

**nueve  
experiencias**  
para el diálogo y la acción

# Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina

Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América  
*Lima, 19-21 de octubre de 2009*

**GESTIÓN  
ESCOLAR**

**GESTIÓN  
PEDAGÓGICA**

**FORMACIÓN  
DE DOCENTES**



 **Compromiso  
por la educación**

 **Fe y Alegría**  
Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social



nueve experiencias para el diálogo y la acción

# Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina

Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América  
*Lima, 19-21 de octubre de 2009*

## GESTIÓN ESCOLAR



**Edita:**

Federación Internacional Fe y Alegría  
Coordinación del Programa de Acción Pública  
Entreculturas - Fe y Alegría España  
C/ Pablo Aranda, 3 • 28006 Madrid  
Teléfono +34 91 5902672 • Fax +34 91 5902673  
[www.feyalegría.org](http://www.feyalegría.org)

**Diseño y maquetación:**

Jorge Redondo

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.



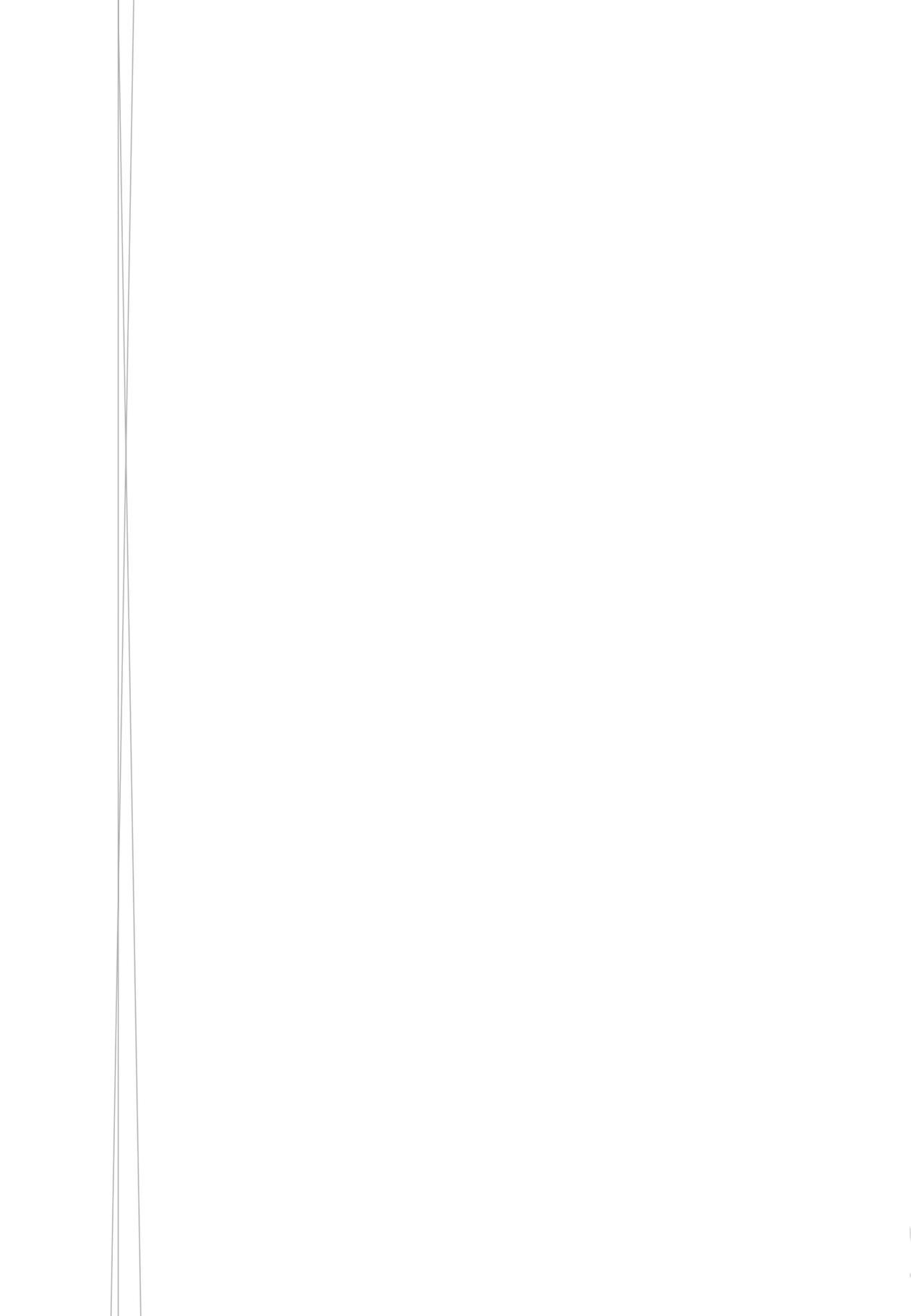
## Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. Nació en 1955 en los barrios periféricos de Caracas. Son ya 19 los países de América Latina y el Caribe, Europa y África, donde existen organizaciones nacionales de Fe y Alegría asociadas como Federación Internacional: Argentina, Bolivia, Brasil, Chad, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El Movimiento agrupa a unas 40.000 personas que desarrollan su labor en planteles escolares, emisoras de radio y centros dedicados a programas alternativos, donde se atiende a más de 1.500.000 personas. Fe y Alegría trabaja en las siguientes áreas: educación preescolar, primaria y secundaria, formación técnica profesional media y superior, emisoras de radio, educación de personas adultas, capacitación laboral y reinserción escolar, cooperativas y microempresas, desarrollo comunitario, salud, formación de educadores, edición de materiales educativos, informática educativa, sistematización de experiencias, acción pública, entre otras.

En todas sus actividades, Fe y Alegría trabaja siempre desde y con las comunidades involucradas, cumpliendo su compromiso con el mejoramiento de los sistemas educativos públicos y la transformación social, a favor de una sociedad más justa e incluyente.



# índice

Presentación [6]

- I. Diseño, implementación y logros de los programas de Fe y Alegría [8]  
*Jorge Cela*

## GESTIÓN ESCOLAR

- II. Fe y Alegría **Nicaragua**  
Entretejando acciones para una educación de calidad [24]  
*Silvio Gutiérrez*
- III. Fe y Alegría **Perú**  
Sistema de gestión de redes educativas rurales:  
una alternativa para la transformación y el desarrollo [52]  
*Santos Rugel Rivera*
- IV. Fe y Alegría **Chad**  
Injertando la escuela en el “villaje” [82]  
*Alfredo Vizcarra*



# Presentación

Este libro es parte de una serie de cuatro publicaciones que reúnen las ponencias de Fe y Alegría presentadas en el seminario **“Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina”**, que se realizó en Lima, Perú, los días 19-21 de octubre de 2009, organizado y co-financiado por el Banco Mundial, Magis América y Fe y Alegría.

Los primeros tres libros presentan los programas de Fe y Alegría organizados según la distribución temática por paneles que se adoptó en el seminario: **gestión escolar, gestión pedagógica y formación de docentes**.

En total, se trata de nueve experiencias significativas que se han recogido a partir del quehacer diario de Fe y Alegría y que se consideran particularmente relevantes por la pertinencia con que responden a las exigencias específicas de su contexto y por el carácter innovador de sus actuaciones.

Los trabajos aquí recopilados se han llevado adelante gracias al esfuerzo común de docentes, padres y madres de familia y el alumnado; de organizaciones empresariales, ministerios de educación y de la cooperación internacional; de los equipos nacionales de Fe y Alegría y de los equipos que trabajan en la Federación Internacional de Fe y Alegría. Queremos recordar y agradecer a todos y todas por su colaboración. También agradecer el apoyo del Banco Mundial y de Magis América. Sin el esfuerzo de cada uno, este ejercicio de reflexión no habría tenido sus frutos.

El cuarto libro expone las principales **recomendaciones** elaboradas a partir de la experiencia de esos nueve programas que Fe y Alegría quiere someter al debate para dialogar con los ministerios de educación, organizaciones sociales, organismos internacionales, las comunidades educativas, expertos de educación y la sociedad en su conjunto. Consciente de las demandas de las comunidades más pobres en las que trabajamos, Fe y Alegría quiere cumplir con su compromiso educativo, ético y político y hacer propuestas que contribuyan a la construcción compartida de mejoras para los sistemas educativos públicos de nuestros países.

Fe y Alegría considera necesario centrar los esfuerzos en alcanzar una educación de calidad como un derecho de cada persona y una responsabilidad de toda la sociedad. Se trata de promover un cambio que recupere el sentido de la educación como bien público.

- **La educación es un bien público** porque su extensión a todas las personas posibilita el desarrollo y el buen funcionamiento de la sociedad. Es pública cuando está al servicio del bien común y no se maneja por la lógica del mercado, cuando es universal, gratuita y accesible sin limitaciones de ningún tipo, y cuando asegura la igualdad de oportunidades para todos y todas, en especial para aquellas personas que más lo necesitan.

- **La educación es asunto de toda la sociedad** porque, si bien la responsabilidad de hacer efectivo el derecho a la educación le corresponde de manera prioritaria al Estado, los diferentes agentes sociales deben participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan los sistemas educativos, la elaboración de sus políticas y el monitoreo de su funcionamiento.
- **La educación que queremos para alcanzar la transformación social y ciudadana.** El esfuerzo debe dirigirse a facilitar a todas las personas una educación que les forme a lo largo de su vida para ser capaces de gobernar su propio proyecto de vida, que consideren la dignidad de sí mismos y la de los demás, que les permita cuestionarse permanentemente y dialogar con los saberes de su tiempo para buscar la reducción de las desigualdades y exclusiones, así como la redistribución de la riqueza y las oportunidades.

Esperamos que estos libros sean una contribución para avanzar hacia esa educación que queremos. Desde luego, las experiencias que compartimos son un testimonio de la fuerza con que la demanda por una educación de calidad está presente aún en las comunidades más dispersas y alejadas y como éstas pueden movilizarse para que esa demanda encuentre cauces de concreción.

Es nuestro deber generar acciones educativas innovadoras, flexibles y de calidad que respondan a esa exigencia y permitan a cada persona desarrollarse plenamente gracias a la educación e integrarse como ciudadano y ciudadana en la sociedad.

El Equipo Coordinador del Programa de Acción Pública  
de la Federación Internacional Fe y Alegría

Septiembre de 2010

# I. **Diseño, implementación y logros de los programas de Fe y Alegría**

JORGE CELA



En 1955, cuando comienza la primera escuela de Fe y Alegría en un barrio de Caracas, en Venezuela había 583.788 niños y niñas matriculadas en primaria en toda Venezuela. Al cumplirse los 50 años del comienzo las escuelas de la República Bolivariana de Venezuela tenían 3.453.379 estudiantes matriculados en primaria, casi siete veces más.

En 1970, cuando Fe y Alegría estaba sólo en seis países y apenas llevaba cuatro en Perú, en América Latina y el Caribe había una población de 286 millones y medio de personas. 35 años después llegamos a los 563 millones. No sólo había crecido la población, sino que la cobertura de educación primaria había aumentado de 77,2% a 93,9%. En 1970 sólo cuatro países de la región llegaban al 90% de cobertura. Hoy sólo tres no llegan al 90%.

En los países donde está Fe y Alegría había en 2006 unos 68 millones y medio de niñas y niños inscritos en primaria. Y aún quedaban casi tres millones fuera de la escuela en América Latina y el Caribe.

Todavía no está lograda la cobertura total. Quedan reductos de población en pobreza extrema, o en zonas geográficas difíciles, o con discapacidades, o de etnias originarias, que no tienen aún acceso a la educación. Y tenemos la herencia de más de 30 millones de adultos analfabetos que, en al menos 9 de los 17 países latinoamericanos donde está Fe y Alegría, superan el 10% de la población. Los jóvenes y adultos analfabetos representan más de 9,5% de la población. Y además está el reto del continuo educativo. En al menos 5 de los países, menos del 10% de los jóvenes del quintil más pobre logran terminar la educación secundaria.

Hoy hablamos de educación a lo largo y ancho de la vida pero la alta tasa de repitencia, la falta de oferta educativa, la baja calidad de la educación, la poca atención personalizada a los casos de dificultad, hace que el nivel de deserción de la escuela sea muy alto. Todavía el uso de medios alternativos, sobre todo aprovechando las nuevas tecnologías, para la educación continua de los pobres es muy minoritario. Sólo 47% de los jóvenes asisten a estudios secundarios y 19% cursan estudios universitarios. “Asegurar una educación de calidad para todos supondría un proceso de inclusión a lo largo de la vida (en el que se respetara el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación) que brinde las herramientas para enfrentar los diferentes obstáculos que excluyen o discriminan a los estudiantes, como los que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas.” (CEPAL 44)

Pero sobre todo, el esfuerzo ingente por democratizar el acceso a la educación ha sido con frecuencia a costa de la calidad de la educación pública. Así lo muestra el desempeño de los

países de América Latina en las pruebas internacionales. Sólo Cuba ha logrado situarse entre los países de Europa, Norteamérica y Asia. La prueba de comprensión lectora del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) puede servir de indicador. Los cinco países latinoamericanos que participaron (Argentina, Brasil, Chile, México y Perú) quedaron entre los de peores resultados. “El porcentaje de estudiantes que no superó el nivel 1 de exigencias (de un total de 5 niveles) en los 27 países de la OCDE se acercó al 15%; en 11 países de otras regiones (principalmente Asia) llegó al 45% mientras que en América Latina superó el 54%” (CEPAL 44).

Hoy nadie discute que el desarrollo pasa por la educación. No es el único elemento, pero sí una condición inevitable. La educación hace estable y sostenible el crecimiento, facilita su distribución y aumenta su velocidad. En el siglo XX sólo países que apostaron firmemente a la educación fueron capaces de dar el salto al desarrollo. Pero la educación no es sólo condición para el desarrollo, sino también instrumento y resultado del mismo. Más en la sociedad del siglo XXI, que ha sido llamada sociedad del conocimiento. Para algunos es la sociedad en la que el principal valor para el crecimiento de la gente es el trabajo a partir del conocimiento. Otros prefieren llamarla sociedad de la información. Como muy bien establece Abdul Waheed Khan, Subdirector General de la UNESCO para la Comunicación, hay una diferencia entre sociedad de la información o el conocimiento y sociedad del saber. Esta última es una visión más integral, menos instrumental. Implica otros saberes, relacionados con los valores y con nuestras relaciones con la naturaleza, con las personas y con los procesos históricos. La primera concepción descarta las culturas originarias, pre-modernas o de la pobreza como débiles en los conocimientos necesarios en el mundo de hoy para la producción y la organización política y económica. La segunda concibe la dimensión integral de la persona humana como sujeto y no sólo como productor, concibiendo la vida social como una compleja red de relaciones.

