucional, tiene propósitos claros, es un hecho intencionado que trasciende lo eventual y la improvisación; la sostenibilidad que proyecta está en la formación, responsabilidad asumida y compromiso de los miembros de la comunidad educativa.

Las formas y las relaciones sociales que se establecen a partir de la Escuela de Líderes son innovadoras y pasan por la deconstrucción del imaginario del estudiante y de la nueva manera de ser y de aceptarlo en la comunidad educativa.

La metodología participativa incentivó el crecimiento personal y colectivo en los grupos de líderes -con diferente intensidad- desde la perspectiva del liderazgo como una práctica ciudadana vinculada a las necesidades de la vida y al desarrollo de valores humanos.

El diseño y el desarrollo de la malla curricular incorporan contenidos formativos, procedimentales, sobre todo aquellos relacionados con actitudes y valores vinculados al ser. La postura estratégica de desarrollar ejes temáticos y tener la posibilidad de incluir contenidos demandados en el proceso le da flexibilidad y pertinencia.

La programación de actividades y la incorporación de éstas en un plan institucional consolidan procesos de articulación a través de la realización de acciones conjuntas al interior de las unidades educativas.

La representación asumida y la capacidad de los y las estudiantes de expresar intereses comunes en espacios públicos como los Talleres de Análisis Educativo (TAEs), muestran el desarrollo de competencias para incidir y proponer. En el intento de hacer una lectura de este proceso, los logros de la innovación se los identifica en los siguientes aspectos:

- El desarrollo de un pensamiento nuevo sobre el rol de los estudiantes, la formación y la participación activa de niñas, niños y adolescentes en la gestión y toma de decisiones dentro de las unidades educativas.
 - El cambio de actitud en niños, niñas y adolescentes logró fortalecer la responsabilidad, la solidaridad, el trabajo por el otro, el respeto y prácticas positivas de participación.
 - El reconocimiento de la experiencia por el impacto favorable en la formación integral de las niñas, niños y adolescentes generó una valoración social positiva, que hizo que otras unidades fiscales soliciten participar del proceso o iniciar una experiencia similar.
 - La validación de una propuesta de formación de líderes, enriquecida desde las unidades educativas y con altas posibilidades de ser replicable en otras unidades educativas.
 - La incorporación y el compromiso de los docentes con la Escuela de Líderes ha permitido ampliar la cobertura, pero al mismo tiempo capitalizar recursos humanos que proyecten la sostenibilidad del proceso.
 - El cambio de actitud de la comunidad educativa frente a la participación de las y los estudiantes en espacios de reflexión y decisión institucional incide, a la vez, en nuevas formas de relacionamiento.
- La organización y vigencia de los gobiernos estudiantiles con funciones y responsabilidades específicas que aportan a la gestión institucional de las unidades y, al mismo tiempo, fortalecen capacidades y competencias.
 - El desarrollo de una nueva cultura de trabajo directo con niños y niñas para el mejoramiento de la calidad educativa, así como para la promoción y defensa de los derechos crea un ambiente de interés y predisposición de todos los miembros de la comunidad educativa.

La formación también creó una visión de futuro y despertó en los y las estudiantes la inquietud de continuar con actividades de liderazgo y como personas que apoyan en el desarrollo comunitario, por ello solicitan que la capacitación pueda ampliar su cobertura al nivel secundario. Comprenden el valor de la formación recibida y se dan cuenta que un líder puede influir sobre otras personas y que ahora necesitan un mejor dominio de temas de contexto y de las herramientas para poder ser mejores.



4.2.6 Lecciones aprendidas y proyecciones

Los aprendizajes adquiridos al interior de la Escuela de Líderes están relacionados con aquellos conocimientos generados en la práctica que se concretan como resultado de los avances y las propias dificultades o limitaciones de la experiencia y se convierten en representaciones sociales.

En términos de aprendizajes, los educadores mencionan:

El desarrollo de la Escuela de Líderes, inicialmente asumido por los educadores y educadoras, y retomado posteriormente por los docentes es quizá uno de los aprendizajes más significativos, porque se logró, además de esta inclusión, la ampliación de la cobertura y la apropiación de esta experiencia por las escuelas.

Se aprendió a realizar planificaciones con niños y niñas, a recuperar sus ideas y concentrar actividades. Este aprendizaje no sólo redundó positivamente en el acompañamiento institucional, es una lección en la práctica para los propios participantes y, principalmente, para el desarrollo de una gestión institucional

democrática, donde el principio elemental es disponer de información y conocimientos.

La incorporación de la actividad lúdica en la metodología de la Escuela de Líderes es una lección aprendida que se convierte en un capital institucional. Por las estrategias desarrolladas, la producción de materiales y la pertinencia social que presentan, son parte de la innovación y contribuyen en la calidad educativa.

En el caso de los niños, las niñas y los adolescentes, las lecciones aprendidas son múltiples y están vinculadas con prácticas reales de liderazgo:

“Cuando estábamos revisando todo lo que hemos hecho, nos hemos dado cuenta que hemos aprendido a dirigir las reuniones, a participar en los talleres, a planificar nuestras actividades. Antes temblaba, ahora he perdido el miedo a equivocarme. Sabemos cómo debemos cuidar el medio ambiente. Hemos aprendido cosas nuevas en los paseos ecológicos, nos tratamos con respeto... También sabemos ahora que tenemos derechos que tenemos que respetar”. (Líderes estudiantiles. Septiembre 2009).

En el caso de los y las estudiantes, estas lecciones están acompañadas de un profundo sentimiento de valoración positiva de la experiencia.

4.2.7 Sugerencias

Retomando las ideas expuestas por los entrevistados, las sugerencias focalizan los siguientes aspectos:

- Incorporar la Propuesta de Escuela de Líderes como parte de los procesos formativos de un Área de Conocimiento, dentro de la estructura escolar para apoyar de manera efectiva y ampliar la participación de los estudiantes. Sin duda alguna, es amplio el nivel de aceptación e interés que existe por parte de las maestras y maestros, sin embargo, el éxito de este proceso radica en la ruptura de los esquemas escolares. Al respecto, queda claro que no se debe perder el propósito de la escuela. Lo importante es reconocer a la población estudiantil como sujetos de derecho; fortalecer capacidades, competencias y abrir espacios para el ejercicio de éstas como una práctica de democratización de la escuela.
- Incrementar el número de grupos en las Escuelas de Líderes para lograr una mayor cobertura y posibilidades de acceso. Asimismo, establecer criterios de forma colectiva entre estudiantes, educadores y docentes, buscando equidad y tratando de privilegiar al estudiantado que tiene menos posibilidades de acceso a espacios formativos.
- Revisar las prácticas de la Escuela de Líderes para seguir aprendiendo de ellas. En este sentido, uno de los elementos que potencia este proceso es el desarrollo de contenidos relacionados con valores y ética. En esta línea hay que revisar las sesiones formativas y abordar como un tema particular “la puntualidad” y la “corresponsabilidad” en el cumplimiento de cualquier actividad. Este aspecto ha sido mencionado por la mayoría del estudiantado y de algunos docentes, por lo que se hace necesario tocar estos temas con un sentido constructivo.
- Producir materiales educativos desarrollados y recreados en el proceso y convertirlos en audiovisuales, lo que puede ser favorable para replicar las

experiencias en escuelas de sectores periurbanos con recursos insuficientes. Se necesita socializar e incentivar su uso en escuelas externas al proyecto, como un aporte más de Save the Children a la educación del país.

- Incentivar el desarrollo de los gobiernos estudiantiles identificando su rol y funciones para no reproducir esquemas institucionalizados propios de otros espacios. Asimismo, reforzar a través de los procesos de capacitación la corresponsabilidad en la toma de decisiones, el manejo transparente de la información, el desarrollo del conocimiento, la importancia de la vinculación con el conjunto del estudiantado, así como constituirse en gestores de la participación de sus pares.
- Como experiencia, se hace necesario documentar el proceso a través de historias orales, resultados e impactos, y socializar con autoridades educativas y en otros ámbitos.

4.2.8 Conclusiones del proceso

La Propuesta de Escuela de Líderes es un aporte alternativo a las formas tradicionales de organización estudiantil que se desarrollan dentro del sistema educativo. Contiene referentes importantes como el énfasis en el ejercicio de derechos; la pertinencia cultural, social, con perspectiva de género que se debe potenciar.

La escuela, como instancia formativa de niños, niñas y adolescentes, viene contribuyendo en la democratización de la gestión educativa y su capacidad de interlocución e incidencia se expresa en la apertura de espacios de decisión y reconocimiento en el ámbito de la comunidad educativa.

Su organización y funcionamiento es parte de la estructura institucional, sus acciones están incluidas en los planes operativos de las unidades educativas y mantienen permanente coordinación con la comunidad educativa. En este sentido, se viene dando una relación

más intensa entre escuela y comunidad, con apertura y actitudes positivas.

Los contenidos de la malla curricular -como reiteran docentes y estudiantes- están vinculados a la realidad y promueven el desarrollo de competencias en conocimientos, actitudes, cualidades, valoraciones y comportamientos que aportan en la comprensión de ésta, en la explicación de los problemas y fenómenos sociales y en la construcción de nuevos conocimientos con un sentido proyectivo.

La relación Escuela de Líderes - Gobiernos Estudiantiles fortalece las dimensiones democráticas y proyecta los intereses y expectativas de los y las estudiantes. Esta experiencia es un ejercicio de ciudadanía potenciado desde las escuelas donde trabaja Save the Children, situación que no se da en el conjunto de las escuelas públicas.

Los Gobiernos Estudiantiles, como instancia democrática, abren la posibilidad de ser parte en la toma de decisiones de la gestión institucional, incidiendo en las visiones y replanteando estructuras de los centros educativos para responder al desarrollo de una educación vinculada al fortalecimiento del liderazgo que los prepara para la acción propositiva y los desafíos de la vida.

La Escuela de Líderes tiene una cobertura limitada y es uno de los espacios que trabaja con un sentido de equidad de género y está constituida por representantes de gobiernos estudiantiles y algunos estudiantes de base y esto resta -en la práctica- la inclusión de un importante potencial humano que existe en los centros educativos; por lo tanto, hay necesidad de construir participativamente y de manera negociada criterios de selección.



4.3. Proceso de la Escuela de Padres y Madres

4.3.1 Origen y organización

El trabajo con juntas escolares, padres y madres de familia se inicia desde el Programa Integral de Mejoramiento Educativo I - PIME I desarrollado por Save the Children en 1998, con actividades como la promoción de la comunidad educativa, de las juntas escolares, la promoción de la coordinación interjuntas, la motivación de las familias y la capacitación sobre temas educativos. Todo esto con un enfoque comunitario de integración de la escuela a la comunidad y en el marco de las leyes de Reforma Educativa y de Participación Popular. *“La participación comunitaria pretende que el conjunto de la comunidad educativa participe en las decisiones relacionadas con la educación y ejerza una supervisión y control social sobre la gestión educativa. Para ello promueve la organización y funcionamiento de las juntas escolares (padres y madres de familia) y de las comunidades educativas dentro de los alcances de la Ley de Participación Popular”.* (Save the Children, 1998:9).

Con lo anterior se inicia un trabajo difícil, a pesar de las disposiciones legales mencionadas, porque hasta ese momento, el tratamiento de temas educativos había sido de exclusividad de maestros y maestras, y de rechazo a la intervención de los padres de familia. *“... sus reticencias ante la presencia de los padres son evidentes. Los profesores afirman que su presencia es inútil porque no saben, es decir, porque carecen del conocimiento experto que ellos poseen como profesionales de la enseñanza... y los padres cuestionan, ¡aquellos que se atreven!, cosas que, según los profesores, son poco pertinentes”.* (Bardiza T., 1997). Y es por esto que se debe reconocer y valorar el trabajo que se viene desarrollando con padres, madres de familia y juntas escolares como parte de programas de mejoramiento educativo.