La sociedad del conocimiento no es simplemente un complicado tramado de informaciones tecnológicas. Es una madeja orgánica y compleja de comunicaciones capaces de transformar la naturaleza y la vida humana. El reconocimiento de sus actores como sujetos nos permite construir un desarrollo con rostro humano en el que entran la cultura y la democracia, los derechos de la persona y sus afectos. Es más que trasmisión de informaciones, o una “red de información para el mercado perfecto”, como soñara Peter Drucker. Es construcción de relaciones humanas que tienen como último objetivo la construcción de una sociedad más libre, democrática y fraterna.

Y esta tarea de construir novedad y bienestar a partir de la comunicación, del manejo de la información como materia para la invención de una sociedad mejor, es labor educativa.

Esta sociedad del saber no es el simple producto del desarrollo tecnológico. Sería una comunicación virtual, sin vínculos, desarraigada. Sería una comunicación puramente funcional, vacía de sentido, de ética, de sentimiento. El saber es más que para producir. Es también para convivir, transformar, organizar, compartir, comunicarse, mejorar, disfrutar, amar... Por eso educar es mucho más que transmitir conocimientos. Es enseñar a aprender, a comunicarse, a descubrir, a crear, a transformar y a convivir.

Si limitamos la educación a la entrega de informaciones estamos fragmentando la persona. Por eso en Fe y Alegría nos definimos como un movimiento de educación integral. Buscamos educar ciudadanos y ciudadanas. Educamos para la vida, lo que incluye la formación para el trabajo, pero no se agota en esa dimensión. Más aún, entendemos que la educación para el trabajo no es sólo la trasmisión de una serie de conocimientos y habilidades tecnológicas, implica también creatividad, capacidad de riesgo calculado, de trabajo en equipo, de planificación y evaluación, de responsabilidad y puntualidad, de honestidad y visión estratégica. Todas ellas son competencias para la vida.

En la intuición fundacional de Fe y Alegría estaba la conciencia de que la justicia social tiene como prerequisite la justicia educativa. Para José María Vélaz, S.J., el fundador, garantizar una educación de calidad a los pobres era el camino para la equidad social. Esto tiene más peso cuando se dice en el continente más desigual. Según cifras de la CEPAL en el año 2006 36,5% de la población de América Latina vivía en la pobreza (13,4% en la indigencia). Esto significa 194 millones de personas, 58 millones más que en 1988, 16 años antes. Al menos cinco países en los que está Fe y Alegría tenían más del 60% de la población viviendo en pobreza: Haití, Honduras, Nicaragua, Bolivia y Paraguay. En tres países existía una desigualdad muy alta (Brasil, Argentina y Honduras) y en otros 8 alta<sup>1</sup>. Y ante esta situación 12 países sólo invertían menos de 350 dólares anuales por cabeza en gasto público social, seis invertían entre 550 y 870, y sólo dos invertían más de mil dólares. La mayoría de este gasto se iba en programas asistenciales. Lo que refleja una débil voluntad política de transformación social y combate a la pobreza.

En esa inspiración inicial descubrió Fe y Alegría que su objetivo iba más allá de aumentar el número de puestos escolares. Se trataba de promover la transformación hacia una sociedad más justa desde la educación. Por eso no se trataba de una adición a la oferta de educación pública, sino una propuesta de educación para todos y todas. En este sentido afirmamos que Fe y Alegría es un movimiento de educación popular y promoción social. La educación popular no tiene que ver sólo con el sujeto de la educación, que son los pobres; sino también con los contenidos, que parten de su cultura y sus necesidades; con su objetivo, que es construir una sociedad donde termine la marginación y la exclusión; y con su metodología, que busca crear mecanismos de diálogo y participación democrática. Tiene la educación popular un carácter de innovación que amenaza convertirla en una educación de élites, y al mismo tiempo está orientada a las mayorías populares, que requieren respuestas masivas. El Padre Vélaz, S.J., vio con claridad que “solamente una educación de masas irá abriendo la vía hacia la justicia y hacia una nueva sociedad”<sup>2</sup>.

Y se empieza a gestar un pensamiento nuevo sobre la educación pública. Educación pública no es la que es del gobierno, sino la que es de la sociedad, de toda la sociedad. Por eso es

---

1. ONU (2004) *Panorama Social de América Latina: Nicaragua, Colombia, Bolivia, Chile, República Dominicana, Guatemala, Salvador y Perú*.

2. Comentario a la Asamblea Educativa de Bogotá (1975) en: *Palabras de Fe y Alegría*, (2005) Federación Internacional Fe y Alegría, Caracas, pág. 32.

una cuestión de Estado, independientemente de qué grupo gobierne. La educación es un derecho humano. Todos tenemos derecho a una educación de calidad que nos prepare para participar en plenitud en la sociedad en la que vivimos. Para Vélaz siempre estuvo claro que era inaceptable una pobre educación para los pobres. Pero esto sólo podía alcanzarse desde una alianza con el Estado, administrador de la “cosa pública”.

Educación pública es la que es de la sociedad, porque nace de su derecho a educarse y a vivir en un mundo educado. No se trata sólo de un derecho individual, a tener acceso a una educación de calidad, sino también social, a vivir en un mundo educado. Y este derecho se transforma en deber: la sociedad tiene, por tanto, la obligación de garantizar a todos sus miembros el acceso a una educación de calidad. Es un deber primariamente del Estado como administrador de la “cosa pública”, pero es un deber de todos y todas, porque la educación es un bien público<sup>3</sup>.

Somos muy conscientes de que en el momento en que la niña o niño entra a la escuela pública no termina la responsabilidad educadora de sus padres. Esta continúa a veces como responsabilidad exclusiva, a veces compartida con la escuela. Así, el derecho y deber de la sociedad sobre la educación como mecanismo de crecimiento personal, de construcción de ciudadanía y de conformación del personal que hará posible el desarrollo nacional, no se traspasa totalmente al Estado a través de la escuela pública. La sociedad tiene derecho a una escuela pública que dé acceso a todos y todas a una educación de calidad, sin discriminación ni exclusiones, respetando la diversidad de la composición de nuestras sociedades y atendiendo a la demanda de crecimiento en la diversidad de saberes que constituyen nuestras sociedades pluriculturales.

Por eso el concepto de Estado docente no es coherente con la diversidad que caracteriza nuestras sociedades ni con la limitación que implica un gobierno que administra el Estado. El Estado es garante de la sociedad educadora. Tiene que hacer posible, a través de sus recursos, sus leyes, sus controles y su organización, que la sociedad participe activamente de su derecho a la educación y de su responsabilidad de educar. La educación pública es responsabilidad compartida de toda la sociedad, en la que el Estado tiene la obligación de jugar el rol de facilitador y garante, de regulador y motivador. Fe y Alegría es el resultado de una sociedad que ejerce responsablemente su derecho a educarse y su deber de educar. Afirma así que el mundo futuro no se construye desde la competencia y la rivalidad, sino desde la alianza y la colaboración, desde la participación democrática.

Hoy más que nunca los Estados tienen que enmarcarse en el contexto global. Fenómenos como los mercados comunes, la Unión Europea, las alianzas de Estados en múltiples redes o la suscripción de pactos internacionales de comercio, medio ambiente o cooperación cultural nos hablan de una integración global que afecta la acción local. Hoy se afirma que el nuevo escenario internacional “demanda mucho más que en el pasado una acción destinada a promover mayor participación, pero también mayor homogeneidad en los resultados y mayor

---

3. Cfr.: *¡La Educación es un Bien Público!*, XXXVI Congreso de la Federación Internacional Fe y Alegría, 2005.

cohesión nacional frente a la fragmentación que caracteriza el funcionamiento del sistema educativo”<sup>4</sup>. Cada vez las administraciones más centralizadas y homogéneas tienen mayor dificultad en crear consensos, asumir liderazgos nacionales, captar recursos y responder a la creciente diversidad de las complejas culturas modernas. Los modelos más exitosos tienden a ser descentralizados y mixtos, donde diversidad de actores cooperan dentro de un marco claramente establecido y financiado, en base a resultados consensuados.

Una mejor educación para un mejor país, y podríamos decir en esta sociedad globalizada, para un mundo mejor, requiere de la cooperación de todos: del Estado, como representante de la sociedad, de las familias y comunidades, de las instituciones públicas no gubernamentales de servicio al desarrollo, de la empresa privada y de la comunidad internacional. Cuando hoy hablamos de sociedad, nos referimos a una sociedad globalizada. Y así como la paz, el comercio internacional, las migraciones, el medio ambiente, o el narcotráfico los consideramos hoy tareas globales, también la educación tiene que convertirse en una responsabilidad compartida por todas las sociedades de la tierra. Vélez decía que “el problema de la educación popular es en nuestra América algo tan enorme, que necesita soluciones millonarias, es decir, para millones de hombres”<sup>5</sup>.

Fe y Alegría agradece al Banco Mundial la oportunidad de compartir con todos ustedes los resultados posibles de una alianza entre la sociedad y los estados que traspasa las fronteras de las naciones e incluso los continentes. Nosotros no nos sentimos llamados a ofrecer la mejor educación en el mercado. Nuestra vocación es a colaborar por una mejor educación para todos y todas. El padre Vélez hablaba de “vocación universal de servicio al pueblo”<sup>6</sup>. Con este seminario corremos el riesgo de todo el que se pone en medio. Que se nos vean las arrugas y las canas junto a nuestra belleza. No estamos aquí para vendernos bien, sino para aprender juntos y sentar bases para colaborar. Nuestro interés es mejorar nuestro servicio. Pero sobre todo es que mejore la educación pública de nuestros países, porque es lo que abre la puerta a que mejoren las oportunidades de los pobres y del propio país.

## FE Y ALEGRÍA

Fe y Alegría no nació con la claridad de propósito que hoy tiene. Hay una historia que se suele contar como la parábola fundacional. Es la historia de los orígenes, que contiene los elementos constitutivos de Fe y Alegría. El Padre Vélez trabajaba en la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas. Con un grupo de estudiantes comienza a visitar un barrio de la zona de Catia.

---

4. Juan Carlos Tedesco (2009) “Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina”, en: Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll, *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI-Santillana, Madrid, p.82.

5. J. M. Vélez, S.J., “Fe y Alegría, vocación de servicio a muchos”, en: *Palabras de Fe y Alegría* (2005) Federación Internacional Fe y Alegría, Caracas, p.31

6. Idem, p.33.

De ahí surge la idea de organizar una acción más permanente. Y al consultar a la gente del barrio la opinión es unánime: quieren una escuela. Pero en el barrio no hay espacio para una escuela. Hasta que un día se acerca Abraham Reyes, un albañil que vivía en el barrio, y ofrece la planta baja de su vivienda para la escuela. Pronto se buscan muchachas del barrio que harán de maestras. Una de las universitarias ofrece unos pendientes que le habían regalado para equipar la escuela. Y se hace la primera rifa de Fe y Alegría. Después de un tiempo se consigue el reconocimiento oficial y el nombramiento de las primeras maestras. Fe y Alegría había comenzado a andar...

Si repasamos la historia descubrimos los elementos claves: una necesidad sentida, un grupo de sociedad civil dispuesto a comprometerse, un liderazgo motivador, una comunidad que se involucra y aporta, un Estado que asume su responsabilidad a través de un grupo de sociedad civil.

Los 10 primeros años son de consolidación y expansión dentro de Venezuela. Son años de esfuerzo pionero y de emergencia de la identidad que va definiendo esos rasgos ya incoados en los orígenes. Luego de diez años de crecimiento en Venezuela viene la internacionalización del movimiento: Del 64 al 76 el movimiento se instala en ocho países: Ecuador, Panamá, Perú, Bolivia, Salvador, Colombia, Nicaragua y Guatemala. Comienzan a celebrar los Congresos Internacionales que permiten fortalecer la identidad y tejido colectivo y se empieza a construir un pensamiento propio. La cooperación internacional juega un importante papel en esta expansión. Fe y Alegría va echando raíces en las comunidades en que se inserta y creando alianzas con gobiernos, agencias de cooperación y personas e instituciones locales. En varios países la rifa comienza a ayudar para construir la imagen de Fe y Alegría: un corazón lleno de niños.

En la década de los 80 se incorporan Brasil y España. España entra bajo una modalidad diferente: trabajará en la educación para la solidaridad en el país y la búsqueda de apoyo solidario para impulsar Fe y Alegría en América Latina. Es la época en que se escribe el ideario en un intento de plasmar la identidad, que es el elemento de unidad en la diversidad. Se constituye la Federación como movimiento internacional organizado en el año 1986.

En la década de los 90 el pensamiento colectivo construido alrededor de los Congresos, el crecimiento de las Fe y Alegrías y la entrada de nuevos países (República Dominicana en el 90, Paraguay en el 92 y Argentina en el 95) exigen una estructura organizativa más sólida. La Federación elabora en 1997 su primer Plan estratégico y encuentra en AVINA un financiador dispuesto a apoyar su ejecución.

Durante el primer plan global se incorpora Honduras a la Federación y se ejecutan un conjunto de proyectos que dan nueva vitalidad a la Federación. El Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional aporta visión estratégica, estructura transnacional y proyectos comunes. Se desarrolla una Oficina de Coordinación General de la Federación y algunos proyectos tienen un impacto especial. Así el proyecto de Informática Educativa y para la gestión, informatiza las oficinas nacionales y regionales, crea la red de comunicación virtual de la Federación y el portal institucional, e introduce la informática en las aulas. El proyecto de Formación de Educadores Populares crea un programa de capacitación en el que participan más de 14.000 docentes

de Fe y Alegría, con el apoyo de 15 libros sobre diferentes temas relacionados con tres áreas: formación pedagógica, formación personal y formación sociopolítica.

De 2005 a 2009 se ejecuta el Segundo Plan Global. En esos años se integran a la Federación Chile (2005), Haití (2006) y Uruguay (2008). En el 2007 entra en la Federación el Chad. Con ello se cumplía un sueño del fundador, que siempre había pensado que Fe y Alegría era una propuesta válida para el continente africano. Estas últimas expansiones representan nuevos retos para Fe y Alegría. El primero es el reto lingüístico. Hay que comenzar a traducir los materiales al portugués y al francés y garantizar la traducción necesaria para una participación adecuada de los nuevos países en las reuniones internacionales. Pero este esfuerzo también se da en el enfoque intercultural de nuestra educación. También las lenguas originarias y populares (guaraní, aymara, quechua, kreole,...) empiezan a ser tenidas en cuenta con más fuerza en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este momento nos estamos preguntando sobre qué implicaciones supone tomar en serio la construcción de una propuesta pedagógica intercultural.

La entrada en África supone un desafío cultural totalmente novedoso que tendrá que ser asumido desde la perspectiva africana. Y así como hemos logrado fomentar un pensamiento pedagógico desde América Latina, integrando su diversidad, pero también su unidad, así tendremos que hacer con el continente africano.

Hasta ahora ha sido un principio fundamental para Fe y Alegría la relación con el Estado. Trabajamos en educación pública desde la sociedad civil. Pero esto supone una negociación y una mutua apertura a la cooperación. Estamos entrando en relación con nuevas formas de organización del Estado y de su comprensión de su relación con la sociedad civil. Hemos tenido dificultad de relacionarnos con tendencias liberales que nos percibían como una manera de privatizar la educación y de reducir el rol del Estado. Pero tampoco nos sentimos cómodos con una visión de Estado docente, con fuerte énfasis centralizador y homogeneizador. Nos estimulan los retos que nos plantean las nuevas tecnologías, “las exigencias de equidad en la educación, la visión de una educación a lo largo y ancho de la vida, la integración del diálogo de saberes y de culturas, la construcción de nueva ciudadanía desde las formas de gestión escolar”<sup>7</sup>. La condición de movimiento internacional nos estimula a aportar hacia una nueva globalización que nace de las redes de solidaridad.

El Segundo Plan Global implicó algunos cambios en la estructura de la Federación. Se cambió la concepción de proyectos por la de programas, dándoles una visión y alcance a más largo plazo. Se trabajó en la desconcentración de los programas, que se repartieron por 10 ciudades creando una estructura más de red, de participación activa y de interacción.

La estructura de la Federación tiene así características peculiares. Está formada por 19 países autónomos, que eligen su personal, su estructura y sus proyectos con total autonomía, pero que se integran en una asamblea, órgano supremo de la Federación, que garantiza la identi-

---

7. Rosa María Torres (2005) *Doce Tesis para el Cambio Educativo*, Fe y Alegría, Madrid, p. 81.

dad del movimiento y define su plan de acción. En cada país existe una oficina nacional que coordina la Fe y Alegría Nacional y presta servicios a los diferentes centros para garantizar el cumplimiento de los objetivos del plan estratégico.

Esa asamblea elige una Junta Directiva con un Coordinador General que con el equipo de la Oficina de Coordinación General y los equipos de los programas, tiene la función de llevar a cabo el plan estratégico de la Federación y los planes operativos anuales.

Cada programa, descentralizado en una ciudad diferente, tiene además de su Coordinador o Coordinadora y su equipo de trabajo, una comisión internacional de especialistas que sirve para liberar al programa del posible sesgo del país donde ancla su oficina. Tiene además una red de enlaces, que son las personas encargadas de impulsar dicho programa en cada país, que sirven de conexión entre el programa y la Fe y Alegría nacional tanto para aportar al programa desde cada realidad local, como para transmitir a la Fe y Alegría correspondiente las propuestas del programa.

Los once programas del II Plan Global garantizan el logro de los **tres objetivos estratégicos** del mismo:

1. Impulsar una **educación popular integral de calidad** acorde a la identidad de Fe y Alegría, que responda a las necesidades de nuestros destinatarios y que contribuya al desarrollo de sujetos libres, activos y conscientes, con capacidades (saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores) para incidir en la mejora de su calidad de vida y contribuir a transformar su entorno social.<sup>8</sup>
2. Fortalecer la institucionalidad federativa de Fe y Alegría e impulsar el desarrollo de un **modelo de gestión**, tanto en lo nacional como en lo internacional, que refuerce la identidad y garantice la sostenibilidad económica y social del Movimiento, con la finalidad de asegurar la continuidad de las acciones e incrementar la capacidad de respuesta a las necesidades de las poblaciones excluidas.
3. Consolidar el Movimiento Internacional de Fe y Alegría como sujeto de **acción pública** capaz de incidir en políticas y programas que promuevan el derecho a la educación de calidad para todos, la superación de la pobreza y la eliminación de la exclusión social.<sup>9</sup>

---

8. Educación de calidad, para Fe y Alegría, es la que forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo pleno de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la apropiación y construcción personal y colectiva; es la que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, comprometiendo a las personas en la construcción de una sociedad más justa y humana. Las características de la educación de calidad que queremos y de los centros educativos que las hacen posibles, están ampliamente desarrolladas en los documentos de los Congresos de Paraguay (2002) y Colombia (2003).

9. Cfr. Documento del Congreso de España, 2004, titulado "Fe y Alegría: Actor internacional y agente de sensibilización para la transformación social".

## El universo de Fe y Alegría

En el año 2007 Fe y Alegría tenía 531.948 estudiantes de educación formal de los cuales 44.716 eran de nivel inicial, 272.655 de primaria, 205.862 de media, 6.984 de educación superior y 1.731 de educación especial.

Había 64.900 en educación radiofónica y 472.180 en educación no formal. Además se formaron 14.524 docentes y los centros de promoción social atendieron 291.232 personas.

54,2% de nuestros estudiantes eran de sexo femenino. Sólo en Panamá, Haití y Chile eran ligeramente más los de sexo masculino.

Para atender estas personas Fe y Alegría empleó 39.253 personas. 31.948 eran docentes, directivos o profesionales.

Nuestros programas están dirigidos a personas en pobreza o indigencia. Es en esta población que está el reto mayor. Para superar la brecha de la desigualdad en América Latina tenemos que comenzar por garantizar el acceso a los bienes y servicios a los más pobres. La educación es la entrada principal al mundo de las oportunidades en la sociedad del saber. Hay una coincidencia entre menor educación y mayor pobreza, que se reproduce. Son los hijos de pobres extremos los que menos asisten a la escuela, los que más repiten y los que más pronto desertan.

Según la evaluación de 2008 los estudiantes de Fe y Alegría provienen en su mayoría de contextos de extrema pobreza. 54% venían de contextos clasificados como bajo o muy bajo. Sólo 8,6% venían de contexto socio económico medio. Generalmente este grupo tiene dos explicaciones: 1. Zonas de gran pobreza donde la escuela de Fe y Alegría es la única existente y por lo tanto también estudian en ellas los niños y niñas de estratos medios de la zona. 2. Escuelas que comenzaron en barrios urbanos de extrema pobreza, pero que con los años han ido mejorando: han logrado los servicios, han mejorado las viviendas y la población ocupante ha pasado a ser predominantemente de sectores medios bajos.

Los más pobres no sólo tienen dificultades de acceso, sobre todo si tienen alguna discapacidad, y por eso la creciente atención de Fe y Alegría a estudiantes con discapacidad; o si son migrantes recientes (para el año 2000 casi las dos terceras partes de la población latinoamericana había migrado internamente); o si son hijos de madres solteras que tienen que incorporarse al trabajo a edad muy temprana; o si viven en zonas rurales de población escasa y dispersa.

Estos niños y niñas tienen también dificultades específicas para el aprendizaje. Esto ha obligado a Fe y Alegría a buscar soluciones a dichos problemas: programas de nutrición ligados a la escuela, o atención a las dificultades culturales para el aprendizaje de la lecto escritura en zonas urbano marginales.

Otra dificultad es la ausencia de equipamiento y acompañamiento para el aprendizaje en el hogar: falta de espacio, de energía eléctrica, de tranquilidad mínima, de libros en el hogar,

de padres o madres que puedan acompañar el aprendizaje por falta de conocimientos, de computadora, de hábitos de lectura, organización o planificación. Eso debe suplirse con el equipamiento y acompañamiento recibido en la escuela y con actividades extraescolares de refuerzo al aprendizaje. Sin embargo, las escuelas en contextos más pobres están generalmente peor equipadas y con menos personal especializado. Por ejemplo, el informe de la CEPAL nos proporciona los siguientes datos sobre equipamientos de escuelas para el quintil 1 de la población (más pobre) y el cuatro:

|            | Perú | México | Argentina | Brasil | América Latina | OCDE |
|------------|------|--------|-----------|--------|----------------|------|
| Quintil I  | 10   | 23     | 25        | 38     | 32             | 58   |
| Quintil IV | 39   | 47     | 61        | 64     | 59             | 65   |

A nivel de Fe y Alegría descubrimos en la evaluación de 2008 que también se reproducía esta situación, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

| Contexto     | Recursos   |            |            |            | Total      |
|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|
|              | Muy bajo   | Bajo       | Medio-bajo | Medio      |            |
| Medio        | 1          | 6          | 12         | 16         | <b>35</b>  |
| Medio-bajo   | 14         | 37         | 46         | 57         | <b>154</b> |
| Bajo         | 31         | 43         | 36         | 26         | <b>136</b> |
| Muy bajo     | 56         | 16         | 6          | 2          | <b>80</b>  |
| <b>Total</b> | <b>102</b> | <b>102</b> | <b>100</b> | <b>101</b> | <b>405</b> |

La explicación es que a medida que los centros están en contextos más pobres se dificulta el mejor equipamiento. En contextos urbanos los terrenos son a veces pequeños, con poco espacio para aulas especiales (45%) de informática, laboratorio (57%), auditorio (50%), biblioteca (77%) o audiovisuales (33%) o canchas deportivas (80%) o comedor (70%). A veces no hay energía eléctrica (sólo 50% tienen buen servicio), conexión telefónica (78%), conexión a internet (52% y sólo 28% es buena) o agua potable (83%). Están en terrenos poco seguros (por ejemplo: inundables). No hay propiedad legal de los terrenos porque es barrio de invasión y se dificultan las donaciones para construcción. Se dificulta garantizar seguridad contra robos.

En cuanto a material educativo sólo 60% tienen libros de lectura para los estudiantes y 52% suficientes libros de texto. 48% tienen libros de lectura para los profesores y sólo las dos terceras partes tienen sala de profesores. La mitad de las escuelas tienen materiales didácticos, 30% materiales tecnológicos y sólo 20% equipos para aprendizaje de idiomas.

Sin embargo, casi la mitad de los inmuebles de Fe y Alegría son considerados como perfectos (3%) o buenos (43%). A casi la mitad se les clasifica como aceptables (48%). Sólo 4,5% se les considera precarios y 0,7% pésimos.

Las y los docentes tampoco suelen tener incentivos especiales por trabajar en estas zonas que suelen tener mayores dificultades: poca seguridad ciudadana, difícil acceso, menor equipamiento, estudiantes con mayores dificultades, peores condiciones físicas en la escuela. Por eso se hace más difícil conseguir buenos docentes para estas escuelas y que permanezcan en ellas. Sobre todo cuando los salarios son inferiores o con menos beneficios que los del sector público, como sucede en algunos países como Panamá, Guatemala, Ecuador o Venezuela. Maestros trabajando en estos contextos deberían recibir incentivos y oportunidades de formación especializada.

A pesar de estas dificultades, las escuelas de Fe y Alegría logran niveles de deserción por debajo del 5%<sup>10</sup>. Sin embargo cinco países de América Latina tienen los niveles de deserción por encima del 25%<sup>11</sup>. Este factor influye en que sus niveles de desempeño no sean tan altos, porque retienen estudiantes que en otras escuelas tienden a desertar<sup>12</sup>. Y aún así las evaluaciones de resultados académicos las presentan como mejor que otras escuelas en los mismos contextos<sup>13</sup>. Lo mismo sucede con los niveles de repitencia, que están por debajo del 5%. Sólo 4 países de la región tienen una tasa tan baja. El promedio está como 5% más alto que el de Fe y Alegría y algunos países llegan al 13% (Guatemala) e incluso al 20% (Brasil)<sup>14</sup>.

Pero esto nos lleva a plantearnos el tema de qué entendemos por la calidad de la educación. Indudablemente no nos referimos únicamente a retención de contenidos. Es cierto que un componente clave de la educación es la trasmisión de una serie de contenidos básicos. Pero va mucho más allá. La educación busca que aprendamos a ser, a aprender, a conocer, a vivir juntos y a emprender. Hablamos entonces de procesos más que de resultados que abarcan toda la persona y no sólo su capacidad racional.

Educación de calidad es la que nos ayuda a lograr el tipo de persona y de sociedad que busquemos. Tiene, por tanto, que estar relacionada al contexto del educando, para que le sirva para crecer en él y transformarlo.

La calidad se logra a través de un conjunto de factores que incluyen los procesos de enseñanza aprendizaje, pero también los de gestión escolar, de relación con la comunidad y de construcción de ciudadanía.

La evaluación aplicada a 418 escuelas de Fe y Alegría en 15 países, en el marco del programa de mejora de la calidad educativa, nos dice que en estas áreas está el fuerte de Fe y Alegría.

---

10. Alfonso Luque Lozano e Ignacio Gonzalo Misol (2008) *Atrevámonos Siempre a Más*, Informe de evaluación de la calidad educativa en 418 centros escolares de Fe y Alegría, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo - IDEA, Madrid.

11. Naciones Unidas-CEPAL (2008) *Panorama Social de América Latina: 2008*.

12. Josefina Bruni Celli (2005) *La Evaluación de la Calidad de la Educación en Fe y Alegría*, informe, Caracas.

13. Hunt Allcott y Daniel E. Ortega (2007) "The Performance of Decentralized School System: Evidence from Fe y Alegría in Venezuela", disponible en la página web del Banco Mundial.

14. Naciones Unidas-CEPAL (2008) *Panorama Social de América Latina: 2008*.

La investigación de Allcott y Ortega en Venezuela concluía que el mejor rendimiento de las escuelas de Fe y Alegría tenía su explicación en dos elementos de gestión: la descentralización (que el Padre Vélaz, S.J. llamaba “autonomía funcional”) y el clima de relaciones de la escuela, muy ligado a la identidad del movimiento.

Sobre la autonomía funcional escribían los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe: “Se requiere un nuevo tipo de institución educativa. Es imprescindible que las instituciones educativas sean más flexibles, con alta capacidad de respuesta, y dotadas de una efectiva autonomía pedagógica y de gestión. Darles apoyo suficiente para que organicen y ejecuten sus propios proyectos educativos respondiendo a las necesidades y diversidad de la comunidad que atienden, contruidos de manera colectiva, y que asuman - junto a los entes estatales y los otros actores - la responsabilidad por los resultados. Esto requiere que los gobiernos provean los recursos financieros, humanos y materiales para todos los establecimientos educacionales bajo su responsabilidad, con énfasis en los que atienden a poblaciones de mayor pobreza”<sup>15</sup>.

Fe y Alegría es un ejemplo de este modelo descentralizado y flexible que permite una respuesta más adecuada.