En el año 2001 y como parte del segundo Programa Integral de Mejoramiento Educativo – PIME II (2001-2003) se amplía el trabajo iniciado y se incorpora como metodología la Escuela de Padres para responder a los siguientes problemas y necesidades educativas que son especificadas por educadoras y educadores de Save the Children:

- Al no cumplimiento de las normas establecidas en las leyes de Participación Popular y de Reforma Educativa.
- A observaciones no oportunas de las juntas escolares en referencia a las labores pedagógicas de los docentes.
- Falta de capacitación permanente en temas educativos en los directores, administrativos, docentes, padres de familia y estudiantes.
- La falta de conocimiento de las funciones de los delegados de curso y junta escolar.
- La dotación de infraestructura y espacios recreativos inadecuados por parte de la alcaldía municipal.
- A la necesidad de desarrollar actividades comunitarias que respondan a requerimientos de los niños y niñas. (Hoja de orientación para educadores N° 1, 2009).

Existen opiniones más específicas que se complementan con la afirmación anterior, con las siguientes palabras: el proyecto Escuela de Padres surge “por la necesidad de trabajo articulado entre docentes y padres de familia... para una participación más activa de los papás y mamás en la educación de sus hijos e hijas” y para *“integrar a los padres en todas las tareas de la escuela, situación que en muchos casos sólo comprometía a la junta escolar”.* (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre, 2009).

Respecto a su organización se especifica lo siguiente:

“La institución a través del Programa de Educación es la que gesta la incorporación de reuniones de padres de familia, conformando la Escuela de Padres como un espacio de reflexión en

las 16 unidades educativas con las que se trabajaban en esos años... Además, los interesados en que se implemente esta Escuela de Padres fueron las juntas escolares que pedían el apoyo a su trabajo”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre, 2009).

Otro elemento que interviene en la iniciativa de la Escuela de Padres son las recomendaciones de la evaluación hecha al anterior programa, que sugerían: *“Profundizar la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa; padres de familia, maestros, asesores pedagógicos, autoridades municipales y educativas y los propios estudiantes”.* (Save the Children. 2001:3)

Asimismo, con esta experiencia se intenta dar un nuevo sentido a la participación de los padres y madres de familia, el de *“establecer como base una convivencia pacífica entre padres de familia y maestros, buscando el mejoramiento de los beneficiarios directos: los niños y las niñas de las escuelas”.* (Ídem. Pá. 5), intentando con esto superar el sentido de “control social” de la participación popular que tantos conflictos ocasionó en escuelas de transformación de la Reforma Educativa.

La estructura organizativa de la Escuela de Padres se configura a partir de los delegados de curso, miembros de base de la comunidad y padres líderes. En el Programa Escuelas que Aprenden (PEE) (2007-2011) la Escuela de Padres está conformada por los delegados de cada curso, que por lo general son los presidentes y vicepresidentes de cada paralelo, encabezados por los miembros de la junta escolar. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Este tipo de organización es una instancia de formación y da mayor funcionalidad a la propia junta, pues en ésta se agrupan y reúnen los representantes de todos los paralelos, lo que facilita la toma de decisiones y la comunicación entre padres y madres de familia, por lo que también contribuye a un trabajo más democrático de la propia junta escolar.

La Escuela de Padres pasó por diferentes momentos de cambio relacionados con el número de educadores disponibles para este

trabajo y la cantidad de escuelas integrantes del programa. En un principio estaba a cargo de una sola educadora el trabajo con 16 unidades educativas, posteriormente en el Programa Escuelas Efectivas se extiende esta responsabilidad a todos los educadores. En la actualidad, los educadores ya no son los que se relacionan directamente con los padres de familia, esta tarea fue asumida por los docentes de las diferentes unidades educativas integrantes del programa y por los mismos padres de familia, lo que significa un importante avance y un aprendizaje para todos, superando reservas y temores mutuos que habían aumentado por el “control social” ejercido por las juntas escolares.

Respecto a que si la Escuela de Padres es parte de la estructura institucional de la escuela, el equipo de educadores y educadoras señala que sí es parte de ella, por las siguientes razones: *“Sí, es un pilar importante de la estructura organizativa de la escuela, porque un grupo está organizado con los representantes o delegados de curso, lo que facilita la comunicación interna a nivel de padres de familia y también con la dirección del establecimiento. En un organigrama la ubicaríamos después de la junta escolar”.* (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Lo anterior significa un mejor funcionamiento y relacionamiento de la misma junta escolar, ya que antes de la experiencia no existía mucha comunicación con los padres y madres representantes de cada curso. Además, las actividades de la Escuela de Padres están incluidas en el plan operativo anual de la junta escolar.

4.3.2 Funcionamiento

Para explicar el funcionamiento de la Escuela de Padres se consideran diferentes aspectos como: propósito, plan de trabajo, reuniones, actividades y coordinación con la junta escolar y para ello se toman en cuenta opiniones de educadores y educadoras, padres y madres de familia que participan en este proceso, y documentos institucionales.

El propósito de la Escuela de Padres es el de *“Contar con espacios de reflexión para apoyar a sus hijos, aprender aspectos relacionados a cómo ser papá, gracias a las temáticas adecuadas del Programa”*. Además, constituye un espacio de intercambio de experiencias a nivel de padres al tratar temas específicos de la familia, referidos a la relación con los hijos o en la misma pareja. Este espacio les sirve *“para compartir, enseñar y aprender diversas formas de convivencias”*. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Todos los padres y madres de familia entrevistados manifiestan conocer y participar de la Escuela de Padres. Sus percepciones sobre el propósito de la misma son coincidentes con los educadores y están relacionadas a la concientización, reflexión, comunicación, educación y apoyo de los padres y madres hacia sus hijos e hijas.

A continuación citamos algunas de sus opiniones:

“Se debe concientizar a los padres de familia para ayudar en el proceso de aprendizaje y comprenderse entre estudiantes y maestros”. (Padre de familia. Junio 2009).

“La Escuela de Padres tiene por finalidad la formación integral e intercambio de conocimientos de saberes y experiencias para mejorar la relación padre e hijo, tanto en la familia como en la unidad educativa, el apoyo y fortalecimiento a los padres de familia, pues ésta es la base de la sociedad”. (Madre de familia. Junio 2009).

“Para el mejor trato de los padres a los niños y para que los padres reflexionen sobre la forma de educar a sus hijos”. (Madre de familia. Junio 2009).

Las anteriores expresiones están relacionadas con la posición oficial que se expresa en los documentos de la institución, lo que muestra las coincidencias y la profunda asimilación de padres y madres sobre su rol en la educación de sus hijos e hijas. En la mayor parte de las escuelas, éstos tienden a desentenderse y consideran que la responsabilidad es exclusiva

de maestros y maestras. Es por esto que la experiencia adquiere carácter innovador y es apoyada por padres y madres.

Con relación al desarrollo de las actividades de la Escuela de Padres, tanto educadores y educadoras como padres y madres de familia señalan que éste parte de un plan de trabajo elaborado participativamente con ellos y con los docentes y la frecuencia varía de una escuela a otra. Cada unidad educativa implementa esto con relativa autonomía, de acuerdo a sus prioridades y necesidades específicas, independientemente de la promoción institucional, lo que resulta positivo.

Desde la implementación del PIME II, la Escuela de Padres cuenta con un plan de trabajo que se complementa con la planificación para cada taller que responde a un propósito general de sesión según la temática a tratar y tomando en cuenta el proceso, las estrategias, las actividades y los materiales. El plan de trabajo anual abarca dos aspectos: un currículo, donde se especifican los temas a tratar y la agenda, en la que se indica cada cuanto tiempo se realizarán las actividades.

Las reuniones de la Escuela de Padres son periódicas y por diferentes motivos. Las reuniones de reflexión y capacitación se llevan a cabo cada dos o tres meses, teniendo durante el año cuatro sesiones de este tipo. Para organizarlas *“se reúnen los facilitadores periódicamente antes de una sesión para recibir la capacitación, y discuten acerca de las dificultades que hubiesen tenido al interior de sus sesiones...”*. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009). Estas reuniones son importantes, porque no sólo se capacitan los facilitadores, sino también comparten sus experiencias, se retroalimentan y se desarrollan lazos de solidaridad entre ellos.

Además de las sesiones de capacitación se desarrollan otras actividades propias como:

- Organizar las sesiones.
- Elaborar materiales.
- Realizar convivencias con toda la familia.
- Viajar a lugares de recreación.

Por su importancia, esta última actividad se detalla a continuación:

“Otra actividad que interesó mucho a las familias era la convivencia entre madres, padres e hijos, donde el padre o madre que asistía a las sesiones podía ir a esta actividad con toda su familia. Estas se llevaban a cabo a fin de año como cierre de actividades y se podía ver la alegría de los niños y niñas por compartir un día en familia”. (Equipo de educadores y educadoras, Noviembre 2009).

Otra actividad destinada a estimular a los padres y madres asistentes a la Escuela de Padres es la beca para realizar cursos técnicos de conducción, corte y confección, macramé, serigrafía y reparación de celulares. También se señalan actividades que se realizan en forma conjunta con docentes, estudiantes y la junta escolar:

“Teníamos seminarios o talleres con los miembros de la junta escolar, los maestros y la dirección, pero ellos también contaban con talleres específicos... y actividades de integración comunitaria como la noche de talentos, producción de textos, campeonato de básquet, campeonato de fútbol donde participan los docentes y los niños(as)”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Por lo que se ve hay actividades de realización exclusiva de la Escuela de Padres y otras que integran a los diferentes estamentos de la comunidad educativa, según las características propias de cada una de ellas, lo que muestra la flexibilidad y dinámica que va adquiriendo la comunidad educativa en el proceso de aportar al planteamiento de una educación de calidad.

Lo anterior también muestra la coordinación entre los diferentes niveles, sobre todo la que existe con la junta escolar al ser prácticamente parte de ella, porque *“la Escuela de Padres es parte del Plan Operativo Anual de las juntas escolares, que incluye como una de sus actividades el fortalecimiento de papás y mamás”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).*

Los padres y madres también coinciden en afirmar que sí existe coordinación con las juntas escolares, porque ahora es parte de sus planes operativos. Coordinan los temas, las fechas de los encuentros y la forma de convocatoria a los participantes. La Escuela de Padres también coordina con la dirección, los docentes y los y las estudiantes para la realización de algunas actividades.

Por factores de tiempo y disponibilidad, en la Escuela de Padres participan más mujeres que hombres, como expresa el siguiente padre de familia: *“Por la magnitud de tiempo disponible siempre estaban más las mujeres, pero sin desestimar la presencia de los padres por razones de trabajo y por eso eran las madres las que más asistían”. (Agosto 2009).* También señalan otras razones para la mayor asistencia de las mujeres como el interés y la predisposición para aprender:

“Las mujeres están más dispuestas a seguir aprendiendo más”. (Madre de familia. Agosto 2009).

“Hay más participación de las mujeres, porque los varones son más descuidados que las mujeres y son más cerrados, yo opino que eso es algo negativo...”. (Padre de familia. Agosto 2009).

Esta participación de la mujer es común en los hogares, ya que, independientemente del tiempo disponible, se responsabiliza a la madre de la educación de los hijos e hijas, por lo que se debe reflexionar sobre la importancia de la participación de ambos en este aspecto.

4.3.3 Contenidos de la Escuela de Padres

Los contenidos que se señalan a continuación son parte de la malla curricular implementada en la Escuela de Padres y están relacionados con los aprendizajes de los y las estudiantes y la familia:

- Problemas de aprendizaje de los niños y niñas y cómo podrían ellos colaborar.
- Las relaciones inter e intrapersonales en la familia.
- La autoestima en la persona.
- Desarrollo del niño y niña.
- Derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes.
- Temas de salud. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Respecto a quiénes definen los contenidos que se desarrollan, tanto educadores como padres y madres coinciden en sus afirmaciones:

“Los contenidos fueron propuestos por el Programa de Educación basados en una malla curricular, tomando en cuenta las sugerencias de los padres de familia en las mismas reuniones y en el Taller de Análisis Educativo (TAE) general de fin de año”. (Equipo de educadoras y educadores. Noviembre 2009).

“Se definen en una reunión entre los padres, profesores y educador”. (Madre de familia. Agosto 2009).

Entre los temas tratados, la institución considera importante aquellos relacionados con los derechos, porque constituyen la base para el relacionamiento en la familia y en la escuela, al respecto fueron consultados tanto educadores como padres y madres de familia:

“Sí, se trabaja el enfoque de derechos y de equidad de género, se trabaja desde la implementación de temáticas, considerando siempre como punto de partida y objetivo los niños y niñas”.

(Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

“Creo que de alguna manera sí se trabaja con el enfoque de equidad de género, sin embargo en las sesiones más asisten madres que padres. En el tema de interculturalidad se trabaja la temática de identidad de ser padre o madre, para luego ver diferentes formas de ejercer la paternidad en diferentes contextos de nuestro país y de otras naciones”. (Ídem).

Lo anterior muestra la importancia que le dan los padres y madres a los temas señalados, por ser útiles para reducir los casos de maltrato hacia niños y niñas. La siguiente opinión expresa lo afirmado:

“El tema que me llevó a la reflexión fue el del maltrato a los niños y viendo esto surgió una pregunta de la educadora: ¿Es bueno esto o no? Yo era de las madres que pegaba a mis hijos y reaccionaba de pequeñeces, después de ver estos videos ya no lo hice”. (Madre de familia. Agosto 2009).

La escuela no sólo sirvió para la información y conocimiento de los padres y madres de familia sobre diferentes temas, sino también para la reflexión sobre los mismos y, lo que es muy importante, para el cambio de actitud hacia sus propios hijos e hijas.

La siguiente madre de familia refleja el cambio experimentado:

“Para mí ha sido un cambio total, era brusca, ahora me volví más paciente, más comprensiva y he tratado de llevarme mejor con las demás personas, ahora soy más tolerante, he cambiado mucho, ya no soy ni pizca de lo que era”.

Todos los padres y madres reconocen lo importante que fueron los cursos en sus vidas en la relación con sus hijos(as), e inclusive ayudaron a difundir lo aprendido más allá de su contexto familiar, buscando el bien común.

4.3.4 Metodología

Las educadoras de Save the Children y los documentos institucionales señalan que la misma Escuela de Padres es considerada una *“metodología de trabajo con adultos, que rescata y valora el saber propio y lo comparte en espacios (sesiones) educativos de aprendizaje colectivo, pretende sensibilizar y concientizar a los padres de familia sobre la importancia de su rol en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Tiene cuatro niveles de trabajo relacionados a la familia, la escuela (educación), la comunidad y el desarrollo productivo”*. (Save the Children. Mayo 2007).

También se añade que la metodología es participativa, porque tiene como finalidad buscar un rol protagónico de los padres de familia *“sobre el papel que desempeñan como educadores y formadores de sus hijos. Las acciones a realizar estarán orientadas a propiciar espacios de reflexión y discusión entre padres y docentes sobre aspectos relacionados al apoyo familiar-escolar, el progreso educativo vinculado netamente al aprendizaje significativo y la participación activa de padres promoviendo instancias de coordinación y trabajo compartido en actividades mancomunadas como encuentros de confraternización, jornadas deportivas, convivencias, excursiones, etc.”*. (Save the Children. Junio 2001).

Es parte de la metodología el seguimiento, que supone un acompañamiento de los educadores a las diferentes actividades que se realizan en las unidades educativas.

Como parte de la Escuela de Padres se incluye el fortalecimiento a las juntas escolares y delegados de curso, que es una instancia de participación de la comunidad educativa en el quehacer de los centros educativos, acorde a las disposiciones legales vigentes y que es asumido por muy pocas unidades educativas.

Los **materiales y recursos** que se utilizan en las sesiones de reflexión son: *“videos, presentaciones, ilustraciones en láminas, dinámicas, lecturas de reflexión y otros”*. Estos materiales *“han sido diseñados de*

manera continua y han ido cambiando de acuerdo al tema...”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009). Los materiales más apreciados por los padres y madres de familia fueron los videos, porque les ayudan a entender, reflexionar y participar en las sesiones.

La Escuela de Padres, en el transcurso de los años, sufrió modificaciones debido a la ampliación de su cobertura y por las condiciones sociales y políticas, y fueron introducidos diferentes temas. Las siguientes son algunas de las características actuales que tiene la Escuela de Padres:

“Las características actuales del programa son las nuevas temáticas que se están desarrollando, como ser la identidad de los padres, otra característica que se está tomando en cuenta es que los docentes de las unidades educativas están realizando las reuniones de Escuela de Padres con su mismo curso, desarrollando la metodología”. (Educadores y educadoras. Noviembre 2009).

A lo anterior se añade que las temáticas son propuestas y coordinadas con las juntas escolares de cada unidad educativa y en algunos casos se traducen en acciones de movilización comunitaria y la incorporación de becas técnicas como estímulo a la asistencia.

También como parte de los procesos es importante señalar algunas dificultades que se vivieron al principio y durante la experiencia. Educadores, educadoras, padres y madres de familia coinciden en señalar que las principales dificultades son: la inasistencia de padres y madres y la tardía entrega de invitaciones por parte del personal administrativo de cada escuela.

La poca motivación inicial y las limitaciones para *“compartir sus propios problemas y la participación restringida a delegados de curso son también parte de las dificultades que se presentan”*. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009). Asimismo, se menciona la impuntualidad en la asistencia, la presencia de participantes con sus niños y niñas y el poco tiempo destinado para llegar

a acuerdos sobre días y horarios de reunión. Además, es importante remarcar que los y las líderes tuvieron dificultades metodológicas para realizar las réplicas de los talleres.

Las dificultades mencionadas son habituales en procesos de innovación y, generalmente, se advierten al inicio de las experiencias. En este caso, se van superando a medida que se avanza en la reflexión y que se ven los resultados de los esfuerzos realizados.

4.3.5 Innovaciones y logros en el proceso

Los educadores y educadoras que fueron y son parte de la experiencia son los que con mayor claridad señalan los elementos innovadores de la Escuela de Padres, en el sentido de componentes nuevos que no eran parte de la práctica habitual de los docentes ni de las escuelas y que repercuten en la educación de los niños y niñas y que inclusive influyen en otras escuelas. Una de ellas menciona las siguientes innovaciones:

- La **participación activa** en las reuniones, reflexionando sobre el rol que desempeñan en la educación de sus hijos e hijas.
- Las actividades de **integración con la comunidad educativa**: convivencias, noche de talentos, encuentros deportivos, festival de danzas, etc.
- El desarrollo de las **jornadas de limpieza** en la escuela con la participación de toda la comunidad educativa.
- Las Juntas Escolares y padres de familia se incorporan en actividades como las jornadas de **producción de textos**.
- Las sesiones de Escuela de Padres se encuentran **incluidas en los POAs de las Juntas Escolares**.

Actualmente, la **junta distrital** de padres de familia realiza gestiones para ingresar a este proceso juntamente con el Servicio Departamental de Educación (SEDUCA), “porque les parece muy interesante y

significativo lo que se hace en la Escuela de Padres en el Programa de Educación de Save the Children. Esto se debe a que el representante de la junta distrital ha sido invitado a varios talleres y pienso que se valoró la necesidad de contar con sesiones de reflexión en todas las escuelas”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Algunos de los anteriores elementos guardan relación con el proceso de movilización que se verá más adelante, siendo lo más destacado el impacto que la experiencia de la Escuela de Padres alcanza a nivel de todo el distrito de Oruro y el interés que se despertó en juntas escolares de otras unidades educativas.

Otros elementos innovadores son: la conformación de **grupos con delegados de curso**, la recuperación de situaciones de la vida real para fortalecer la reflexión colectiva y los **encuentros de familia**. Desde las percepciones de éstos, las innovaciones están relacionadas con: el **trabajo de los padres líderes** que organizaban y explicaban los temas, elaboraban materiales, “... realizaban viajes de convivencia familiar, llevaban como aporte o contraparte la alimentación; y el transporte estaba a cargo de Save the Children”. (Padres de familia. Junio 2009).

Se añade como un nuevo aspecto importante el hecho de que los docentes y directores de las unidades educativas se hicieran cargo de este proceso junto a padres líderes, ya que hasta el momento se había presentado una resistencia mutua, no sólo en las unidades educativas del programa, sino en la mayoría de las escuelas, agravada por el carácter de control social avalado por la reforma educativa.

Esta experiencia muestra que es posible un trabajo conjunto con padres y madres de familia en beneficio de la educación a partir de sesiones de reflexión y capacitación como el desarrollado en la Escuela de Padres. También se observa que se pueden superar las desconfianzas mutuas y los padres y madres se pueden transformar en importantes colaboradores de la educación. Asimismo, refleja la necesidad de que los padres y madres cuenten con espacios de reflexión y debate sobre los problemas que tienen con sus hijos e hijas.

Además de los elementos innovadores, es importante señalar los logros alcanzados y reconocidos, tanto por el equipo de educadores como por los padres y madres de familia:

- El **compromiso con la educación** de sus hijos e hijas y el interés en seguir con la Escuela de Padres, ampliando la cobertura.
- El **cambio de actitud** de las juntas escolares, ya que al principio sus representantes llegaban a la unidad educativa con la idea de controlar y confrontar a los maestros y a la dirección y no así de apoyarlos.
- La **integración de la comunidad** educativa con el sólo propósito de que todos trabajen por el bienestar de la educación de los niños y niñas.
- Otro de los logros es que los padres y madres formaron parte de los **comités impulsores de las actividades comunitarias**, como la producción de textos, organización de festivales y otros.
- Que los padres y madres participen en los **Talleres de Análisis Educativo** a principios de año, cuando se muestra la planificación anual.
- También que tomen parte de los talleres de fin de año, cuando se evalúa el trabajo de los educadores, se le da mayor **protagonismo a los padres y madres** en las actividades de la unidad educativa.
- Padres y madres que desarrollaron otras **destrezas para poder mejorar sus economías**.
- Mayor y **mejor comunicación** entre los padres y madres con la dirección del establecimiento y con los profesores y profesoras. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Se debe destacar la participación de padres y madres de familia en talleres de planificación y evaluación de las actividades de las unidades educativas, con lo que se pone en vigencia aspectos de la nueva ley educativa que dispone la participación social en la gestión educativa.

Como parte de los logros alcanzados, es importante destacar el cambio de actitud a partir de la Escuela de Padres, como ser:

“Los testimonios de los padres y madres de familia en las reuniones muestran los cambios de actitud, pues existe más comunicación con sus hijos e hijas. Los mismos reconocen el rol que cumplen como primeros educadores para el desarrollo de sus niños y niñas. Además, que algunos docentes cuando se trabaja en aula veían la participación de los padres... Eso nos permitió confirmar que algunos de los padres le ponían más interés al desarrollo de sus hijos en aula”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

También se observa cambios, tanto en la actitud de las juntas escolares (orientadas ahora hacia el apoyo y la coordinación), como en la de directores y docentes, una vez superados los mutuos recelos y resistencias existentes. Igualmente se dieron cambios en algunos hogares donde se maltrataba a los hijos e hijas y cuyos padres ahora son más tolerantes y comprensivos con ellos. Esto muestra que las modificaciones no sólo se dieron en la educación de los hijos en la escuela, sino también en los propios hogares.