La calidad tiene que ver también con el modelo de gestión. La búsqueda de una gestión participativa, eficiente y transparente implica un compromiso con el modelo de gestión que se propone para toda la sociedad.

El programa de fortalecimiento institucional creó las capacidades y fomentó la elaboración de planes estratégicos participativos en todas las Fe y Alegrías en base a una propuesta metodológica propia de Fe y Alegría. Se formó al personal de los departamentos de proyectos valiéndose de manuales de gestión de proyectos elaborados por el programa. Se ha diseñado e implementado un software de gestión de proyectos y otro de gestión de colaboradores. Se publicaron un libro sobre estructuras organizacionales y otro sobre gestión participativa. Se elaboró una política y estrategia de comunicación para la Federación. Con esto se va logrando una gestión más eficiente, lo que garantiza la sostenibilidad, más participativa y más transparente.

Es necesario que este esfuerzo por la calidad esté ligado a la voluntad política por la equidad. De lo contrario estaremos alimentando la tendencia a la desigualdad a partir de la educación. Por eso se requiere inversión y políticas públicas para mejorar la calidad en la educación de todos y todas.

Además de los elementos ya mencionados este esfuerzo requerirá una inversión en los materiales educativos y los docentes. Sólo añadir que una educación de calidad en el contexto del siglo XXI no puede prescindir de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, Fe y Alegría ha incorporado las nuevas tecnologías a

---

15. Declaración de La Habana, 2001.

la gestión escolar y a los procesos de enseñanza aprendizaje. Hemos instalado 80 aulas telemáticas, capacitado a miles de maestros (ganando dos premios internacionales de Microsoft y de World Summit Award) y creado el portal “Mundo Escolar” que gestiona comunidades virtuales de aprendizaje, fomentando el uso de las nuevas tecnologías. “Un claro desafío de los próximos años será la construcción de un modelo escolar en el que alumnos y docentes aprendan a utilizar la tecnología al servicio de sus respectivos procesos de aprendizaje. Sin embargo, no podemos olvidar que la opción por hacer más eficientes esos aprendizajes debe considerar más las potencialidades de las personas - y muy particularmente de los profesores - y el respeto a las identidades culturales, antes que las propias promesas de la tecnología”<sup>16</sup>.

“Para lograr aprendizajes de calidad en el aula los docentes son insustituibles (...). Enfrentar y solucionar la cuestión docente con un tratamiento integral sigue siendo factor clave y urgente para los próximos lustros”<sup>17</sup>. Pensar la mejora de la educación sin los docentes es una ilusión. Todos los estudios nos indican que en ellos está la clave de la calidad de la educación. Cuando la profesión docente se hace atractiva y los mejores estudiantes se inscriben en ella, la calidad de la educación sube.

Esto significa que hay que comenzar por subir los salarios de los docentes. En la mayoría de los países los maestros ganan menos que profesionales de otras ramas. Así es en Perú, Brasil, Argentina, República Dominicana, Paraguay, Chile, Bolivia, México y Ecuador. Pero además pocas veces reciben incentivos salariales por asumir las plazas más difíciles, o por sus logros en el desempeño como maestros, o por su constante actualización. En algunos países tienen que buscarse trabajos extra para completar sus ganancias (es el caso de alrededor de la mitad de los maestros de Fe y Alegría de Venezuela, Salvador, Argentina y Guatemala) o tener dos tandas diarias.

Con frecuencia el maestro tiene que trabajar en un clima laboral deteriorado por inmuebles en mal estado, falta de materiales educativos, falta de disciplina en la escuela e incluso violencia. Es poco reconocido socialmente y su profesión no es valorada a pesar que tiene en sus manos la formación de las personas en la sociedad del saber. Deberían ser considerados las piezas claves del entramado social, sin embargo, con frecuencia no son tenidos en cuenta ni para las consultas sobre las reformas del sistema educativo. Hay que crear una nueva cultura educativa en los docentes que recupere la dignidad de su profesión y la motivación de su vocación a construir la sociedad del futuro. Una cultura de la evaluación como mecanismo de mejora y crecimiento y no de competencia, una cultura de que la tarea educativa requiere trabajo en equipo, diálogo educador-educando, creación de una comunidad educativa donde participen también los padres y madres, los estudiantes y toda la comunidad local. Una cultura que entienda la labor educativa más allá de la actividad escolar como tarea permanente a lo largo y ancho de la vida. Que enamore al maestro de su profesión y lo entusiasme con innovar y superarse cada día, descubriendo el placer y el orgullo de ser educador. En Fe y Alegría

---

16. Declaración de La Habana, 2001.

17. Idem.

hemos apostado por los docentes y nos comprometemos en la mejora de su condición en todos los aspectos, incluyendo la formación permanente.

Estamos convencidos que la mejora de la educación no es un problema que se resuelve dentro de las cuatro paredes de la escuela. Es un problema social que requiere priorización y voluntad política. Es necesario crear conciencia de la educación pública como un derecho de todos, para garantizar que vivimos en un mundo educado y en desarrollo, y como responsabilidad de todos. La mejora de la educación requiere de acción pública que cree conciencia, que investigue e informe de los problemas de la educación para involucrar la sociedad.

La educación no es sólo responsabilidad de los educadores. La responsabilidad social empresarial se interesa por el desarrollo y el futuro del país. Y lo mismo la sociedad civil organizada y los medios de comunicación. Fe y Alegría pretende ser parte de la solución a nuestra problemática educativa no sólo involucrándose en la oferta de una educación pública de calidad, sino también en la captación de recursos gubernamentales, de la empresa privada, de la cooperación internacional creando confiabilidad por un estilo de gestión transparente, eficiente y austero. Por una mejora de la gestión que racionalice el uso de los recursos. Por un despertar la conciencia de que el gasto en educación es una inversión en futuro. Hay que convertirlo en una inversión rentable en desarrollo.

El promedio del gasto público en educación en la región es de 4,1% del PIB. En otros países en desarrollo es de 4,4%. Y en los países desarrollados es de 5,3%. En la misma región hay grandes diferencias, desde República Dominicana, que sólo invierte el 1,8% del PIB hasta Bolivia, que ha llegado al 6,4%. Es motivo de preocupación que el gasto público en educación en la región subió hasta 1998, pero a partir del 2001 comenzó a bajar. Es de temer que uno de los efectos de la crisis económica sea que el gasto continúe bajando, hipotecando nuestro desarrollo.

Es esperanzador que las naciones ricas hayan comprometido su palabra en seguir colaborando con la educación global: en 2009 muchas figuras internacionales de la política, del espectáculo y de los deportes se han comprometido públicamente a apoyar la Campaña de Educación para Todos, vinculada a los objetivos de la Cumbre de Dakar.

La educación es un derecho fundamental básico de todas las personas. Un derecho vinculado a la dignidad de las personas, a la igualdad entre mujeres y hombres, al ejercicio de la ciudadanía. Y es, además, uno de los instrumentos más eficaces para la erradicación de la pobreza. Esto tiene que motivarnos a activar nuestro compromiso público por una educación de calidad para todos y todas. El aumento del financiamiento tiene que ir unido a una gestión transparente y eficiente, a rendiciones de cuentas públicas, y a un compromiso de acción conjunta que no fomente antagonismos excluyentes, sino una gestión participada y democrática, con “acciones conjuntas con ONG, cooperación bilateral y multilateral”<sup>18</sup>.

---

18. Solari, “Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, Boletín UNESCO-OREALC, 21, p.15.

Por esto la tarea de Fe y Alegría, a través de su programa de acción pública, es también la incidencia política para promover políticas educativas que garanticen el acceso de todos y todas a una educación de calidad y un compromiso de toda la sociedad con la mejora de la educación.

# **II. Fe y Alegría Nicaragua**

## **Entretejiendo acciones para una educación de calidad**

SILVIO GUTIÉRREZ



# 1. Información básica del programa

## 1.2. Tipo de experiencia

El trabajo en red en el ámbito local y nacional, para la gestión y mejora de la calidad de la educación.

## 1.3. Objetivos y principales resultados esperados

Objetivo:

Acompañar y servir a la gestión de los procesos de mejora de la calidad educativa.

Resultados:

- Mejorar la calidad educativa de 22 centros escolares gestionados por Fe y Alegría.
- Incidir en la política educativa a partir de los resultados de nuestro trabajo, desde una actitud comprometida con la educación y junto a otras instituciones.

## 1.4. Año de inicio

Fe y Alegría Nicaragua se fundó en el año 1974 con el Colegio Roberto Clemente en Ciudad Sandino<sup>1</sup>. En el año 2000, se integra en la Coordinación Nacional de Directoras y Directores y desde entonces se ha impulsado el trabajo en red, para contribuir con una educación de calidad para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de Nicaragua.

Actualmente son 22 los centros educativos que integran la red de Fe y Alegría ubicados en 9 municipios del país. Podemos decir que el trabajo en red inició en el año 2000 y tomó mayor dinamismo en el año 2003.

---

1. Ciudad Sandino actualmente es un Municipio. En el año 1974 era el Barrio Open 3, una comunidad pobre en extremo y muy marginal de la ciudad de Managua.

## 2. Características más significativas del contexto y de la población a la que atiende el programa

### 2.1. Descripción del contexto donde se desarrolla la experiencia: lugar y características fundamentales

#### Contexto nacional

Según estimaciones oficiales<sup>2</sup>, Nicaragua tiene 5.603.241 habitantes; de ellos, cuatro millones son pobres. Las niñas y niños menores de 12 años son los nicaragüenses más pobres.

Medio millón de niñas, niños y adolescentes de Nicaragua no va a la escuela y otro medio millón recibe educación no regular. Existe una limitada infraestructura escolar, vial y de comunicaciones que limita el acceso a la escuela. Los hogares con menores ingresos tienen que hacer grandes esfuerzos para desembolsar dinero y cubrir costos de uniforme, libros, útiles escolares y gastos de transporte.

La Escuela Pública, ofrece servicio educativo al 76% de los estudiantes inscritos en preescolar, primaria y secundaria de la Educación Regular y, al 93% de la matrícula de la Educación No Regular. El Ministerio de Educación, para visualizar las desigualdades y la mala calidad educativa, ha propuesto registrar las estadísticas educativas nacionales en dos educaciones: la regular y las no regulares, considerando no regulares la educación de extra-edad, la sabatina y la dominical<sup>3</sup>. Así, las estadísticas podrían aportar datos para definir prioridades.

**MATRICULA DE LA EDUCACIÓN REGULAR (2008)**

| Niveles      | Públicos       | Privados con subvención | Privados sin subvención | Total            |
|--------------|----------------|-------------------------|-------------------------|------------------|
| Preescolar   | 68.050         | 9.667                   | 24.134                  | <b>101.851</b>   |
| Primaria     | 492.109        | 230.191                 | 55.778                  | <b>32.626</b>    |
| Secundaria   | 68.276         | 53.216                  | 616.163                 | <b>316.033</b>   |
| <b>Total</b> | <b>790.350</b> | <b>98.071</b>           | <b>145.626</b>          | <b>1.034.047</b> |

2. Datos del Instituto Nacional de Información y Desarrollo (INIDE a junio de 2007) y de la Encuesta de Medición del Nivel de Vida (ENMV 2005).

3. El Ministerio de Educación presentó los datos de la matrícula total dividida "...por propósitos meramente analíticos y metodológicos, en educación regular y educación no regular," "...por un lado una educación "regular" para los pobres menos pobres, y por el otro, una educación "no regular" para los pobres más pobres". Mayo de 2009.

**MATRICULA DE LA EDUCACIÓN NO REGULAR (2008)**

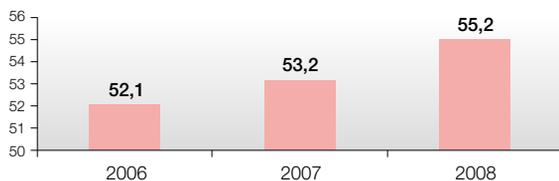
| Niveles      | Públicos       | Privados con subvención | Privados sin subvención | Total          |
|--------------|----------------|-------------------------|-------------------------|----------------|
| Preescolar   | 118.678        | 0                       | 0                       | <b>118.678</b> |
| Primaria     | 306.998        | 111.037                 | 18.469                  | <b>4.008</b>   |
| Secundaria   | 2.711          | 15.790                  | 328.178                 | <b>130.835</b> |
| <b>Total</b> | <b>536.713</b> | <b>22.477</b>           | <b>18.501</b>           | <b>577.691</b> |

Fuente: Ministerio de Educación. Mayo 2009. Por primera vez en la historia de las estadísticas educativas nicaragüenses, se muestran separadamente los datos entre Educación Regular y Educación No Regular.

En Nicaragua hay escasez general de maestros de primaria; la proporción alumno docente es superior a 30/1 (UNESCO, 2009). El salario de los maestros y maestras sigue siendo el más bajo, en comparación al que reciben sus pares de los países centroamericanos. La inversión en educación es de un 3,7% del Producto Interno Bruto.

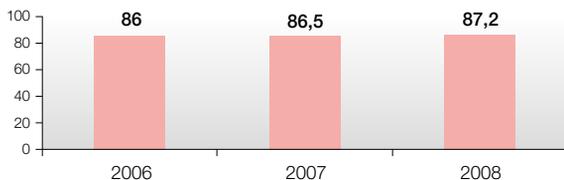
Nicaragua presenta la tasa de matrícula neta más baja de América Central, la cual se ha mantenido prácticamente estancada en 2006, 2007 y 2008, en un 87%. El resto de países superó hace mucho el 90%. (Acevedo, Adolfo. Mayo 2009).

Datos oficiales del Ministerio de Educación indican que en Nicaragua la tasa neta de escolarización es del 55,2% en Educación Preescolar; 87,2% en Educación Primaria; y, del 45,5% en Educación Secundaria.



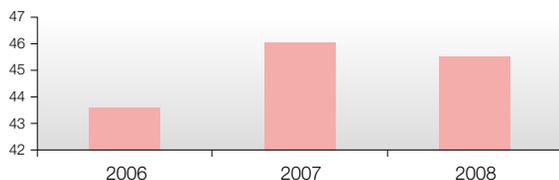
**TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN DE PREESCOLAR**

Fuente: División de Estadística. MINED



**TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN DE PRIMARIA**

Fuente: División de Estadística. MINED



**TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN DE SECUNDARIA**

Fuente: División de Estadística. MINED

Estos datos dicen que en Nicaragua, en los últimos veinte años, la educación no ha sido una prioridad, más allá de las declaraciones oficiales que afirmaban lo contrario.