Sin embargo, *“...al interior de la familia es difícil establecer cómo han modificado su actitud, pero es posible hablar que en la escuela se siente mayor participación en las actividades”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).*

Los cambios de actitud guardan relación con el mayor interés que ahora muestran en la educación de sus hijos e hijas, a quienes ayudan gracias a la información y conocimiento adquiridos. No se debe olvidar que gran parte de los padres y madres de familia de escuelas fiscales no tienen un nivel educativo muy alto y muchas veces no saben cómo colaborar a sus hijos e hijas en sus estudios y con esta experiencia se puede ver cómo aprendieron a hacerlo, contribuyendo así a una educación de calidad.

4.3.6 Lecciones aprendidas

Los aprendizajes, por lo general, surgen de las limitaciones o deficiencias percibidas y de la confrontación de ideas entre los sujetos, porque de ellas se aprende para superar los problemas y encontrar nuevos sentidos. Las siguientes son las lecciones aprendidas que identifican los educadores y educadoras consultados:

- “... si en la escuela se organiza a los padres y madres de familia, ellos se constituyen en ejes de las actividades y promueven mayor integración”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).
- “... una buena planificación de las actividades anuales y su implementación nos muestran resultados satisfactorios al finalizar la gestión”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

De los anteriores aprendizajes, el primero parece ser el más importante, si se toma en cuenta la desconfianza que existía hacia ellos y su participación. Al parecer, se han superado muchas de las barreras que obstaculizaban un trabajo coordinado para mejorar la educación, y se demuestra también que su participación es el eje y motor de la integración de la comunidad educativa.

La planificación de actividades anuales al interior de las unidades educativas y de las juntas escolares es una buena práctica introducida por el programa y ayuda a la participación, cumplimiento y evaluación de ellas por parte de los integrantes de la comunidad educativa, que debería ser parte de proyectos o planes más globales, de mediano o largo plazo que orienten el proceso educativo de las escuelas.

Otro aspecto señalado es el referido a la toma

de conciencia de la comunidad educativa sobre el rol de los padres de familia:

“Indican que la implementación de la Escuela de Padres en las unidades educativas fue de gran ayuda para entender el rol que juegan los padres dentro de la educación de los estudiantes y para el desarrollo de los estudiantes”. (Equipo de educadores y educadoras. Noviembre 2009).

Este proceso también ayuda a la labor de los docentes, porque si los estudiantes reciben el apoyo de los padres y madres, ya el docente no está solo en esta tarea y coordina con ellos y ellas y es un refuerzo más efectivo.

En esta experiencia se da un avance importante en cuanto a la valoración de la participación de padres y madres en la gestión educativa a partir de su involucramiento con capacidad de propuesta en actividades de evaluación y planificación. Esto hace efectiva la coordinación y el desarrollo de tareas a cargo de los estamentos de la comunidad educativa.

El proceso también muestra que los cambios generados llegaron a modificar la estructura de organización y funcionamiento de las unidades educativas en las que se fueron incorporando otras instancias de decisión y de apoyo como los Talleres de Análisis Educativo y la Escuela de Padres.

4.3.7 Sugerencias

Para la elaboración de este acápite se toman en cuenta las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa que plantean la ampliación de la cobertura de la Escuela de Padres a todo el departamento e, incluso, a nivel nacional, como una política de gestión del sistema educativo a cargo de las autoridades para garantizar su ejecución y seguimiento.

Esta alternativa tiene elementos avanzados,



ya que la Junta Distrital de Padres de Familia de Oruro conoce la experiencia y manifestó su interés en desarrollarla en todos los centros educativos. Igualmente, hay líderes de padres de familia capacitados para ayudar en este proceso. Por estos elementos, puede insertarse fácilmente como una política educativa departamental y nacional, ya que responde a postulados de la ley educativa en vigencia.

Se propone también la realización de talleres que incluyan contenidos relacionados con las áreas del currículo -como matemáticas y lenguaje- para poder apoyar mejor a sus hijos y porque, en algunos casos, son parte de sus falencias. Esto no supone llegar a niveles de formalización de una malla curricular, ya que lo innovador en la Escuela de Padres es la flexibilidad de contenidos organizados a partir de algunos ejes temáticos, considerando las necesidades, intereses y proyecciones de padres y madres de cada establecimiento educativo.

En estos procesos se recomienda la recuperación, el uso y difusión de los materiales audiovisuales que son los que más impactan en la reflexión, sobre todo aquellos videos que se refieren al maltrato, la situación de niños y niñas en la calle y otros relacionados con la familia.

De la misma manera, se requiere disponer de materiales impresos como ser: folletos, trípticos, cuadernillos y otros, para que los padres y madres puedan llevarlos a casa y reflexionar en familia, ya que es importante que el cambio se dé también en el contexto familiar y comunitario.

Para ampliar la cobertura, se sugiere difundir la experiencia en diferentes espacios y con distintos actores y recursos, involucrando en esto a los propios docentes, directores, padres y madres de familia, de forma tal que su motivación genere interés en otros y otras.

4.3.8 Conclusiones del proceso

Por el proceso de permanente aprendizaje y los logros alcanzados, la Escuela de Padres debe constituirse en una política a ser impulsada por el SEDUCA, pues abre nuevos espacios de participación social y contribuye a mejorar la calidad de la educación y la democratización de la gestión en el sector.

La Escuela de Padres, según las percepciones de los diferentes sujetos, contribuye a mejorar las relaciones entre padres e hijos al interior de las familias, incide en el cambio de actitud respecto al maltrato a los niños y niñas y también aporta a optimizar la comunicación con directores, profesores y profesoras.

Los padres y madres que participaron logran comprender y asumir su rol en la educación de sus hijos e hijas; además de manifestar su compromiso y participación en las diferentes actividades, proyectándose a ser sujetos sociales que se transforman y transforman su realidad.

Su organización y funcionamiento, asimismo, contribuyen al desarrollo de una gestión educativa participativa, en permanente coordinación y relación con las juntas escolares, llegando ambas a ser parte de la estructura organizativa de la escuela y a realizar un solo plan operativo por establecimiento educativo.

Existe un mejor relacionamiento entre padres-madres de familia y profesores-director, lo que permite avanzar superando resistencias mutuas y proyectándose de manera conjunta alrededor de la educación de niños y niñas.

Los y las docentes y padres líderes van asumiendo las actividades de la Escuela de Padres en cada uno de los establecimientos educativos con importantes niveles de autonomía y capacidad de propuesta.



La Escuela de Padres, basada en la elección de delegados de cada curso, está aportando al funcionamiento de las juntas escolares y a la integración de la comunidad educativa por su forma de organización y por el potenciamiento de las capacidades existentes.

La participación de las juntas escolares en la gestión educativa de las escuelas, contemplada en la Ley Educativa, ya no tiene el carácter de control social, sino de cooperación y coordinación, lo que significa una contribución importante. Este aspecto, que pocas escuelas ponen en práctica, fue posible gracias a la apertura y a los cambios de actitud de padres, madres, profesores y directores.

Hasta el momento, la Escuela de Padres tiene una cobertura limitada a los delegados de

curso, que por lo general son los presidentes y vicepresidentes de cada paralelo, por lo que los educadores, educadoras, profesores y profesoras de Save the Children plantean su ampliación a un mayor número de padres y madres.

El tema de los derechos de los niños, niñas y adolescentes es considerado importante y es reflexionado tanto con padres y madres como con los y las estudiantes y se lo considera en todas las actividades escolares. Sin embargo, algunos de los profesores señalaron que tratar este aspecto como contenido tiene sus dificultades en el caso de niños y niñas de primaria inferior y que aún deben considerar la enseñanza sobre los deberes ciudadanos, habiéndose tratado más los derechos.

Mobilización

4.4. Proceso de la Mobilización Comunitaria

4.4.1 Origen y organización

El proceso de Mobilización Comunitaria surge “a partir de la necesidad de desarrollar actividades donde participen todos los estamentos de la comunidad educativa para apoyar las actividades de los niños y tener a los padres y madres más cerca de la escuela”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009). En otras palabras, surge para integrar a la comunidad educativa, como afirma otro educador:

“Es una actividad programada que surge como una tarea de integración comunitaria como cierre o conclusión de procesos actuales que se desarrolla en la gestión escolar”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Estas actividades se incorporan desde los primeros programas institucionales, aunque no bajo el nombre de Mobilización Comunitaria y en principio estaba reducida a una sola de las comunidades. En el Programa Integral de Mejoramiento Educativo (1998- 2000) se fija el siguiente indicador:

“El 100% de las juntas escolares han participado en la organización y celebración de los festivales artísticos cada año”.

En el segundo programa (PIME II, 2001-2003) las actividades de Mobilización Comunitaria se van ampliando a otras como: encuentros de confraternización, jornadas deportivas, convivencias, excursiones, etc.; además de que en ese mismo programa se prevé la realización de una feria sobre los derechos de los niños en cada una de las escuelas. Estas actividades están enmarcadas en el siguiente objetivo:

“Lograr la participación efectiva y de intercambio comunicativo con padres de familia, en un espacio que permita

mayor injerencia en actividades vinculadas a la escuela”.

En los siguientes programas se continúa con estas actividades hasta que en el actual Programa Escuelas que Aprenden (2007-2011) fueron agrupadas como Metodología de Mobilización Comunitaria. Para estos últimos años se tienen previstas las siguientes:

“Encuentro educativo del nivel inicial, jornadas de limpieza, festival artístico y cultural, encuentro de producción de textos, feria del medio ambiente, intercambio educativo de niños de nivel inicial; encuentro de derechos, campeonato deportivo interescolar infantil, olimpiadas del saber, convivencia de padres de familia, jornadas de salud, visitas ecológicas y viajes educativos”.

El propósito de dichas actividades es: *“mejorar las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y adolescentes para el mejoramiento de la calidad educativa”.* (Save the Children, 2007). Las acciones que forman parte de este proceso se planifican en forma participativa en los Talleres de Análisis Educativo (TAEs), donde intervienen los diferentes estamentos de la comunidad educativa: *“(…) Primero por escuela y luego de manera conjunta entre todas las escuelas de Save the Children, donde participaban los representantes de toda la comunidad educativa”.* (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Los maestros y maestras consultadas sobre la planificación confirman su realización conjunta, especialmente a fines de la gestión, después de evaluar las actividades realizadas:

“Ahí participamos los docentes, niños, padres de familia, los educadores de Save the Children, junta escolar, profesores con estrecha relación con los estudiantes”. (Docente Unidad Educativa Ferroviaria. Junio 2009).

La estructura organizativa y de desarrollo de las acciones es sintetizada por una de las educadoras:

“Después de la planificación de las actividades se designa responsables de la actividad en el equipo de Save the Children, se conforma el comité impulsor a la cabeza de 2 o 3 directores con quienes se elabora un plan de actividades. Posteriormente, se socializa con todos los directores y representantes de docentes, padres y madres de familia y estudiantes a nivel general y se revisa y aprueba la propuesta. Cada representación de las escuelas socializa en su unidad educativa y luego internamente se organizan”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

La anterior cita explica el proceso para llevar adelante las actividades de movilización, muestra su organización, coordinación y la participación de los diferentes estamentos. Además, en cada unidad educativa se realizan reuniones de coordinación, ensayos, elaboración de materiales, entrevistas con autoridades departamentales, elaboración de cartas a diferentes instituciones para solicitar apoyo y colaboración.

Al mismo tiempo, en cada establecimiento se fortalece la participación de los diferentes componentes de la comunidad educativa con los maestros y maestras quienes se organizan a la cabeza del director. La organización de algunas de estas actividades, para el caso de los maestros y maestras, va acompañada de talleres de capacitación, por ejemplo de producción de textos, de teatro, de danzas, lo que constituye un gran apoyo para mejorar la calidad de este proceso.

Respecto al mismo tema, los niños y niñas indican que los que organizan las actividades de movilización son el director y los profesores y padres de familia. Ellos guían y eligen a quienes van a participar. Por su parte, los padres y madres confirman su participación como miembros de base y como junta escolar, realizando paneles de producción de textos y organizando el refrigerio.