En febrero del año 2007 el Ministerio de Educación (MINED) definió cinco políticas educativas (2007-2011) orientadas a:

1. Más Educación... Erradicación del Analfabetismo; Todos los Niños, Niñas y Jóvenes en la Escuela.
2. Mejor Educación... Mejor Currículum, Mejores Maestros, Mejores Estudiantes, Mejores Escuelas.
3. Otra Educación... Moralización y rescate de la Escuela Pública.
4. Gestión Educativa Participativa y Descentralizada... La Educación como tarea de todos y todas.
5. Todas las Educaciones... Educación con Enfoque Sistémico e Integral.

El MINED, en el 2007 también estableció, para la escuela pública, el no cobro de aranceles, es decir, eliminó el cobro de la matrícula y de las mensualidades. Fue un paso importante para facilitar el acceso a la educación. Pero un problema mayor al del acceso se encuentra en la permanencia y culminación de la educación primaria. Según UNESCO, con datos de 2005, en Nicaragua sólo el 50,2% de alumnos que empieza la educación primaria alcanza el último grado.

Desde el año 2007 al primer semestre del año 2009, se han alfabetizado 435.126 nicaragüenses, disminuyendo el analfabetismo del 16,49% al 4,1%.

En el Resumen Actualizado del Plan Nacional de Desarrollo Humano 2009-2011 (Mayo, 2009), el Gobierno define la **Estrategia, políticas y metas del sector educación** en la que se concibe a la educación como el eje fundamental del desarrollo del país. La estrategia se sustenta en los principios de gratuidad, diversificación, profundización y calidad, y educación alternativa. Señalan que estos principios tratan de concentrar los esfuerzos en facilitar el acceso a la educación y generar una educación acorde con las necesidades del país. Asimismo, que el sistema ofrezca una educación competitiva a nivel regional y oportunidades a aquellos que prefieran las habilidades técnicas.

El MINED inauguró el año escolar 2009 con un nuevo currículo y está constantemente promoviendo cambios para mejorar la calidad y la gestión educativa, en el marco de las políticas educativas definidas en el año 2007. El Ministro de Educación de la República de Nicaragua, en el mes de mayo, presentó la Propuesta de Modelo Global e Integral de Inclusión a la Educación Básica y Media, de la Población Excluida del Sistema Escolar, en la que menciona "el año 2009 será el Año de construcción e inicio del Modelo de Equidad de la Educación".

## Contexto Fe y Alegría

Los centros educativos de Fe y Alegría, están principalmente dirigidos a contribuir para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes puedan ejercer su derecho a una educación de calidad. Opta por los pobres. Pone y gestiona, medios y recursos, para que ellos y ellas tengan la oportunidad de recibir una enseñanza de calidad, que les ayude a crecer como personas de forma integral.

**CONSOLIDADO DE MATRÍCULA Y % RETENCIÓN FINAL EN 2008  
CENTRO EDUCATIVO DE FE Y ALEGRÍA NICARAGUA**

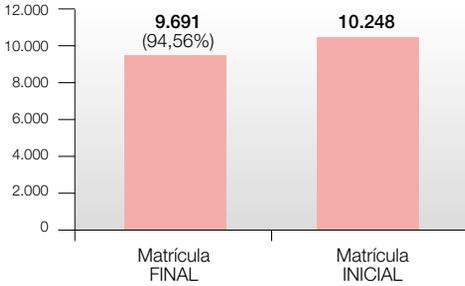
| Centro                                   | Municipio        | Matrícula final | Matrícula inicial | % Retención  |
|--|------------------|-----------------|-------------------|--------------|
| Inmaculada Concepción – FYA              | Ocotal           | 851             | 891               | 95,51        |
| Nuestra Señora del Rosario – FYA         | Estelí           | 2.159           | 2.320             | 93,06        |
| Belén – Fe y Alegría                     | Estelí           | 1.229           | 1.254             | 98,01        |
| Cristo Rey – FYA                         | Diriamba         | 192             | 197               | 97,46        |
| Juan XXIII – FYA                         | Managua          | 161             | 180               | 89,44        |
| Nuestra Señora de Guadalupe – FYA        | Ciudad Sandino   | 774             | 894               | 86,58        |
| San Francisco Javier – FYA               | Ciudad Sandino   | 592             | 591               | 100,17       |
| Roberto Clemente – FYA                   | Ciudad Sandino   | 1429            | 1.460             | 97,88        |
| San Francisco Javier – FYA               | Mateare          | 523             | 530               | 98,68        |
| Núcleo Educativo Rural – FYA Lechecuagos | León             | 1.138           | 1.203             | 94,60        |
| Nazareth – FYA                           | Chinandega       | 266             | 295               | 90,17        |
| San Ignacio de Loyola                    | Somotillo        | 272             | 323               | 84,21        |
| Instituto Básico Rural Agropecuario– FYA | Somotillo        | 105             | 110               | 95,45        |
| <b>Total</b>                             | <b>Nicaragua</b> | <b>9.691</b>    | <b>10.248</b>     | <b>94,56</b> |

En Nicaragua, Fe y Alegría trabaja en 10 municipios y ofrece educación en las modalidades de: preescolar, primaria, secundaria, educación técnica y magisterio. Los centros educativos están ubicados en zonas rurales marginales, urbanas y urbanas marginales. Las familias viven en un contexto de pobreza y violencia.

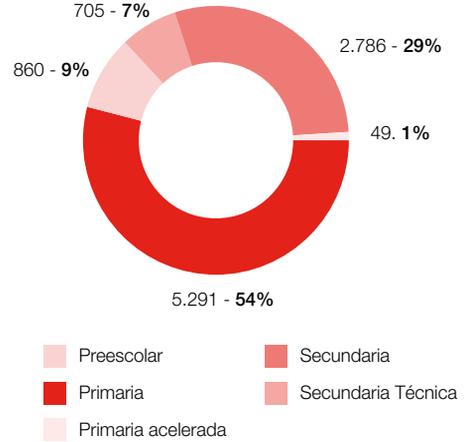
Los 22 centros educativos de Fe y Alegría integran una red de trabajo que brinda servicio educativo al 10,2% de la matrícula total de los colegios subvencionados del país. También, Fe y Alegría desarrolla una relación de cooperación y asesoría en maestros y maestras de unas 55 unidades educativas, entre centros públicos, preescolares comunitarios y Casas Bases<sup>4</sup>, a través del apoyo pedagógico y de promoción de la organización estudiantil y liderazgo juvenil.

4. Casas bases: son casas de habitación, facilitadas para realizar actividades de reforzamiento escolar a estudiantes de primaria y secundaria, promotores comunitarios son los que guían el reforzamiento escolar.

**RETENCIÓN ESCOLAR 2008  
CENTROS EDUCATIVOS  
FE Y ALEGRÍA NICARAGUA**



**MATRÍCULA FINAL 2008  
POR MODALIDAD EDUCATIVA**



Del total de la matrícula final de Fe y Alegría Nicaragua en preescolar, primaria y secundaria, las niñas y adolescentes mujeres representan el 52,68%. Los hombres representan el 47,32%.

### 3. Información sobre el personal a cargo de la marcha del programa y los demás actores involucrados

Fe y Alegría Nicaragua no podría funcionar sin el apoyo de todas las personas, en todos los niveles, desde los centros educativos hasta la casa nacional. Los talentos humanos y el equipo de trabajo son valores principales con los que cuenta la institución.

En Fe y Alegría Nicaragua 493 personas trabajan en la red, para el desarrollo de los procesos de mejora de la calidad educativa.

**PERSONAL EDUCACIÓN FYA NICARAGUA**

|                              | Por sexo   |                  | Total            |
|------------------------------|------------|------------------|------------------|
|                              | Masculino  | Femenino         |                  |
| Directores y Subdirectores   | 28         | 2                | <b>26</b>        |
| Docentes                     | 346        | 44               | <b>302</b>       |
| Profesionales y Técnicos     | 27         | 15               | <b>12</b>        |
| Auxiliares y Administrativos | 15         | –                | <b>15</b>        |
| Auxiliares de Servicio       | 77         | 41               | <b>36</b>        |
| <b>Total</b>                 | <b>493</b> | <b>102 (21%)</b> | <b>391 (79%)</b> |

Dentro de este número considerable de personas, existe un gran porcentaje que forma parte de los centros educativos desde que estos se fundaron, lo que significa una gran vinculación al centro y a Fe y Alegría. Son conscientes de que están mejor atendidos como docentes y como personas dentro de estas escuelas, donde, además de darles herramientas que se traducen en habilidades para defenderse mejor en el desempeño de su magisterio, se les prepara a nivel personal, se les anima a vivir en constante formación profesional, y se les trata, al igual que a los estudiantes, de forma personalizada.

El compromiso de las maestras y maestros, lo sintetiza la siguiente frase que expreso un docente: *“Con Fe y Alegría he aprendido que mi responsabilidad en el aula de clases es importante”*.

Otros actores presentes en el trabajo en red que realiza Fe y Alegría Nicaragua son:

### **Ministerio de Educación (MINED)**

Institución rectora de la política educativa del país. El MINED, hasta el mes de junio de 2008, hacía transferencia de fondos a Fe y Alegría, para el pago de docentes. Desde julio de 2008 las maestras y maestros de Fe y Alegría reciben su salario de parte del Estado, mediante cheque fiscal, a partir de esta fecha su salario es igual al de los docentes de la Escuela Pública.

Con el MINED existe una buena comunicación y se llega a acuerdos de trabajo conjunto. Brinda apertura a Fe y Alegría para que desarrollemos planes de formación, dirigidos a las maestras, maestros y jóvenes. Autoriza a docentes y estudiantes de la Escuela Pública a participar en actividades formativas organizadas por Fe y Alegría.

El MINED invitó a Fe y Alegría a participar en el proceso de consulta para la transformación curricular, realizado recientemente y en el actual proceso de adecuación curricular. Fe y Alegría integra la Mesa Sectorial de Educación.

El MINED aporta recursos a algunos centros educativos e invita a los equipos directivos y a las maestras y maestros a participar en los Talleres de Evaluación, Programación y Coordinación Educativa (TEPCE), que se realizan el último viernes de cada mes.

### **Congregaciones Religiosas**

Aportan su compromiso y mística de trabajo hacia los más pobres y se responsabilizan de la administración de centros educativos. Contribuyen a la formación en valores y a la proyección hacia la comunidad.

## 4. Ideas clave que fundamentan y orientan el trabajo en red

El trabajo en red es una estrategia institucional. En Fe y Alegría Nicaragua, el trabajo en red no es un programa, es un modo de proceder institucional tanto en lo interno como en lo externo, en el ámbito local y nacional. Este accionar en red está orientado al logro de la visión y misión, el desarrollo y crecimiento personal, al fortalecimiento institucional; todo ello hará posible contribuir a la mejora de la educación y a la incidencia en políticas educativas.

En el trabajo en red son importantes el contexto y los procesos donde se da el encuentro y la acción común de quienes conformamos la red. El trabajo en red está constituido por espacios de encuentros interdependientes y transversales al funcionamiento institucional a nivel local y nacional. Es encuentro y espacio en el que se establecen relaciones y se construyen propuestas de forma participativa, también es espacio donde se actúa consecuentemente con los planteamientos institucionales.

En este marco, queremos destacar las siguientes ideas clave que orientan nuestro trabajo en red:

### LA PARTICIPACIÓN:

- Instrumento para crear identidad.
- Llevar la participación a todos los niveles de la estructura de la institución.
- Dar oportunidad para que todos puedan participar y aportar al logro de resultados y objetivos.
- Aportar y aprender.

Por poner un ejemplo de cómo la participación se integra en la práctica, merece la pena señalar el proceso de construcción del Plan Estratégico de Fe y Alegría Nicaragua (2006-2010). Para la elaboración del plan se contó con la participación de toda la comunidad educativa de Fe y Alegría Nicaragua, todos los centros en los territorios tuvieron ocasión de hacer aportes con la facilitación de educadores y educadoras de Fe y Alegría y luego, en asambleas generales, con participación de estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directores fuimos tejiendo entre todos y todas las visiones y estrategias para el futuro.

### COMPROMISO E IMPLICACIÓN:

- Directamente relacionada con lo que cada uno sabe hacer y puede dar.
- Capacidad de aprender.
- Posibilidad de responsabilizarse.

### LA COMPLEMENTARIEDAD:

- Importancia de complementar saberes y recursos.
- Aunar esfuerzos para no duplicar el trabajo.
- Estrategia para ampliar capacidades.
- Intercambio de experiencia entre pares, orientado al aprendizaje colaborativo.

**LA INCIDENCIA:** es una de las ideas que sustenta nuestro trabajo y compromiso por una educación de calidad para todos y todas.

- Poner nuestro talento al servicio de los demás.
- Sirve para proyectar y dar a conocer nuestro compromiso y trabajo.
- Participar en alianzas y redes con otros para incidir.
- No es posible trabajar solos. La situación educativa demanda coordinarnos, articularnos a lo interno y con otros.

Este compromiso nos ha llevado a trabajar con otros para proponer y demandar una política educativa que responda a las necesidades de Nicaragua. Por eso, la incidencia forma parte de nuestro Plan Estratégico institucional: *Impulsar a Fe y Alegría Nicaragua como un Movimiento Nacional de Educación Popular Integral a través de la acción pública, a fin de lograr una activa incidencia en políticas y programas educativos nacionales que promuevan el derecho a la educación de calidad para todos y todas, la superación de la pobreza y la eliminación de la exclusión social* (Objetivo Estratégico N° 1).

En Fe y Alegría Nicaragua, tenemos vocación propositiva en torno a la necesidad del trabajo en red y en alianzas. Estamos convencidos que si más personas e instituciones trabajamos por la educación de calidad, mejores resultados y mayor impacto vamos a lograr. Nos hemos trazado el objetivo de fortalecer relaciones con instancias gubernamentales nacionales y locales; con redes y alianzas, y, con organizaciones internacionales, nacionales y locales.

## 5. Cómo se realiza el trabajo en red

### 5.1. Niveles de la red

#### 5.1.1. Nivel internacional

Fe y Alegría Nicaragua, participa activamente en una red de redes que es la Federación Internacional de Fe y Alegría.



La existencia de una visión común es la referencia y punto de partida y de llegada del trabajo en red que vamos tejiendo por el derecho a la educación de calidad para todas y todos. Nicaragua se considera un nudo de la red del Movimiento Internacional.

Fe y Alegría Nicaragua:

- Integra el Congreso Internacional.
- Es miembro de la Asamblea General.
- Fe y Alegría Nicaragua participa en 9 de 10 Programas Federativos<sup>5</sup> e integra cuatro Comisiones Internacionales.

### 5.1.2. Nivel nacional - regional

Desde la Casa Nacional y con los equipos regionales:

1. El personal de las direcciones específicas y coordinaciones regionales se constituye en equipos que se coordinan y complementan entre sí.
2. El funcionamiento de la red nacional se fortalece por la interrelación de los equipos regionales, que hacen trabajo en red con: directores, docentes y jóvenes de centros educativos de Fe y Alegría y de centros públicos; así como con la relación con las Delegaciones Municipales del MINED y otras organizaciones locales.
3. Los equipos regionales forman parte de la Dirección Educativa y son los animadores de las redes que funcionan en los centros educativos.
4. El trabajo de cada Dirección se entreteje con el de la Dirección General, en el Consejo Técnico. Se toman decisiones colegiadas y cada nudo se fortalece. Se desarrollan los objetivos comunes y se fortalece la identidad institucional.
5. Fe y Alegría participa activamente en:
  - a) El CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) capítulo Nicaragua).
  - b) El FEDH-IPN<sup>6</sup> (Foro Educativo de Desarrollo Humano-Iniciativa por Nicaragua).
  - c) El GIPE (Grupo de Incidencia en Políticas Educativas).

5. La Federación Internacional de Fe y Alegría, organiza su trabajo mediante 10 Programas Federativos, que son conocidos como: P1, P2, P3, P4,..... P10. El P1: Calidad Educativa. El P3: de Informática. El P5: Promoción Social y Educación No Formal. El P8: Acción Pública.

6. Es una RED plural de instituciones, organizaciones, gremios, movimientos sociales, fundaciones, sectores y personas de la sociedad civil, que en forma voluntaria se organizan y trabajan identificados por una visión, misión, principios y compromisos comunes por la educación y el desarrollo humano en Nicaragua.

### 5.1.3. La red de Centros de Fe y Alegría a nivel nacional y local

En Fe y Alegría Nicaragua, para lograr la mejora de la calidad educativa, funcionamos como una red con diversos nudos que, a su vez, constituyen nuevas redes.

La red que conformamos está determinada por los espacios de construcción de nuestras propuestas para el mejor desarrollo de la acción pedagógica en los centros educativos y en el aula. Comprobamos la existencia de la red porque tenemos objetivos comunes que nos comprometen e impulsan.

Los nudos principales de nuestra red son:

- Directoras y directores.
- Maestras y maestros.
  - Facilitadores.
  - Investigadores.
  - Acompañantes. Docentes que participan en las actividades con jóvenes.
  - Promotores de informática educativa.
- Estudiantes: dirigentes y facilitadores escolares.
- Comisiones de estudiantes.
- Madres y padres de familia.

La red de Fe y Alegría ha ido incorporando a algunos maestros y maestras de centros públicos. Desde hace unos años la red de Fe y Alegría, inició una interacción con algunos centros públicos, específicamente con algunos docentes de estos Centros, que están en el radio de acción de los centros educativos de Fe y Alegría. En un inicio a petición de docentes y actualmente en base a conversaciones y acuerdos con el MINED.

En razón de nuestra misión, que nos compromete e impulsa, hemos realizado coordinaciones necesarias para implicar en la propuesta educativa de Fe y Alegría a algunos centros públicos. Hemos incorporado en nuestros procesos de formación, a docentes para contribuir a mejorar de la acción pedagógica en el aula.

La incorporación de la escuela pública a la formación de directivos y docentes de centros y asesoras del MINED ha sido una acción deliberada para aportar e incidir, desde la práctica de Fe y Alegría Nicaragua, para contribuir en los procesos de transformación educativa que el país desarrolla.

## 5.2. La dinámica de las relaciones de red: nudos y fortalecimiento mutuo

El trabajo no ha sido fácil, toma su tiempo. No todos los nudos han surgido al mismo tiempo y cada uno ha tenido su propia dinámica de crecimiento. Sin embargo, el trabajo en red, se

facilita cuando, desde dentro de la organización, existe una red de trabajo similar a la que se quiere reproducir.

### 5.2.1. Fe y Alegría Nicaragua y la Federación Internacional

Ser parte de la **Red Internacional del Movimiento Fe y Alegría**, ha contribuido a la mejora de la calidad de los procesos en educación en los centros educativos de Fe y Alegría Nicaragua.

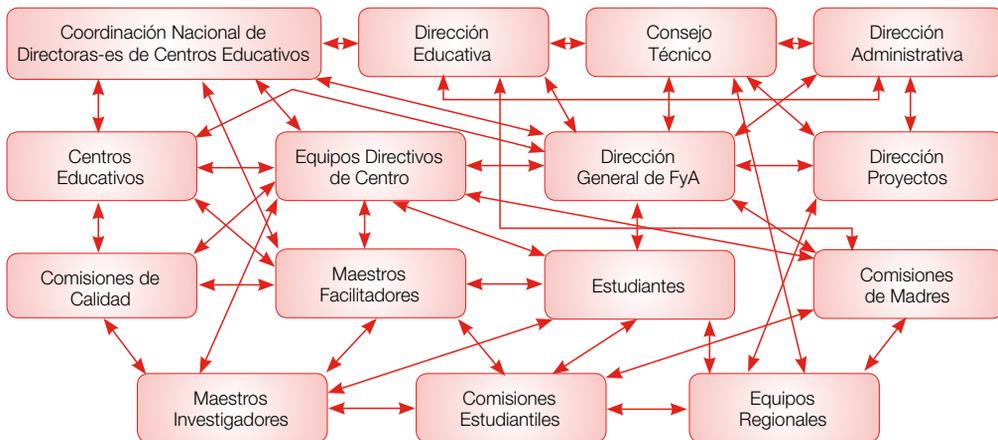
1. La propuesta educativa de Fe y Alegría Nicaragua, se ha nutrido de la visión, planteamientos y experiencia de las Fe y Alegrías que integran la Federación Internacional. Hay intercambios de experiencias y propuestas de trabajo conjunto, que se concretan en programas y proyectos federativos, que tienen expresión en actividades específicas en el país y en cada centro educativo.
2. Nicaragua participa en procesos de reflexión sobre la práctica educativa, lo que permite compartir los resultados del trabajo, aprender de otros y de la propia experiencia.
3. A partir de los resultados de la evaluación dirigida por la Federación, el 100% de los Centros Educativos ha podido perfilar las principales líneas de trabajo para los próximos años. Todos cuentan con un plan de mejora para la calidad educativa.
4. Los planes de formación que organiza la Federación y los que se organizan en Nicaragua, responden a las necesidades encontradas en la evaluación y a las líneas priorizadas de los planes de mejora.
5. Las personas que facilitan el trabajo regional y nacional en Fe y Alegría Nicaragua (profesionales y técnicos), participan de cursos virtuales de formación que son organizados por la Federación Internacional. Estos cursos se desarrollan virtualmente y se organizan redes y comunidades de aprendizaje.

La red internacional también ha servido de referente importante para nuestros procesos internos de fortalecimiento y gestión institucional. Ha contribuido a la formulación del Plan Estratégico 2006-2010, que es un referente importante para el desarrollo de los procesos institucionales: organización, planificación, ejecución, gestión, administración y procura de recursos.

Ser parte de la red de la Federación y de los Programas Federativos dio impulso a la promoción de la informática y tecnología educativa y a la acción pública de Fe y Alegría Nicaragua.

### 5.2.2. Fe y Alegría Nicaragua

Cada nudo de la red articula y fortalece a los otros nudos. Cada nudo es a su vez una red en constante comunicación, formación e interacción. Cada nudo lo re-socamos y lo atamos a los otros nudos mediante espacios o encuentros de crecimiento personal y trabajo. La atendemos y fortalecemos.



**a) Nudo: directoras y directores de centros educativos**

Es la primera red que se constituyó y ahora es un nudo de la red más amplia. Nació en el año 2000; desde esa fecha se ha mantenido y fortalecido. Las directoras y directores de los centros educativos de Fe y Alegría funcionan en red cuando se constituyen en Coordinación Nacional. Este nudo cuenta con una agenda y se reúne 4 veces en el año. Sus integrantes comparten información, complementan visiones, puntos de vista y toman decisiones colegiadas que implican a todo el trabajo de la red. La dirección y el consejo técnico de Fe y Alegría, facilitan y acompañan a esta red y, juntamente con la Dirección Educativa proponen y desarrollan procesos de formación, para mantener este nudo-red funcionando con calidad.

Se ha logrado centrar y articular las acciones de la institución a partir de la realidad educativa de los centros educativos, que es abordada en la Coordinación Nacional de Directoras y Directores.

**b) Nudo-red: maestras y maestros**

Quienes conforman éste nudo-red son maestras y maestros de aula, voluntarios que dinamizan los procesos de aula, acompañan la investigación acción y los círculos de estudios. A partir del año 2003, inicia su interacción, que se da en encuentros de formación.

- Docentes facilitadores. Se encuentran en jornadas nacionales de formación para la mejora de los procesos educativos. En encuentros de socialización de experiencia intercambian y comparten metodologías y resultados de su trabajo. Dinamizan los procesos de formación continua dirigida a docentes para la mejora del magisterio en el aula.
- Docentes investigadores. Tienen objetivos comunes y desafíos, fundamentados en las líneas de mejora de su centro educativo pero, sobre todo, en la necesidad de mejorar su práctica docente. Están relacionados en su centro y con otros centros educativos a nivel regional y/o nacional.

- Docentes acompañantes. Trabajar con adolescentes y jóvenes demanda del acompañamiento de adultos, por ser menores de edad y para dar la seguridad a las madres y padres de familia de que sus hijas e hijos están participando en actividades de crecimiento personal y social. La creación de la figura del “docente acompañante” ha sido importante para motivar la participación.
- Promotores de Informática Educativa. Se han enfocado en que las maestras y maestros utilicen la tecnología de la información como herramientas y recursos que se integran en la gama de recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con los promotores se ha constituido una red a través de la que se da acompañamiento, se organizan intercambios y se realiza la formación continua de los docentes y directivos en el uso de estas herramientas con propósitos educativos y administrativos. Desde el Departamento de Tecnología Educativa se trabaja coordinadamente con los promotores de informática y con los equipos directivos de los centros para el uso de la computadora en la gestión escolar, que ha significado un aporte importante a la simplificación de tareas administrativas, tales como: el registro académico de los alumnos, el control de pagos y el control de préstamos de libros.

Con el tiempo, la red de facilitadores, ha evolucionado: ahora existen comisiones de trabajo desde las que se organizan los esfuerzos educativos del centro. Las maestras y los maestros, se han incorporado a procesos continuos de formación y al trabajo colaborativo en sus centros educativos, como facilitadores e integrando comisiones de trabajo, investigando y compartiendo.

Un rol importante en el desarrollo de los docentes como facilitadores, lo han desempeñado los Coordinadores Regionales y los Promotores Educativos, así como los equipos directivos de los centros educativos que han sido importantes en la creación de las comisiones de trabajo.

Las maestras y los maestros de Fe y Alegría, han ido desarrollando un espacio de reflexión sobre su práctica educativa, desde la formación, la organización, la pregunta, el diálogo, la investigación y la propuesta. Se trabaja en las aulas de clases en la implementación de estrategias para mejorar la calidad educativa.

En los procesos de formación desarrollados desde Fe y Alegría, hemos incorporado a maestros, maestras y directivos de Centros Públicos y, asesoras del MINED, en base a conversaciones y acuerdos con el MINED. De igual forma, hemos organizado intercambios de experiencias y multiplicación de saberes.

### **c) Nudo estudiantes**

Desde el año 2007, iniciamos el trabajo de formación de líderes. De este proceso se ha conformado una red de jóvenes dirigentes que es resultado de encuentros y jornadas de formación. Los estudiantes conforman comisiones de trabajo en los centros educativos para contribuir a su desarrollo personal y al desarrollo de otros jóvenes, del centro y de la comunidad. Cada comisión funciona en base a un plan de trabajo y en relación con las otras. En base a sus inte-

reses los jóvenes han formado comisiones de reforzamiento escolar, de estudiantes monitores, de educación integral de la sexualidad, de jóvenes comunicadores, de desarrollo comunitario, de cultura y recreación, de medio ambiente, entre otras. También existe una pequeña red de jóvenes comunicadores.

En los procesos desarrollados con los jóvenes se han integrado, mediante acuerdo con el MINED, a estudiantes de centros públicos. Ellos han participado en jornadas de formación, intercambio de experiencias y elaboración de proyectos.

El trabajo con los estudiantes de secundaria se ha realizado con la perspectiva de incidir en un mejor liderazgo estudiantil, facilitándoles herramientas para el desempeño de sus funciones, además de ejercitar el rol de dirigentes, a través de diferentes actividades en el centro educativo y en la relación que pueden desarrollar con sus comunidades.

*“Hoy en día he cambiado en muchas formas mi vida personal y en mi alrededor; he cambiado mi forma de pensar, de actuar, en las formas de expresarme en público. Me ha servido mucho, he sobresalido en mi rendimiento académico y he conseguido nuevos amigos de otros lugares, he recibido apoyo para salir adelante”.*

En el trabajo con esta red, han jugado un rol importante los promotores sociales de Fe y Alegría que acompañan a los jóvenes en el proceso y utilizan diversas estrategias para sensibilizar, concienciar e incorporar a madres, padres de familia, docentes y adultos de las comunidades, que ha servido para establecer algunos puntos de apoyo para el desarrollo del trabajo comunitario que realizan los jóvenes.

Algunos jóvenes, como resultado de su formación, han elaborado proyectos en favor de sus comunidades; por ejemplo, la creación de una biblioteca que ofrece un servicio a la comunidad en el Barrio Bello Amanecer, del Municipio de Ciudad Sandino, actualmente en proceso de gestión.

#### **d) Madres y padres de familia**

Se trabaja con las madres y padres, mediante un proceso de formación, conocido como “Escuela de Familia”, la participación es activa y ellos/as después se convierten en multiplicadores. Se identifican con Fe y Alegría y con el trabajo educativo que se hace.

#### **El entretejido:**

1. Todos los nudos anteriores tienen expresión en el centro educativo. Trabajar en red, además de tener identidad y objetivos comunes, demanda coordinación operativa para el desarrollo de las acciones que se derivan de los planes elaborados de forma participativa. En este nivel es donde se expresan de manera diáfana las relaciones y comunicaciones entre los nudos, la participación y complementariedad, los consensos y el compromiso de cada nudo y de la red para lograr la mejora de la calidad educativa.