Llevar adelante el proceso de movilización comunitaria requiere también un alto grado de coordinación, desde los educadores y educadoras institucionales que apoyan

determinadas actividades. Estos(as) deben coordinar, tanto con maestros(as), como con padres/madres de familia y estudiantes. Uno de ellos lo explica de la siguiente manera:

“Con los maestros se retomaba la planificación y los docentes responsables de las actividades comunitarias participan de las reuniones. Con los padres y madres mediante la junta escolar y Escuela de Padres y Madres. Con los estudiantes mediante los gobiernos escolares y la Escuela de Líderes”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Con los docentes se coordina y se establece acuerdos para que la actividad se articule con tareas de aula y para que participen en los talleres programados para la ocasión. Los maestros y maestras de las escuelas explican, por su parte, su forma de coordinar y llevar adelante las actividades comunitarias:

“Con reuniones extraescolares para investigar libros sobre las danzas, tipo de música, desarrollando diálogos y el libreto y buscando información, trabajando en forma grupal con los niños”.

“Trabajando en equipo, intercambiando experiencias e ideas”.

“Los maestros(as) de educación física y música apoyan en los encuentros finales. Cuando es producción de textos, en el consejo de profesores nos ponemos de acuerdo y cada ciclo y grado debe cumplir lo que se acuerda”.

“Democráticamente, por medio de comisiones según el ciclo y la responsabilidad que se podía asumir”. (Grupo focal de docentes. Noviembre 2009).

Lo anterior muestra las diferentes formas de coordinar y llevar adelante las actividades en cada una de las unidades educativas, consolidando el trabajo en equipo, que por cierto, es un elemento más en procesos de cambio.

4.4.2 Participación y desarrollo de las actividades

Educadores y educadoras institucionales y maestros y maestras de las unidades educativas participantes fueron consultados sobre su participación y rol en las actividades de movilización comunitaria. Todos ellos y ellas intervinieron en más de una actividad y explican cómo lo hicieron:

“En la gestión 2006 me tocó organizar las olimpiadas de atletismo, donde participaron alrededor de 40 estudiantes del primer ciclo. De manera indirecta me tocó apoyar las diferentes actividades planificadas en Movilización Comunitaria”.

“Participé en la producción de textos, teatro escolar, festival de danzas; la tarea específica era coordinar acciones con miembros del Comité Impulsor, organizar reuniones, elaboración de cartas, etc., siempre en consenso con el comité”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Los maestros y maestras intervienen en las mismas actividades y añaden algunas novedosas como: el Aptapi Educativo, el Wawanakataki (palabra que significa para los niños y niñas) y las Ferias Educativas, cumpliendo diferentes roles en ellas como coordinadores, organizadores, encargados del reparto de libretos y personajes; como guías en la producción de textos o siendo parte del comité impulsor. Esto muestra la diversidad de responsabilidades que deben asumir los y las docentes y que no siempre guardan relación con su especialidad, pero se nota la buena predisposición y motivación que tienen para asumir diferentes roles, reflejando una actitud positiva frente a los cambios.

Respecto al número y periodicidad con la que se realizan estas actividades, los educadores institucionales indican que se llevan a cabo anualmente, intentando programar dos para el primer semestre y dos para el segundo. En el Programa Escuelas que Aprenden (PEA) se

señalan más de diez actividades, incluyendo campeonatos deportivos, campañas de salud, convivencias entre padres de familia y viajes que se desarrollan, sin embargo, con diferentes sujetos, pues de lo contrario serían demasiadas para una sola gestión.

Las y los docentes destacan la variedad de acciones que se efectúan con los diferentes ciclos, impulsando distintos aprendizajes de acuerdo a la edad, siendo los principales la producción de textos, los viajes con los estudiantes de los gobiernos escolares para capacitarlos, el teatro que promueve la elaboración de un guión en base a una temática y el festival de danzas que motiva mucho a los y las estudiantes.

Todos los niños y niñas entrevistados participaron de varias actividades y destacan las que más les gustaron, indicando los motivos:

- *“Teatro, porque era cómico “El derecho a la salud””. (Niño de octavo curso. Agosto 2009).*
- *“Tema de solidaridad, enseña a socializarse con los demás y apoyar a las personas que más necesitan”. (Niña de octavo curso. Agosto 2009).*
- *“La que se realiza en el parque ecológico, porque compartimos con otros cursos y otras escuelas”. (Niña de octavo curso. Agosto 2009).*
- *“La producción de textos del año 2006 me ha gustado más, porque nos hemos basado en los valores como la honestidad, la solidaridad y el respeto”. (Niña de octavo curso. Junio 2009).*

Las expresiones recogidas muestran sus aprendizajes con relación a valores, actitudes, producción de textos y a relacionarse con sus pares de otras escuelas, temas todos muy importantes en la sociedad actual tan competitiva que tiende a postergar los valores y, sobretodo, la solidaridad con los demás.

Un contenido remarcable de las actividades es el de los derechos de la niñez y la adolescencia, que en la última planificación institucional (PEA, 2007-2011) forma parte del Área de Incidencia Política y sobre esta temática se consultó a educadores, educadoras, maestros y maestras:

“Se trabaja el enfoque de derechos y deberes de los niños y niñas de manera permanente, bajo diferentes miradas. También se trabaja el enfoque de equidad a través de intentar equilibrar la participación de niños y niñas, incorporando a niñas y niños en las mismas actividades de manera independiente al género, haciendo que en la participación en los talleres técnicos se eliminen los estereotipos y todos y todas tengan las mismas oportunidades”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).

Los maestros y maestras reflejan un tratamiento con equidad e igualdad de oportunidades para los niños y niñas en las diferentes actividades, pero se presentan dificultades para tocar el tema de los derechos y deberes, sobre todo con estudiantes de primaria inferior, que tienen limitaciones para comprender el sentido y el significado de los derechos.

En el transcurso de los años se introdujeron diferentes cambios en las actividades con el objetivo de mejorar y no caer en la rutina. Por ejemplo, incorporando afiches, coreografías y barras en el festival de danzas; variando los temas, alternando la participación de los y las docentes y tomando en cuenta el gusto e interés de niños y niñas.

Respecto a los avances percibidos en la realización de las acciones de movilización, se destacan mejoras en cuanto a la organización, participación e integración:

- *“Han mejorado en la organización. La participación de la comunidad educativa y los estudiantes comenzaron a tener un rol protagónico en la toma de decisiones”.*
- *“Se percibe un avance, porque los niños y niñas gustan de las actividades, además los padres y madres de familia se integran más, los docentes articulan esto con el trabajo de aula”. (Equipo de educadores y educadoras. Junio 2009).*
- *“Ha mejorado la expresión oral y escrita y las disertaciones”. (Docente Unidad Educativa Ferroviaria. Agosto 2009).*

De las anteriores expresiones se debe destacar también el hecho de que los estudiantes comenzaron a participar en la toma de decisiones sobre este tipo de acciones, lo que amplía el ejercicio de sus derechos y las hace más democráticas. Otro avance importante es que los docentes articulan estas actividades con el trabajo de aula, dándoles mayor sentido y proyección para mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes.

Con relación al carácter innovador de las actividades, educadores, educadoras, maestros y maestras remarcan varios aspectos y los justifican, aunque parten de diferentes conceptos de innovación:

“Sí, (son innovadoras) por los temas que se han desarrollado y que tienen relevancia social, como por ejemplo: el buen trato, que tiene que ver con las competencias sociales, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y familiares; en cada gestión se cambian estrategias para desarrollar los temas, la Movilización Comunitaria en términos de ferias educativas también se realizaba por ciclos en las diferentes áreas de conocimiento”.

“En la realización de la Movilización Comunitaria lo innovador es que los niños y niñas participan en la toma de decisiones, cada año siempre es diferente...”. (Equipo de educadoras y educadores. Junio 2009).

“Sí, porque como yo he estado preparando danzas y teatro durante 8 años, me gustan temas nuevos e innovadores, algo que guste y lo realicen con gusto y ganas”.

“Eran innovadoras, porque ninguna institución realizaba estas actividades”.

“Sí, porque fortalecen y enriquecen los conocimientos de los docentes para su realización”. (Grupo focal de docentes. Agosto 2009).

Las expresiones recogidas hacen también referencia no sólo a lo nuevo, sino también a la relevancia social, al hecho de que esas actividades no son realizadas por otras escuelas y porque enriquecen los conocimientos. Estos elementos, entre otros, podrían ser los que conformen un concepto de innovación, un elemento orientador de las acciones futuras hacia una educación de calidad.

Las dificultades que se presentan en el desarrollo de las actividades de movilización son varias y están relacionadas con la magnitud de las acciones - considerando que son numerosas las escuelas participantes- y la cantidad de participantes; los espacios que deben conseguirse deben ser grandes y adecuados y los recursos materiales a veces resultan escasos, dada la cantidad de personas que participan. También se presentan problemas en la coordinación con las autoridades educativas del distrito y del departamento.

Los problemas son planteados desde el rol que ejercen educadores, educadoras y docentes. Mientras los primeros hacen referencia a problemas globales -porque son estos aspectos que se deben coordinar- los segundos remarcan aquellos que surgen en cada escuela, pues ese es el nivel donde coordinan y trabajan. Las dificultades señaladas son: el cruce con acciones propias de la escuela y los esfuerzos que demandan; parece necesario reflexionar sobre la cantidad de acciones propias y en coordinación que llevan adelante las unidades educativas. Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta su orientación al desarrollo de capacidades y potencialidades en los diferentes sujetos participantes y, que por esta razón, tienden a ser imitadas.

Para mejorar constantemente estas actividades es muy importante la evaluación que se realiza en niveles como la unidad educativa, los consejos de profesores y el comité impulsor. En este último caso se evalúa cada actividad, su organización y desarrollo con todos sus integrantes.

Los y las docentes, por su parte, tienen muy bien internalizada la importancia y sentido de la evaluación, para *“ver lo bueno y lo malo y analizar siempre con el lema: para el año que viene será mejor”*. (Maestra unidad educativa. Agosto 2009).

Este tipo de evaluación no es una práctica común en las escuelas, donde, por lo general, no quiere identificarse lo malo por temor u otras razones y no se ve el sentido de proyección que tiene para aprender de la experiencia y mejorar en el futuro.

La mayor parte de los maestros y maestras consultados dan a la evaluación ese sentido de aprendizaje, como vemos a continuación:

“El proceso siempre empezaba por la planificación, la ejecución, la pre evaluación antes del evento; ver que todos los detalles se hayan cumplido y la evaluación final, donde en una reunión general se analizaba lo positivo y lo negativo. No todo sale siempre al cien por ciento, pero es una lección para la próxima vez”. (Docente unidad educativa. Agosto 2009).

Como parte de las actividades de movilización comunitaria es importante considerar la participación de padres y madres de familia, que lo hacen de diferente manera, unos apoyando a sus hijos e hijas con las respectivas cuotas para cubrir gastos mínimos como alquiler de disfraces, transporte al lugar del evento y algunos materiales en el caso de la producción de textos. El resto de los gastos, como refrigerios y materiales, son cubiertos por la institución. La junta escolar apoya e interviene en la organización de estas actividades, así como en acciones propias de movilización. Asimismo, se evidencia que la participación fue aumentando y mejorando, aportando así a la integración de la comunidad educativa en cada establecimiento.

4.4.3 Propósitos y aprendizajes desde las percepciones de los sujetos

La institución tiene definido un propósito para la Movilización Comunitaria que es el de “mejorar las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y adolescentes para el mejoramiento de la calidad educativa”. (PEA 2007-2011). Sin embargo, se puede notar diferentes percepciones en los sujetos que participan de las actividades. Por ejemplo, los maestros y maestras remarcan la integración de los miembros de la comunidad educativa, la comunicación y la interrelación, desarrollar habilidades, reforzar los aprendizajes, incentivar valores y actitudes como la cooperación, el compañerismo y la puntualidad; mejorar la autoestima de niños y niñas y aportar al desarrollo de su identidad.

Por lo anterior se advierte la existencia de múltiples percepciones y sentidos sobre una misma realidad, donde se entremezclan los propósitos y es posible que todos éstos se trabajen con las actividades que se desarrollan. Por su parte, los niños y niñas perciben estas actividades como más orientadas hacia los aprendizajes, como muestran las siguientes expresiones:

- “Para aprender mejor”. (Niño de octavo curso. Agosto 2009).
- “Para apoyar a la escuela y a los niños, para socializar y compartir”. (Niña de octavo curso. Agosto 2009).
- “Para promover la lectura”. (Niña de octavo curso. Agosto 2009).
- “Para incentivar a los niños, niñas y adolescentes para una buena educación, para aprender que los valores son parte de la formación de las personas, gracias a estas actividades adquirimos nuevas experiencias”. (Niña representante de octavo curso. Agosto 2009).

Las percepciones que tienen los niños y niñas respecto al objetivo de estas actividades de movilización, además de mostrar que con ellas aprenden o refuerzan sus aprendizajes, reflejan su conocimiento e interés por los

valores. Todas las percepciones sobre el propósito de las actividades de movilización están orientadas al desarrollo de capacidades y potencialidades de los niños y niñas, añadiéndose la integración de la comunidad educativa que no representa un fin en sí mismo; sino que adquiere sentido como coadyuvante de una educación de calidad.

Al estar las actividades de movilización incluidas en los programas operativos anuales de las unidades educativas se los incorpora en la planificación curricular y, por tanto, trascienden en los aprendizajes de niños y niñas. Además, se las planifica en el mes de diciembre, con la suficiente anticipación para que al inicio de gestión los y las docentes las puedan incorporar en la planificación curricular de las diferentes áreas de conocimiento:

“Al niño no se lo puede tener sentado en el aula, sino que debemos explorar el potencial que tiene cada uno, para la danza, teatro o para ser futuros escritores... van acompañados con los temas transversales, pues estos temas están enlazados con el proceso curricular”.

“Son actividades que forman parte del diseño curricular, porque se las incorpora en la planificación anual y mediante proyectos de aula”. (Docentes de unidades educativas. Agosto 2009).

Entre los aprendizajes concretos que se promueven con estas actividades se encuentran: la expresión oral, escrita y corporal, que permiten que los niños y niñas pierdan el miedo a expresar lo que sienten. Además, fortalecen todas las áreas, porque promueven la participación, elevan la autoestima de los y las estudiantes, les dan seguridad y confianza en sí mismos. También se ve que ayudan a identificar y promover sus habilidades y potencialidades.

Por su parte, los niños y niñas se refieren a los aprendizajes percibidos, aunque varios son poco conscientes de lo aprendido y especifican más las actividades en las que participaron:

- *“Sí he participado, he aprendido los derechos, el derecho a estudiar”. (Niña de octavo grado. Agosto 2009).*
- *“En todas he aprendido a perder el miedo, a ser más abierta”. (Niña de octavo grado. Agosto 2009).*
- *“Me gustó el festival de danzas, en el Wawanakataki participé como locutora, me sirvió mucho para hablar en público”. (Niña representante. Junio 2009).*

Los padres y madres de familia también son conscientes de que estas actividades sirven para promover aprendizajes como la producción de textos que ayuda a expandir conocimientos y desarrollar la imaginación, a compartir con otros, a madurar y mejorar sus destrezas.

Las percepciones recabadas de los distintos sujetos participantes en las movilizaciones dan cuenta de diferentes y variados aprendizajes que tienen que ver con las múltiples actividades que se desarrollan y en las que participan niños y niñas de diferentes ciclos y grados, por lo que los aprendizajes no son uniformes y tienen relación con la actividad concreta en la que participaron, pero todos son importantes y van orientados hacia una educación de calidad.

4.4.4 Proyecciones

Para contar con ideas y sugerencias de proyección para las próximas gestiones, se consultó a los diferentes sujetos de la sistematización, es decir, educadores, educadoras, maestros, maestras, niños, niñas, padres y madres de familia sobre que actividades de Movilización Comunitaria incluirían y cuáles cambiarían.

Las respuestas son interesantes, porque demuestran interés en proseguir con estas acciones y porque plantean nuevas alternativas que pueden ser retomadas en las próximas gestiones desde la experiencia ya adquirida, tanto en materia organizativa como por el contenido educativo que se les puede dar.

Los educadores sugieren incluir una actividad bimestral en cada unidad educativa, de manera que se constituya el hábito que permita preparar a niños y niñas. También proponen fortalecer el teatro, porque permite a

los niños y niñas desarrollar competencias en la expresión oral y creatividad.

Los y las docentes sugieren nuevas actividades, mostrando su interés y creatividad para adaptarlas a los procesos de aprendizaje. Inclusive, mencionan algunas que podrían ser desarrolladas en forma autónoma, si en algún momento dejan de contar con la ayuda de Save the Children. Esto muestra su apropiación y comprensión del sentido educativo de las mismas y esa es la intención institucional: que tengan esa proyección y que continúen, aún no estando la intervención institucional presente como auspiciadora; es decir con autonomía, tanto económica como organizativa. A continuación se reproducen algunas opiniones sobre actividades a incluir:

“Se debería incluir el recital poético, el festival de títeres y, para inculcar la lectura, un concurso llamado “Conociendo Bolivia”. Para mejorar la vocalización y enriquecer el vocabulario, para despertar la creatividad manual, y para que ellos escriban sus libretos. Otra manera sería explorando, experimentando las ciencias naturales”. (Maestra Unidad Educativa Ferroviaria. Agosto 2009).

“Festivales deportivos para que se organicen y los niños y niñas tengan la oportunidad de competir con otras escuelas pero lo haría por grados por ejemplo de cuarto grado el 2010, el 2011 de segundos cursos y así sucesivamente”. (Maestra de unidad educativa. 2009).

“Es necesario promover y plantear actividades donde se prioricen los deberes. Es una necesidad, después de hablar tanto de derechos, los niños ya los conocen, pero no saben sus deberes para y con la comunidad”. (Docente de unidad educativa. Agosto 2009).

Se sugiere, además, un concurso de ortografía y olimpiadas de matemáticas, dando mayor participación al gobierno estudiantil en la toma de decisiones y también incluir a otros establecimientos para promover interrelaciones. Con relación a la valoración

de la cultura, que responde a la nueva ley educativa y características del Estado nacional, se plantea continuar con el “*aptapi*” con la participación de padres, madres y niños, niñas.

Por su parte, los estudiantes de octavo grado (entre 12 y 14 años) se inclinan a continuar con el festival de danzas y hacer fiestas en los establecimientos educativos, lo que refleja las inquietudes propias de adolescentes. De las opiniones vertidas se destacan dos, porque retoman el momento actual que vive el país y la experiencia adquirida con las actividades de Movilización Comunitaria:

“Se debe organizar una marcha por el tema “no al racismo” y por la igualdad de género”. (Estudiante de octavo grado. Agosto 2009).

“Sugiero que los trabajos se vayan a exponer en la plaza como antes, hacer más talleres educativos para los niños, porque muchos niños y niñas los necesitan”. (Estudiante de octavo grado. Junio 2009).

Los padres de familia proponen actividades orientadas a reforzar los aprendizajes de sus hijos e hijas y que puedan ser apreciados de forma directa por ellos, se debe reflexionar con los padres y madres sobre la importancia de los diferentes aprendizajes.

Respecto a los cambios que podrían introducirse a las actuales actividades de movilización, uno de los educadores consultados responde en sentido de que “no cambiaría las actividades, pero sí iría haciendo rotar algunas, por ejemplo el festival de teatro un año, el otro año el festival de poesía, el siguiente el festival de oratoria, etc.”, lo que es muy razonable, porque así no se acumularían varias actividades en una gestión.

Los maestros y maestras que sugieren cambios se inclinan por apoyar el desarrollo de otras habilidades en niños y niñas, y buscar otras fuentes económicas para la subvención de las actividades de Movilización Comunitaria y así no depender de una institución para su realización. A continuación, se reproducen algunas opiniones:

“La producción de textos, porque haciendo otras actividades como festival de títeres o concursos para conocimientos generales el niño o niña se habituara a leer libros y a escribir correctamente, pues la lectura es la ventana a todos los conocimientos y sirve para mejorar la escritura y ser más creativos en cuanto a la expresión oral y escrita”. (Docente unidad educativa. Agosto 2009).

“Yo cambiaría parcialmente el wawanakataki, ya que las danzas nacionales se presentan todos los años”. (Docente Unidad Educativa Mariscal Santa Cruz. Agosto 2009).

Por su parte, los padres y madres de familia sugieren sólo un cambio: “el festival de danzas por un festival de coros de grupos autóctonos”. También se les pidió su opinión sobre las actividades de Movilización Comunitaria, y manifestaron su satisfacción con ellas y su deseo de seguir participando.

Finalmente, se consultó a maestras y maestros sobre las actividades de Movilización Comunitaria que podrían seguir siendo implementadas cuando ya no trabaje Save the Children en la región. La mayoría de ellos manifiesta que podrían seguir con varias de ellas. A continuación, algunas de las opiniones:

“(Deberían continuar)...los cursos de capacitación a los docentes, padres de familia, el festival de teatro, el festival de danzas, la limpieza de las aulas, la feria productiva, el Wawanakataki”. (Docente unidad educativa. Agosto 2009).

“Todas las actividades que se han sentido como buenas deben continuar, pero deben priorizarse las actividades con niños y niñas, no así con adultos”. (Docente unidad educativa. Agosto 2009).

“Yo creo que algunas escuelas ya se han apropiado de algunas actividades, como ser la producción de textos o los festivales”. (Docente unidad educativa. 2009).

Se reproducen varias de las opiniones vertidas porque muestran la predisposición que tienen maestras y maestros para proseguir con estas actividades, pues ya se han apropiado de ellas y harían lo posible para organizarse y desarrollarlas a nivel de cada unidad educativa, dependiendo su ampliación de lo que puedan hacer las autoridades departamentales al respecto. Sin embargo, lo positivo es la apropiación que se hizo de ellas, porque, por lo general, las actividades duran mientras continúa el trabajo de las instituciones y después desaparecen. Esto es lo más positivo de la experiencia desarrollada por Save the Children, que las escuelas aprendieron a organizarse e impulsar estas actividades y ahora estarían en condiciones de desarrollarlas autónomamente, tal vez con un mínimo de apoyo en el caso de implementarlas en varias escuelas.

4.4.5 Conclusiones del proceso

Las actividades de Movilización Comunitaria, según percepciones de los y las participantes, se van traduciendo en diferentes aprendizajes de acuerdo al tipo de actividad impulsada, cumpliendo con el propósito de desarrollar capacidades y potencialidades.

Los maestros y maestras participantes lograron incorporar estas actividades en los planes operativos de los establecimientos educativos y en la planificación curricular, llegando a ser parte del trabajo de aula. También se alcanzó a implementar instancias organizativas que impulsen estas actividades en las que participan los diferentes miembros de la comunidad educativa, llegando a adquirir legitimidad, como por ejemplo, el comité impulsor.

Se va incorporando la evaluación permanente de actividades en diferentes instancias, lo que contribuye a su mejoramiento constante, tanto en lo organizativo como en temáticas que aportan a la educación de niños y niñas.

Los y las docentes participantes manifiestan

una apropiación de estas acciones como apoyo a los aprendizajes de niños y niñas y muestran su predisposición a continuarlas de forma autónoma, sugiriendo nuevas actividades.

En la medida en que los diferentes estamentos se organizaron de forma participativa para la realización de estas actividades se contribuyó al desarrollo de una gestión educativa participativa, destacándose la creciente intervención de los y las estudiantes en la toma de decisiones.