- Entre docentes y el facilitador.
- Entre docentes y equipo directivo.
- Entre docentes, facilitadores, promotores y equipos directivos/directores con los equipos regionales de Fe y Alegría.
- Entre estudiantes y sus dirigentes, mediante las comisiones e intercambio con otras organizaciones estudiantiles y juveniles.
- Entre madres, padres y familiares. A través del encuentro de las Escuelas de familia.
- Entre el Centro Educativo, Ministerio de Educación, otros centros e instituciones educativas, y la comunidad.

2. La red de Fe y Alegría Nicaragua, también se conecta con distintos actores educativos, instituciones públicas y organizaciones de sociedad civil a fin de incidir en las políticas públicas educativas. Aquí mencionamos dos puntos de conexión importantes para la mejora de la calidad educativa y nuestra labor de incidir haciendo:

- a. Con el Ministerio de Educación. Existen objetivos comunes, hay comunicación y relación. Nos afectamos e influenciamos mutuamente:
  - Coordinamos los encuentros y jornadas de formación de los docentes de los centros educativos de Fe y Alegría.
  - Coordinamos procesos de formación y acompañamiento a docentes y jóvenes de centros públicos.
  - Participamos en las mesas sectoriales de educación.
  - Las directoras, directores y docentes de Fe y Alegría participan activamente en los TEPCes.
  - Participamos en proyectos comunes financiados por la cooperación internacional, tal es el caso del Proyecto Excelencia, financiado por USAID.
  
- b. Con el Foro de Educación y Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua (FEDH-IPN) y el Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL):
  - Convocamos al análisis, debate, reflexión y elaboración de propuestas para hacer realidad el derecho a la educación de calidad para todas y todos.
  - Organizamos y convocamos a participar en acciones conjuntas con otros y otras a procesos de construcción de propuestas, también de acciones concretas.
  - Desarrollamos la Semana de Acción Mundial por la Educación.
  - Monitoreamos iniciativas del MINED para comentar, sugerir y aportar para que se optimice el trabajo.

Fe y Alegría, desde su Casa Nacional, organiza el trabajo de modo tal que todas las áreas están definidas y conectadas. Todas las personas son un apoyo para el trabajo de todas. Cada una donde actúa deja la huella que Fe y Alegría ha impreso, en su forma de ser, en su forma de trabajar, en su forma de ver la vida.

En nuestro trabajo en red no discriminamos a nadie que esté a favor de la educación. Con la participación de otros será posible garantizar el derecho a la educación de calidad para la niñez y adolescencia de Nicaragua. Observamos en los encuentros, espacios y en los procesos en que actúan los nudos de nuestra red (directivos, docentes, estudiantes, técnicos y profesionales) mucha creatividad, que se expresa en las aulas de clase, cuando los docentes tienen que ingeniárselas ante cualquier situación que se les presente, con los recursos de que disponen.

## 6. Financiación del trabajo en red

El trabajo en red, es decir, el funcionamiento de los nudos principales, ha contando con la financiación del Ministerio de Educación, que paga a los docentes, con el aporte de la cooperación internacional para los procesos de formación y con aportes propios para funcionamiento.

A continuación presentamos una estimación, en base a datos de Fe y Alegría Nicaragua, de los montos invertidos para el funcionamiento de los principales nudos de la red durante el año 2008.

| Principales fuentes de financiación     | Aporte (US \$) | %     |
|---|----------------|-------|
| Estado / Ministerio de Educación        | 10.631,00      | 14,76 |
| Agencia Española de Cooperación (AECID) | 49.371,00      | 68,57 |
| Aportes propios                         | 12.000,00      | 16,67 |

## 7. Valoración y principales resultados obtenidos

Trabajar en red ha contribuido al logro de resultados positivos y de gran significado para el desarrollo de Fe y Alegría Nicaragua, nuestra experiencia se basa en los siguientes criterios que son interdependientes:

**a. Motivación, formación e inversión:** Nos ha permitido contar con personas dispuestas a trabajar mejor y dar tiempo extra.

- Constantemente se promueve en las personas que trabajamos en Fe y Alegría - en cada centro, coordinación regional y Casa Nacional -, la idea de que somos parte de una familia. Cada año se realiza un encuentro nacional o regional donde se comparte y reconoce el aporte que cada uno hace a la institución, por la educación.

- Todo encuentro de los nudos de la red, parte de preguntar a las personas: ¿Cómo están? ¿Cómo se sienten? ¿Qué piensan de los procesos desde su experiencia personal?
- El compromiso institucional por la educación, se basa en el compromiso personal. Siempre hay una respuesta positiva de cualquier punto de la red. Por poner un ejemplo: si tocamos a los facilitadores, hay disponibilidad para la actualización de sus conocimientos y para compartirlos con otros, así como para dinamizar los procesos en los centros educativos. Igual respuesta obtenemos de directores y estudiantes, pero la institución tiene que tener recursos para poner en marcha el compromiso personal.
- Invertir en la formación de docentes y estudiantes, es una motivación a participar. La red de maestras y maestros facilitadores, investigadores, acompañantes, de comisiones de trabajo funciona de manera voluntaria. Ellos y ellas dan tiempo al desarrollo de actividades para la mejora de la calidad educativa.
- El liderazgo y la organización estudiantil, se trabaja desde la formación, entre otros temas, la autoestima, resolución de conflictos, liderazgo y facilitación Grupal.
- Cada mes, en Fe y Alegría se realiza un encuentro en el que participan todas las personas de la red del funcionariado (Casa Nacional y equipos regionales), es un encuentro formativo e informativo. Se abordan temas de identidad, se comparte información y se reconoce el trabajo que se realiza. Los temas de identidad y motivación están a cargo del Padre Fernando Cardenal.
- Con financiamiento externo, Fe y Alegría, tiene programas de apoyo para el personal de los centros educativos: formación, ayuda para atención médica especializada, préstamos y encuentro nacional de carácter recreativo.

## **b. Misión y visión compartida**

- En Fe y Alegría hay más talento humano formado e identificado con la misión, visión y objetivos institucionales que están directamente relacionados con la educación de calidad.
- En la elaboración del Plan Estratégico de Fe y Alegría Nicaragua (2006-2010) todos los centros educativos en los territorios tuvieron ocasión de hacer aportes con la facilitación de educadores y educadoras de Fe y Alegría y luego en asambleas generales con participación de estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directores fuimos tejiendo entre todos y todas las visiones y estrategias para el futuro.

## **c. La autonomía**

- Cada instancia a nivel de la Casa Nacional, coordinaciones regionales, centros educativos y comisiones tiene y asume responsabilidades propias y en interrelación con otros.
- Las responsabilidades derivan de los compromisos, metas y objetivos comunes.
- Cada instancia determina, en relación a su entorno y contexto, la mejor forma de concretar y poner en marcha las acciones que garantizan el logro de los objetivos.

#### d. Comunicación fluida

- Fe y Alegría Nicaragua, inició el año 2008 con una nueva estructura organizativa: Las coordinaciones regionales integradas por 3 personas: coordinadora, promotora educativa y promotora social, lo que ha permitido mejorar la comunicación en doble vía, desde Casa Nacional hacia los centros educativos, de igual forma dentro de los equipos directivos, docentes, estudiantes, madres y padres de familia. La comunicación ha mejorado mucho la coordinación de las actividades comunes a la red.
- La regionalización ha permitido mayor cercanía y acompañamiento y se promueve el trabajo en red con los actores de cada territorio, desde cada una de las cinco regiones que hemos organizado.
- El Consejo Técnico, en pleno, realiza visitas a los centros educativos para motivar, abordar temas de interés y acompañar los procesos de mejora de la calidad educativa. En estas visitas se realizan reuniones con los equipos directivos y con los maestros y maestras. Se intercambia, comparte y se toman decisiones.

#### e. Participación, gestión y toma de decisiones colegiadas

- En el proceso de construcción del Plan Estratégico de Fe y Alegría Nicaragua (2006-2010) se contó con la participación de toda la comunidad educativa de Fe y Alegría Nicaragua, se crearon los espacios para escuchar y recoger aportes de estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directores. Entre todos se fueron tejiendo las visiones y estrategias vigentes.
- Las decisiones a todos los niveles se toman de manera colegiada, las propuestas se van construyendo en los encuentros de cada nudo de la red.
- Con la red de directoras y directores, a inicio de cada año, se toman decisiones respecto a los procesos en marcha y los nuevos, en función de la mejora de la calidad educativa, tales como: prioridades temáticas, eventos de formación, investigación, actividades con jóvenes.

### Los resultados del trabajo en red

#### 1. Desarrollo de las personas que conforman la red de Fe y Alegría

- En el año 2008, 143 maestras y 28 maestros de los centros educativos de Fe y Alegría participaron en el proceso de investigación-acción. El proceso fue apoyado por 28 personas (25 mujeres y 3 varones) que integran equipos directivos de centro y por 17 personas que integran la Dirección Educativa (14 mujeres, 3 varones).
- En las jornadas de formación realizadas en 2008, participaron 685 personas de centros públicos: 10 asesoras técnicas del MINED, 46 directivos de centros, 148 docentes, 222 estudiantes y 259 madres y padres.

- El personal de Fe y Alegría ha crecido, a partir de la creación de las coordinaciones regionales.

## 2. Mejor capacidad operativa y de incidencia

- Hemos ampliado nuestro trabajo educativo, acompañando a la escuela pública y con acciones educativas comunitarias.
- La creación de las coordinaciones regionales nos ha permitido estar más cerca de los territorios y comunidades donde están ubicados los centros educativos de Fe y Alegría.
- La mayoría de los centros educativos se relacionan con otros y en lo interno funcionan bajo los criterios de complementariedad y corresponsabilidad.
- Las maestras, los maestros, el personal directivo y técnico de Fe y Alegría, han participado en procesos de formación y actualización, que les ha permitido asumir en mejores condiciones el proceso de adecuación curricular, mejorar su desempeño en el aula y aportar sus conocimientos y experiencias en los TEPCes.
- El estudiantado participa en procesos de organización estudiantil y realiza acciones dentro de la comunidad.
- En los últimos cinco años, la capacidad de gestionar y ejecutar proyectos ha crecido. Hemos obtenido financiación de organismos multilaterales y bilaterales, tales como la UNESCO, el UNPFA, UNICEF, AECID, Ayuntamientos, entre otros
- Hemos ampliado temas de trabajo, sobre todo los relacionados con jóvenes: autoestima, liderazgo, organización estudiantil, medio ambiente, sexualidad y escuela de familia.
- Hemos ampliado nuestra relación con la empresa privada nacional.

## 3. Participación, gestión e incidencia

- Los resultados de los múltiples y diversos encuentros y espacios donde se conforma y forma el trabajo en red tienen una expresión concreta en el centro educativo. Es producto de una ardua labor, desde coordinarse con otras personas con concepciones y formas de trabajar muy distintas, hasta lograr que los directores, docentes y estudiantes descubran los beneficios de una gestión adecuada y los beneficios de coordinar esfuerzos con personas que tienen propósitos similares.
- Hemos logrado, con el Ministerio de Educación, coordinar y articular actividades en el marco de la enseñanza, entre ellas las reuniones de directores, eventos y concursos a los que convocan y en los Talleres de Evaluación y Programación. Los docentes y directores de Fe y Alegría participan activamente y algunos de ellos han sido seleccionados para actuar como coordinadores y facilitadores pedagógicos de los mismos. En general, los docentes de FyA tienen una destacada participación en los diferentes grupos de trabajo donde se ubican.
- En estos talleres se contempla que los docentes de escuelas estatales propongan a un “profesor de Fe y Alegría” para coordinar el trabajo de los grupos, para escribir las ideas, para exponer la tarea realizada o para dirigir una dinámica. A su vez, los estudiantes

participan en actividades convocadas por el Ministerio, como la campaña de alfabetización, jornadas ecológicas o la realización de censos. Hay docentes que forman parte del equipo de Consejería Escolar determinado por el Ministerio.

- Al relacionar y vincular a la red de Fe y Alegría a estudiantes, familias e instituciones educativas, hemos logrado construir propuestas educativas pertinentes, adecuadas a la zona en que se desarrollan y a las necesidades del contexto.
- Damos tiempo, recursos e ideas, para el funcionamiento ordinario y los procesos de planificación y evaluación del trabajo del CEAAL Capítulo Nicaragua. Participamos y aportamos recursos e ideas al Foro Educativo de Desarrollo Humano de la Iniciativa por Nicaragua. En ambas redes, en la organización de actividades formamos parte de los Comités Organizadores, Comisiones Metodológicas, así como expositores y moderadores de foros y eventos.

La gestión en red de la formación para la mejora de los procesos educativos y del trabajo con los estudiantes, ha significado mayor participación de todos y ha generado la solidaridad entre todos.

El compromiso de trabajar en red, conectados y articulados, está orientado a conseguir la mejora de la calidad educativa, ahí donde más se necesita: en el aula de clase.

Fe y Alegría **maximiza el impacto de su acción educativa**, debido a que cada una de las personas que forman parte de la institución, de uno u otro modo deja plasmada en sus actividades, en su forma de pensar y la de expresarse, el modo de proceder institucional. La propuesta y necesidad de trabajar con otros, de afirmar compromisos y corresponsabilidad, de formar redes como una estrategia adecuada de trabajar, de organizarse, de relacionarse y articularse con los demás, de ser líder, de intervenir en la comunidad, de mejorar la calidad de la educación.

Docentes y estudiantes de Fe y Alegría se han destacado a lo largo de los años recibiendo títulos de “Mejor docente” a nivel municipal, departamental y nacional, así como primeros lugares en Olimpiadas de Matemáticas, de Física y de Español. A su vez, los estudiantes han sido clasificados con notas muy buenas en los exámenes de selección para entrar en la universidad.

La evaluación del trabajo en red, está presente en los procesos evaluativos de Fe y Alegría. Cada vez que se evalúa el desarrollo de las actividades en los diferentes centros, el logro de objetivos propuestos, los principales problemas que se afrontaron, los aportes que estamos haciendo a la escuela pública y a las políticas educativas, tenemos presente el modo de proceder institucional. De forma constante ratificamos la necesidad de trabajar con otros, de articularnos, de complementarnos, de actuar de forma conjunta, de trabajar en red.

## 8. Experiencias significativas

Desde esta práctica, queremos destacar algunas experiencias y logros significativos:

1. **La escuela Belén**, fundada hace 32 años en una zona periférica de la ciudad de Estelí por las Hermanas Franciscanas de los Sagrados Corazones, apoyadas por Fe y Alegría. El centro educativo desde entonces se ha convertido en un “poblador más del barrio”. La dirección del centro, participa de las reuniones de la comunidad.