Con el objetivo de mejorar el proceso de Movilización Comunitaria, año tras año se registraron cambios en su planificación y organización, lo que fue favorable por la permanente evaluación que se realiza en diferentes instancias.

Como resultado de la experiencia y de los logros obtenidos en cuanto a innovaciones y aprendizajes, se puede observar en maestros y maestras mucha predisposición a los cambios y al desarrollo de nuevas actividades.

Otro de los aportes de la metodología de Movilización Comunitaria, desde las percepciones de los diferentes sujetos, es el haber contribuido a integrar a la comunidad educativa, algo no previsto inicialmente.

4.4.6 La centralidad de los procesos: niños, niñas y adolescentes

En el accionar institucional y, en especial en los procesos sistematizados, se observa que la centralidad de las acciones radica en el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes, lo que contribuye en su implementación a una educación democrática que abre la posibilidad de conocerlos y ejercerlos desde temprana edad, lo que a su vez incide en la cultura escolar y aporta a una sociedad más justa y democrática.

Al respecto, los avances más importantes tienen relación con lo siguiente:

Se está implementando e incorporando la temática de los derechos de la niñez como una transversal en todas las áreas de trabajo institucional, además se impulsa su vigencia como parte del ejercicio de derechos humanos y en todas las actividades de los programas.

Con los y las estudiantes de los diferentes ciclos se trabaja permanentemente el enfoque de derechos y deberes de los niños y niñas. En las actividades que se desarrollan se promueve la participación equilibrada de varones y mujeres, y se brindan las mismas oportunidades de participación.

El tema de los derechos de niños, niñas y adolescentes también es reflexionado en la Escuela de Padres, lo que contribuye a un mejor relacionamiento en las familias y en los centros educativos; logrando, inclusive, cambios de actitud respecto al maltrato brindado a hijos e hijas en el hogar.

La centralidad asumida por Save the Children, en cuanto al tratamiento de los niños y las niñas, viene aportando al desarrollo y proyección de una visión integral de la educación que se complementa con el sentido de comunidad y va facilitando la sistematicidad y sostenibilidad de la propuesta que se fue consolidando en cada uno de los programas, lo que contribuye a mejorar la calidad educativa, pero también evita la dispersión de acciones, que es frecuente en experiencias similares.

Como un avance más de esta experiencia y de manera estratégica, se desarrolló el enfoque de derechos humanos que hace innovadora la propuesta y que responde al momento actual de interpelación de los derechos, particularmente de niños, niñas y adolescentes.



*Quinta parte:
Conclusiones
y lecciones
aprendidas*

Conclusiones

5.1. Conclusiones generales

niveles de coordinación, principalmente, con autoridades de educación y estamentos de toda la comunidad educativa.

Los diferentes programas educativos desarrollados por Save the Children en el periodo 1998 - 2009 constituyen, en su conjunto, una experiencia innovadora³¹ de educación primaria en escuelas públicas, como muestra el contenido de la presente sistematización. **Esta experiencia se encuentra fortalecida con una amplia base social** y se renueva desde una concepción de educación que no abstrae los aspectos esenciales de la vida, sino los incorpora en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Como propuesta, está dirigida a mejorar la **calidad educativa** en un contexto donde la preocupación del Estado es la transformación de la educación como parte de una revolución democrática y cultural. En este desafío viene desarrollando las dimensiones del ser, conocer, hacer y decidir asociadas a la calidad educativa.

Esta experiencia constituye una construcción sistemática de programas educativos integrales erigidos de manera escalonada en un sentido de asimilación del proceso inicial como base para el desarrollo y proyección de las sucesivas prácticas implementadas y muestra cómo edificar propuestas con la directa **participación de la población** involucrada. Este proceso, sumado a las políticas educativas estatales y a la legitimidad conseguida, aporta al logro de objetivos comunes para avanzar hacia una educación de calidad; recurriendo a la participación social, fortaleciendo el diálogo, la negociación cultural y el desarrollo de

La **integralidad de la experiencia** representa en sus diferentes componentes un modelo educativo que en el proceso se está construyendo de manera dinámica, permanente e integrada, con referentes teóricos y prácticos que en su ejecución se validan y proyectan y que pueden ser reproducidos y recreados desde las especificidades de los contextos.

Los procesos sistematizados tienen relación con aspectos cualitativos esenciales vinculados con la escuela y la comunidad, aportan al logro de la calidad educativa y superan la visión limitada al acceso y cobertura; están construidos en y desde la propia experiencia institucional de innovación y se implementan bajo una concepción de cambio. Estos procesos, que a la vez constituyen los componentes del modelo, son: Fortalecimiento Docente, Escuela de Líderes, Escuela de Padres y Movilización Comunitaria. Estos se mantuvieron desde el inicio de la implementación de los programas, mejorando en calidad, modificando la estructura organizativa en función de necesidades, contextos y proyecciones, y ampliando la cobertura de sus servicios como respuesta a la demanda generada.

Los componentes hacen a un modelo de innovación junto a concepciones, metodologías y contenidos que lograron consolidarse y desarrollar una dinámica integral, los mismos que se interrelacionan y aportan en conjunto a una educación de calidad, dando respuesta de manera efectiva a la problemática de la educación en las escuelas. Se implementan desde una concepción sistémica y holística como la misma realidad y no tendría sentido abordarlos de manera aislada.

Esta experiencia está desarrollando como un eje transversal la innovación educativa y como resultado se viene construyendo un concepto de innovación que puede ser trabajado y profundizado como mecanismo orientador hacia una educación de calidad

³¹ El concepto de escuela innovadora -en esta sistematización- tiene que ver con una nueva concepción de educación y una propuesta pedagógica centrada en el niño-niña y comunidad educativa; en el ejercicio de sus derechos, el desarrollo de una gestión institucional participativa, el desarrollo de un currículo alternativo, así como el fortalecimiento profesional de las y los docentes y un sistema de planificación y evaluación.

que tiene los siguientes elementos: i) la novedad o los elementos nuevos que desarrolla una experiencia, ii) la relevancia social que adquiere, iii) el hecho de que son actividades no realizadas por otras escuelas, iv) porque enriquecen los conocimientos de los participantes.

Como un elemento más del modelo se implementa un Sistema de Planificación, Seguimiento y Evaluación que proviene de un Enfoque Común Para Programas de Patrocinios (CASP), que en el proceso se complementa con un marco de resultados organizado en estrategias e indicadores que orientan la implementación del modelo de manera sistemática, haciéndolo sostenible. Este sistema también repercute en los planes operativos de las escuelas, haciendo una gestión más sistemática, menos improvisada y con mayores posibilidades de seguimiento y evaluación con un sentido de aprendizaje y proyección a partir de ésta.

La metodología de los procesos tiene como eje común la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa que responden a la misión y metas que están centradas en la educación de calidad de niños, niñas y adolescentes. Estas características se mantienen en cada programa y proceso bajo enfoques pedagógicos constructivistas, que pueden aportar a la formulación de políticas públicas educativas.

Las áreas se planificaron y desarrollaron desde las primeras acciones institucionales bajo un enfoque integral que incluyó lo pedagógico, comunitario, salud e higiene escolar, medio ambiente, infraestructura y equipamiento; aspectos considerados como importantes para contribuir a una educación de calidad. Estos se mantuvieron en la implementación de los cuatro programas, cambiando la denominación en algunas áreas, mejorando cualitativamente las acciones, incrementando las actividades de acuerdo a los contextos y necesidades y extendiendo la cobertura a otras escuelas.

Lo anterior implica el desarrollo de procesos sostenidos en el tiempo, que muestran como resultado escuelas transformadas en la gestión institucional y pedagógica con

mejores niveles educativos en relación a otras escuelas públicas de similares características. Por esta razón, los centros educativos y Save the Children cuentan con respaldo social y reconocimiento de autoridades educativas departamentales.

Esta sostenibilidad también se mantiene en cada una de las áreas. Como parte del Área Pedagógica, posteriormente denominada Calidad Educativa, se desarrolla el Proceso de Fortalecimiento docente en el que se puede advertir la consolidación de éste mediante pasos escalonados que permiten avanzar entre un programa y otro, a partir de bases establecidas como ser sus concepciones educativas, su estructura, la metodología y sus contenidos, acompañados de un seguimiento sistemático.

Las bases mencionadas se van fortaleciendo en la medida en que se amplían las concepciones educativas y se incorporan nuevas estrategias planteadas de manera participativa, dando lugar a una permanente interacción docente, incluyendo en algunos casos a la comunidad educativa.

En este proceso se fue desarrollando la mayor cantidad de estrategias vinculadas a la apertura de espacios de reflexión, diálogo, información y formación sobre la práctica docente que aportaron en la construcción de un modelo innovador de fortalecimiento docente.

En el Área de Medio Ambiente (PIME II, 2001) se inicia la conformación de Brigadas Estudiantiles proyectando el ejercicio del liderazgo; esta experiencia capitalizada da lugar a la conformación y funcionamiento de los Gobiernos Escolares como parte del Área de Calidad. Este proceso iniciado con niños y niñas posteriormente es potenciado y deriva en la Escuela de Líderes, como parte de la misma área. A pesar del cambio de áreas existe continuidad en la interacción con niños y niñas, con un sentido estratégico, y de crecimiento personal y organizativo.

Los cambios señalados buscan el desarrollo de nuevas competencias y un mayor protagonismo de los y las estudiantes que influyeron en la definición de nuevos roles para

ellos y ellas; además de impulsar una cultura escolar participativa en la que se asume al estudiantado como un sujeto activo, con capacidad de interlocución y decisión.

La Escuela de Líderes, como parte de los procesos de capacitación, está respondiendo a la necesidad de formar líderes, tanto en espacios locales como nacionales, pero además logró introducir el enfoque de género, dando igualdad de oportunidades a varones y mujeres. Esto es ponderado porque no es algo que se privilegia y fortalece en otros centros educativos del sistema público.

El proceso de la Escuela de Padres se inicia desde el primer programa en el Área de Participación Comunitaria, posteriormente ésta cambia de nombre a Área Familia - Escuela; en el último programa se desarrolla dentro del Área de Capacidad. Los cambios que se introducen en este proceso tienen relación con la cantidad de los educadores disponibles para atender al creciente número de centros educativos que se incorporan a la experiencia. Por esta razón, son los docentes y los padres líderes los que se hacen cargo de llevar adelante las actividades de la escuela.

Otro de los avances de este proceso es la introducción de nuevos contenidos que responden a las necesidades de padres y madres de familia para coadyuvar a la educación de sus hijos e hijas y mejorar la comunicación y relacionamiento en la familia y la escuela.

A medida que la Escuela de Padres fue modificándose ha transformado a su vez la estructura de los centros educativos, porque tanto la junta escolar como la Escuela de Padres son ahora parte de la organización y funcionamiento de las unidades educativas. Con esto también se desarrolló competencias en algunos aspectos como líderes capacitadores y en otros aspectos dio lugar a una mayor interacción y cohesión de la comunidad educativa que aporta a una educación de calidad.

En cuanto al proceso de Movilización Comunitaria, éste surge desde el primer momento en las mismas áreas que la Escuela de Padres y con el propósito de integrar a la comunidad educativa. Al principio, se trataba de actividades puntuales con un número reducido de participantes que luego se incrementa; llegando a constituir la metodología de Movilización Comunitaria, destacada por su relación con el trabajo de aula.

El conjunto de procesos sistematizados se desarrolló bajo el enfoque de escuela y comunidad, extendiendo el rol formativo y de socialización de la escuela hacia la comunidad, bajo principios de solidaridad y corresponsabilidad con la educación, con respeto, apertura y tolerancia frente a la diferencia y diversidad.



5.2. Lecciones aprendidas

El proceso de sistematización -orientado a la aprehensión e interpretación de la realidad desde la diversidad de percepciones- lleva a identificar lecciones aprendidas que se espera conduzcan a la apropiación reflexiva y permitan dimensionar la integralidad de las acciones y sus avances, como un aporte significativo para la educación. En este sentido, se identifican como lecciones aprendidas las siguientes:

La **sostenibilidad de los programas** -que involucra la continuidad, la integralidad y capitalización de sus diferentes componentes- hizo posible el desarrollo de una experiencia innovadora que ahora puede ser presentada como un modelo para ser asumido por otras instancias.

La **articulación entre la teoría y la práctica** en la secuencia de programas comprueba la importancia de la teoría en la práctica docente y la retroalimentación entre éstas, al mismo tiempo que coadyuva en la calidad de las acciones. La apropiación de marcos teóricos y la incorporación de éstos en los programas se constituyó en un hilo conductor que está presente en las acciones, estrategias y en la propia práctica.

El **diálogo y la construcción de consensos** enseñan que, para que todo proyecto adquiera legitimidad, es importante negociarlo culturalmente y desde diferentes intereses y necesidades para articular esfuerzos y garantizar su ejecución con resultados positivos.

Es importante introducir la **planificación y seguimiento** en todas las acciones de las unidades educativas, porque permite la superación de la improvisación, la orientación de las

acciones para el logro de los objetivos institucionales necesarios en toda gestión. Asimismo, se puede apreciar que fue ayudando al mejoramiento permanente de los centros educativos; abriendo posibilidades de crecimiento individual y colectivo en la comunidad educativa.

La **evaluación, como política y práctica** educativa, marcó un aprendizaje institucional al estar presente en los procesos y actividades técnicas y comunitarias, logrando abrir los espacios hacia la participación de los diferentes estamentos de la comunidad. Esta evaluación de procesos y resultados se constituyó en parte de la cultura escolar, retroalimentando todas las actividades.

La **construcción de propuestas curriculares** en los procesos sistematizados fue un aprendizaje permanente del equipo institucional que pudo recoger las necesidades y demandas de los diferentes sujetos involucrados en la experiencia, conjugando con las expectativas de éstos, construyendo contenidos y validando en la acción. Esto enseña la posibilidad de construir mallas curriculares locales con la participación de los y las docentes.

El **desarrollo metodológico y la construcción de estrategias** son aspectos que la experiencia enseña como algo posible de efectuar en interacción entre el equipo institucional y los y las docentes responsables de implementar de manera coordinada, tomando en cuenta la diversidad de contextos, sujetos y la cultura; con mayor fuerza en el caso del proceso de fortalecimiento docente, cuyas estrategias más innovadoras son los círculos de reflexión, réplicas, socialización de experiencias y el Índice de Desempeño Escolar, IDE.

La **elaboración de un sistema de medición**, construido participativamente, como el Índice de Desempeño Escolar que enseña a utilizar nuevas tecnologías en las unidades educativas para medir el rendimiento y entender la evaluación como una acción favorable a los aprendizajes, es otro de los avances de los programas de Save the Children que enseñan, tanto a docentes como a estudiantes, a no temer a las opiniones externas ni a las evaluaciones de proceso.

La **participación social**, impulsada en todos los procesos de esta sistematización, ratifica la importancia que tiene para llevar adelante experiencias educativas dirigidas a mejorar el rendimiento, la calidad de los aprendizajes y la democratización de la gestión y, al mismo tiempo, se constituye en el motor de las acciones que originan procesos sostenidos.

Otra de las lecciones aprendidas tiene que ver con el **potenciamiento de los roles y funciones** de los miembros de la comunidad educativa y la importancia de que el director o directora se involucren directamente en lo pedagógico, retroalimentando los procesos de aula, superando la visión administrativa de la escuela; así como el rol coadyuvante de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas.

En el caso de los docentes, la **motivación y la valoración** de su práctica resultan ser elementos fundamentales en los procesos de innovación que les permiten superar obstáculos y comprometerse con las acciones; dedicar mayor tiempo a las tareas docentes, generar investigaciones, recuperar información, producir materiales que ayudan en el proceso de enseñanza - aprendizaje, logrando con esto motivar a otros

docentes y ser reconocidos por otros de manera positiva.

El llevar a cabo **acciones de movilización** comunitaria que fortalecen los aprendizajes de niñas y niños enseña a los docentes a valorar estas actividades y a plantearse la posibilidad de realizarlas de manera autónoma, sin dejar de lado la participación de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, van aprendiendo a incluirlas en un currículo escolar que sea flexible y contextualizado que aporte a mejorar los aprendizajes. Esta práctica lleva a la **superación de la ruptura entre actividades curriculares y extra curriculares**, donde se conjugan experiencias y nuevas competencias docentes.

Se tiene resultados significativos en la **identificación y formación de líderes**, tanto de estudiantes (varones y mujeres) como de padres y madres de familia. Este proceso, promovido desde los programas de Save the Children, enseña a llevar adelante nuevas formas de gestión educativa y su base es la participación social que consiguió afectar la rigidez de las estructuras institucionales, desarrollar nuevas competencias bajo visiones diferentes como la solidaridad, la cooperación y el trabajo en equipo y, potenciar las formas organizativas existentes.

Bibliografía

AUTOR	PUBLICACIÓN
Arandia, Antonio.	Evaluación Externa. Programa Integral de Mejoramiento Educativo II (2001 - 2003).
Bardiza Ruíz, Teresa. 1997.	“Teoría y práctica de la micro política en las organizaciones escolares”. En Revista Latinoamericana de Educación N° 15. OEI. España.
Barragán, Rossana.	“Formulación de Proyectos de Investigación”. PIEB. La Paz. 2007.
Carrión, Fernando 2004.	Formación permanente de docentes. “Bases para el Diálogo, Taller Nacional de Formación Docente”. Santa Cruz, 24 al 26 de noviembre.
Díaz Barriga, Frida y otros. 2005	“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una Interpretación Constructivista.” México D.F. Primera Edición.
Rivero, José. 2004.	“Aportes Centrales del Movimiento de la Educación Popular”. En Revista Latinoamericana de Educación y Política “La Piragua” N° 21. México D.F. Consejo de Educación de Adultos (CEAAL).
Fernández, Benito. 1997.	“La sistematización como forma de conocimiento y de autoaprendizaje”. La Paz.
Gottret, Gustavo y otros. 2007	“Evaluación Externa de Impacto. Programa de Escuelas Efectivas 2004 - 2006. Informe final. Oruro”.

Gottret, Gustavo. 2007.	“Evaluación Externa del Programa Escuelas Efectivas de Save the Children, (2004 - 2006). Informe Final Cualitativo. Perspectiva de Evaluación Iluminadora”.
Jara, Oscar. 1994.	“Para sistematizar experiencias”, Alforja, San José de Costa Rica. “La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - una aproximación histórica”.
López Casillas, Cuauhtémoc. 2004.	Procesos de reflexión colectiva sobre la vigencia y desafíos de la educación popular”. En “La Piragua” N°. 21. México D.F. Consejo de Educación de Adultos (CEAAL).
Martinic, Sergio. 1987.	“Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación y acción social”. Revista Aportes, N°.32. Bogotá.
Mejía, Marco Raúl. 2004.	Profundizar la Educación Popular para construir una globalización desde el sur y desde abajo. En la Piragua No. 21. México D.F. Consejo de Educación de Adultos (CEAAL).
Instituto Nacional de Estadística. 1993.	Censo Nacional de Población y Vivienda. La Paz.
PNUD. 2007.	Objetivos de Desarrollo del Milenio. Departamento de Oruro.
PNUD. 2007.	Prefectura del Departamento. Oruro. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Situación actual, evaluación y perspectivas.
UDAPE. 2008.	Quinto informe de progreso de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en Bolivia.
Save the Children. 1999.	Programa Integral de Mejoramiento Educativo. Oruro.
Save the Children. 2001.	Programa de Mejoramiento Educativo. Oruro.
Save the Children. 2004.	Programa Escuelas Efectivas. Oruro.
Save the Children. 2007.	Programa Escuelas que Aprenden. Oruro.

Anexo

CUADRO DE MUESTRA PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN

I. PROCESO DE FORTALECIMIENTO DOCENTE

Área geográfica	Escuelas seleccionadas	Entrevista a docentes Hasta el 14/08
Sur	Uru Uru	2 mujeres 1 varón
	Carlos Beltrán	2 mujeres 1 varón
	Hijos del Sol	2 mujeres 1 varón
Norte	Ejército Nacional	2 mujeres 1 varón
	Francisco Fajardo	2 mujeres 1 varón
	Mariscal Andrés de Santa Cruz	2 mujeres 1 varón
Este	Ferroviaria	2 mujeres 1 varón
	Sierra Galvarro	2 mujeres 1 varón
	Carmen G. de Mier	2 mujeres 1 varón
Total	9 escuelas	27 docentes

Entrevista a facilitadores del proceso: Javier, Nelly, Beatriz y Blanca.

II. PROCESO DE ESCUELAS DE LÍDERES

Área geográfica	Escuelas seleccionadas	Entrevista a docentes	Entrevista a estudiantes
Sur	Uru Uru	1 varón	1 varón 1 mujer
	Carlos Beltrán	1 mujer	1 varón 1 mujer
	Hijos del Sol	1 varón	1 varón 1 mujer
Norte	Ejército Nacional	1 mujer	1 varón 1 mujer
	Francisco Fajardo	1 varón	1 varón 1 mujer
	Mariscal Andrés de Santa Cruz	1 mujer	1 varón 1 mujer
Este	Ferroviaria	1 varón	1 varón 1 mujer
	Sierra Galvarro	1 mujer	1 varón 1 mujer
	Carmen G. de Mier	1 varón	1 varón 1 mujer
Total	9 escuelas	9 docentes	9 varones 9 mujeres

Entrevista a facilitadores del proceso: Blanca, Milton, Nelly y Milena.
 Un grupo focal para recuperar información de gobiernos escolares.
 La Escuela de Líderes trabajó con prioridad con estudiantes antiguos.

III. PROCESO DE MOVILIZACIÓN COMUNITARIA

Área geográfica	Escuelas seleccionadas	Entrevista a padres y madres	Entrevista a estudiantes	Entrevista a docentes
Sur	Uru Uru	1 varón	1 varón	1 varón
	Carlos Beltrán	1 mujer	1 mujer	1 mujer
	Hijos del Sol	1 varón	1 varón	1 varón
Norte	Ejército Nacional	1 mujer	1 mujer	1 mujer
	Francisco Fajardo	1 varón	1 varón	1 varón
	Mariscal Andrés de Santa Cruz	1 mujer	1 mujer	1 mujer
Este	Ferroviaria	1 varón	1 varón	1 varón
	Sierra Galvarro	1 mujer	1 mujer	1 mujer
	Carmen G. de Mier	1 varón	1 varón	1 varón
Total	9 escuelas	9 padres/ madres	9 estudiantes	9 docentes

Entrevista a facilitadores del proceso: Carmen y Javier.

IV. PROCESO ESCUELA DE PADRES

Área geográfica	Escuelas seleccionadas	Entrevista a padres y madres
Sur	Uru Uru	1 varón 2 mujeres
	Carlos Beltrán	1 mujer 2 mujeres
	Hijos del Sol	1 varón 2 mujeres
Norte	Ejército Nacional	1 varon 2 mujeres
	Francisco Fajardo	1 varón 2 mujeres
	Mariscal Andrés de Santa Cruz	1 varon 2 mujeres
Este	Ferroviaria	1 varón 2 mujeres
	Sierra Galvarro	1 varon 2 mujeres
	Carmen G. de Mier	1 varón 2 mujeres
Total	9 escuelas	27 padres/madres

Entrevista a facilitadores del proceso: Milena, Beatriz, Milton y Carmen
 Grupo focal para recuperar información de juntas escolares.





DIRECCIONES DE SAVE DE CHILDREN
DE INTERES