Esta escuela ha logrado incluir en las aulas de clases a niños en situación de riesgo. Cada año hay presión para que acepte a más niños que viven en el centro de la ciudad y otros de barrios más lejanos. Hay un “desborde” en la matrícula año a año que evidencia que brinda un servicio educativo de calidad. Ha logrado tejer una red de trabajo que ha llevado desde asfalto hasta agua potable a sus vecinos. Mantiene una buena relación con el hermano Colegio Nuestra Señora del Rosario, hace trabajo en red, que ha unido a sus diferentes docentes, realiza talleres de formación pedagógica y espiritual conjuntamente. Resultado de su comunicación e interconexión, los niños que se gradúan de sexto grado de primaria en Belén pasan becados a Rosario.

2. **El Núcleo Educativo Rural (NER) La Asunción-Fe y Alegría**, en la comarca Lechecuagós, del municipio de León. Está formado por un centro educativo de secundaria, una escuela normal, dos centros educativos de primaria (bases) y seis centros satélites/irradiados (multigrado). El director/a del NER coordina el trabajo de todo el núcleo y funciona con un equipo directivo que integra a los/as directores/as de los centros bases. El director es un líder de la comarca y un punto de referencia para los habitantes y el desarrollo de los 16 sectores en los que está organizada.

El equipo directivo y los docentes de todas las unidades educativas del NER funcionan como una red coordinada por el Director, en ella se incluye a los estudiantes y sus comisiones de trabajo. En el NER funcionan todas las instancias recomendadas tanto por Fe y Alegría como por el MINED. Existe una dirección colegiada y se delegan funciones a partir de un plan común de trabajo de todo el Núcleo Educativo. La Dirección del NER ha logrado desarrollar un vínculo muy apropiado para el desarrollo de los procesos de la mejora de la calidad educativa con las autoridades del MINED. Por su trabajo es seleccionado como coordinador pedagógico de TEPCE.

Junto con la “red de gestión educativa” el NER es un punto de referencia o “centro de mando” de la comarca. En coordinación con los líderes comunales se logró llevar el agua a ciertos sectores de la comarca donde esto parecía un sueño y coordina la dirección de algunos proyectos agrícolas.

En el NER madres y padres de familia, los Consejos del Poder Ciudadano (CPC) de Lechecuagós, la Unión de Agricultores y Ganaderos de la comarca (UNAG) el Centro para la Promoción, la Investigación y el Desarrollo Rural y social (CIPRES).

3. Resultado de los procesos de formación a la red de docentes facilitadores de Fe y Alegría hemos logrado establecer **un acuerdo de colaboración con el Ministerio de Educación para incidir en la mejora de la calidad educativa en 44 centros públicos**. Docentes y estudiantes de estos centros públicos se han integrado en la red de Fe y Alegría que se encuentra en los procesos de formación para la mejora de la calidad educativa y la participación.
4. **Técnicos, asesores y delegados departamentales del MINED** a nivel nacional, han sido **formados por Fe y Alegría** mediante talleres de formación en “habilidades para la vida”.
5. **Fe y Alegría es parte activa de redes y coaliciones por el derecho a la educación**. En foros educativos sobre incidencia en políticas educativas generalmente es invitada a inaugurarlos, abordar temas importantes, dar conclusiones o clausurarlos. Fe y Alegría Nicaragua representa a la Federación Nicaragüense de Colegios Católicos ante el MINED.
6. **La promoción en red de la informática educativa** se va desarrollando como un importante y potente recurso didáctico que los docentes utilizan para dinamizar los procesos en las aulas y para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje y de gestión escolar.
7. El acompañamiento cotidiano a los procesos de mejora de la calidad educativa en cada centro educativo se organiza a partir de la estructuración de **cinco Coordinaciones Regionales que funcionan como cinco redes regionales**, en base a un territorio determinado, un plan de trabajo común y un equipo de trabajo funcional.

## 9. Principales retos a los que se enfrenta el trabajo en red

- **Agregar nuevos nudos**, o más nudos del mismo tipo, por ejemplo docentes o estudiantes. Requiere conciliar objetivos, metas, prioridades, tiempos (horas), espacios, otras dinámicas de trabajo y acciones concretas. También requiere nuevos recursos. Para lograr la participación de todas las personas e instituciones que deben ser parte de los procesos educativos, se requieren recursos financieros suficientes para comunicar, formar, movilizar y funcionar.
- **Mantener la motivación** para lograr la participación de las y los docentes. Un nudo importante lo constituyen las maestras y los maestros. En general, esta profesión no está suficientemente valorada socialmente ni remunerada económicamente.
- **Mantener la gestión en red** de los procesos educativos requiere de profesionales y técnicos dedicados a comunicación, la organización y ejecución de acciones que mantengan activa y articulada a la red.
- El trabajo en red, a diferencia de otra forma de trabajo, requiere de **mayor inversión de tiempo** para el desarrollo de los procesos y la obtención de resultados. Primero, hay que creer en la importancia del trabajo en red, hay que buscar consensos y la mejor forma de configurarlas con la participación pertinente de todas las personas e instituciones involucradas.

## 10. Lecciones aprendidas

- Hay que expresar de la forma más clara posible lo que cada quien espera lograr con su participación y hacer un análisis objetivo de lo viable de cada propuesta del trabajo en red. No siempre es tan fácil como parece. Hasta el momento sabemos lo difícil que puede llegar a ser ponerse de acuerdo en la conformación de redes (directivas, docentes, estudiantes); sin embargo, esto se resuelve con objetivos claros y comunicación fluida.
- Una red es una forma organizacional que combina los esfuerzos de organizaciones diferentes y autónomas, eventualmente también de personas individuales, en torno a objetivos compartidos. Hay algunos centros educativos que son anteriores a la fundación de Fe y Alegría pero han entrado en la “red” de forma voluntaria, conservan su autonomía excepto en la medida en que decidan concederla a la red y pueden salir con relativa facilidad.
- El trabajo en red promueve la autonomía funcional en los centros educativos y el compromiso para el logro de objetivos comunes que trascienden las paredes del centro. En la gestión de los procesos para la mejora de la calidad, se debe partir de las actividades acordadas y compartidas en la red, en donde cada centro y organización participante conserva su esquema organizacional y de gestión propio. Contribuye a la toma de decisiones colegiadas y la delegación de funciones.
- Las acciones para la mejora de la calidad educativa se realizan con mayor eficacia y eficiencia, cuando su organización y ejecución se articula en red e involucra a todas las personas clave.
- El desafío de lograr educación de calidad para todas y todos nos impone el trabajo en red. Las necesidades de nuestros centros son infinitas y si sumamos las de nuestros docentes y estudiantes se nos hacen casi imposibles de contar. Fe y Alegría no posee suficientes fondos para cubrirlas todas, por eso con la ayuda de quienes estén dispuestos a colaborar se puede avanzar en el cumplimiento de nuestra misión y visión. Se logra poco a poco, y se observan avances cuando los/as directores/as pueden decir: “No tenemos todas las condiciones, nosotras las hacemos”.
- No todas las instituciones, asociaciones o empresas están dispuestas a colaborar sin obtener nada a cambio, por eso debemos ser muy claros sobre cuál es el trabajo de Fe y Alegría, de igual forma hay que ser claros sobre los objetivos de los otros, para identificar la complementariedad y objetivos comunes.
- A partir de nuestra experiencia y capacidades, debemos saber escoger en qué y con qué red vamos a trabajar. Eso dimensionará nuestra capacidad de aporte. Sumado a ello, se deben asignar a las personas adecuadas para participar en una red determinada.
- Todas las personas que participan en una red específica deben de comunicar y compartir de forma fluida, los asuntos más pertinentes con relación a la red, en la que actúan representando a la institución, grupo o movimiento.

## Ventajas de trabajar en red

- Una red de trabajo es aquella en la que sabemos que podemos tocar en cualquier punto-nudo y siempre obtendremos una respuesta. Complementariedad y solidaridad.
- El impacto del trabajo en red es mayor que si se hace de forma individual. Eficacia y eficiencia.
- Se logra un nivel de organización mayor en el equipo. Es un sistema que delega funciones, lo que fomenta la responsabilidad de cada uno de los actores. Responsabilidad compartida.

## Condición para trabajar en red

El respeto y el dialogo como método, acompañado del consenso. El trabajo en red, precisa dedicar un poco más de tiempo a compartir visiones, lograr consensos, organizar actividades, así como a la gestión, organización y planificación de actividades, debido a que se trabaja desde más de un punto de vista.

# 11. Recomendaciones

## Para el trabajo en red desde nuestra experiencia

- Una red de trabajo es aquella en la que sabemos que podemos tocar en cualquier punto-nudo y siempre obtendremos una respuesta.
- Para el trabajo en red es básico lograr consenso acerca de la visión y misión de la red, así como de los objetivos a alcanzar y resultados a lograr.
- El trabajo en red es una estrategia, un modo de proceder institucional. Una manera de hacer las cosas, construir propuestas, desarrollar acciones con otros, aprender y aportar en relación con los propios miembros de la institución y con otros.
- La actividad, encuentro o jornada, entre quienes forman la red es fundamental para mantenerla operativa. Se deben elaborar planes de acción conjunta.
- La red debe servir para fortalecer la acción de quienes la conforman, pero también para convocar a otros a sumarse en función de causas y objetivos comunes.
- El trabajo en red debe suponer a las personas e instituciones, trabajar por nuevos y mayores desafíos. También el convocar y convencer a otros a sumarse a esas causas y nuevos desafíos.

- Es importante conocer las voluntades y capacidades de cada persona e institución que conforma la red, esto posibilitará la complementariedad y el sumar valor; adicionalmente permite hacer operativo el trabajo de cada nudo hasta convertirse en un todo, respetando la diversidad. Unidad en la diversidad permite a la red ser fuerte en cada uno de sus nudos.
- Al interior de la red es sano promover el análisis, el debate y la reflexión. Todas las opiniones importan. Las decisiones deben ser colegiadas, por consenso, respetando el disenso y las posiciones de la minoría.
- Se debe dejar constancia del trabajo en red, documentar la experiencia, compartir los aprendizajes, evaluar y tomar nuevos rumbos que hagan evolucionar la red y su trabajo.
- En el trabajo en red hay que considerar los “tiempos”, metas y prioridades de cada participante, hasta encontrar las prioridades comunes que den impulso al trabajo conjunto.
- La comunicación fluida y la transparencia del actuar de la red es principio y fundamento de la construcción del trabajo en red.

### **Para la gestión de la mejora de la calidad educativa**

- Invertir en la formación de equipos directivos, maestras y maestros.
- Desarrollar los procesos de formación desde la corresponsabilidad y el trabajo en red, promoviendo espacios de intercambio y comunicación entre docentes aprovechando las tecnologías de información y comunicación.
- Mejorar las condiciones socio-económicas y laborales del personal educativo.
- Motivar a los docentes a participar y organizar el trabajo en red, entre pares, como parte del modelo de gestión educativa participativa.
- Que el MINED reconozca el trabajo educativo que hacen otras instituciones.
- Promoción y creación en el Sistema de Educación Pública, de un movimiento de maestros investigadores, que desde su experiencia, investigan y reflexionan para la mejora de su práctica educativa en el aula.
- Finalmente, decir que la experiencia de Fe y Alegría – Nicaragua en torno a la Informática Educativa se ha convertido en un referente como experiencia que aporta mucho a la formulación de la política TIC de la Educación Básica y Media, impulsada por el Ministerio de Educación de Nicaragua.
- Que se fortalezca la gestión escolar a través de la puesta en funcionamiento de sistemas automatizados que agilizan los procesos administrativos – pedagógicos.

## Bibliografía

- Plan Estratégico de Fe y Alegría Nicaragua. 2001-2005 y 2006-2010.
- Proyecto Educativo. Fe y Alegría Nicaragua, 2006.
- La Pedagogía de la Educación Popular en Fe y Alegría. Documento del XXXIII Congreso Internacional. Asunción (Paraguay), 2002.
- Ideario Internacional de Fe y Alegría. Documentos de XV y XVI Congresos Internacionales. Mérida (Venezuela) y San Salvador (El Salvador), 1984 y 1985.
- Participación. Documento del XIX y XX Congresos Internacionales. Lima (Perú) y Quito (Ecuador), 1988 y 1989.
- Educación y Promoción en la nueva realidad Latinoamericana. Documento del XXV Congreso Internacional. Antigua (Guatemala), 1994.
- Programa de la Calidad Educativa de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Programa Global de Fortalecimiento Institucional I y II.
- Plan Nacional de Desarrollo Humano del Gobierno de Nicaragua. 2009. <http://www.pndh.gob.ni/documentos/Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%20Humano%202008-2012-Nicaragua.pdf>.
- Políticas Educativas. MINED. 2007-2011.
- Propuestas de Modelo Global e Integral de Inclusión a la Educación Básica y Media, de la población excluida del sistema escolar. De Castilla Miguel, Ministro de Educación de Nicaragua. Mayo 2009.
- Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2009.
- INIDES. Datos de EMNV 2007.
- Planes de Mejora de los Centros Educativos de Fe y Alegría Nicaragua. 2007 - 2008.
- Informes de las Jornadas de Formación de Facilitadores, de docentes y de los Eventos de Investigación Acción. Fe y Alegría Nicaragua, 2007 - 2008.
- Informes de la Dirección de Informática Educativa. Fe y Alegría Nicaragua, 2007 -2008.
- Sistematización del proyecto Liderazgo Juvenil en Centros Educativo de Fe y Alegría y Centros Públicos. Fe y Alegría Nicaragua, 2008.
- Informes de avances de ejecución de Proyecto 23 y 24 financiados por AECID – Entreculturas. Fe y Alegría Nicaragua, 2008 - 2009.
- Análisis Económicos relativos a mayor inversión en educación. Adolfo Acevedo 2008 – 2009.
- Intercambio sobre el trabajo en red. Reunión de Directoras y Directores de Centros Educativos y Coordinadores Regionales de Fe y Alegría. – Julio - Agosto 2009.

**III.****Fe y Alegría Perú****Sistema de gestión de redes educativas rurales: una alternativa para la transformación y el desarrollo**

SANTOS RUGEL RIVERA



# 1. Después de 30 años, el desafío de la Educación Rural en Fe y Alegría

## 1.1. Características del medio rural en el Perú

En la década de los años ochenta y noventa que vivió el país, el Perú ha tenido una migración del campo a la ciudad como consecuencia de la violencia política. El campo se convirtió en el principal escenario de los abusos contra los Derechos Humanos que sufrieron los campesinos tales como: asesinatos, violaciones, torturas, levas, amenazas, etcétera. La población rural se encontró en una situación de indefensión frente a los abusos cometidos por los grupos terroristas así como también por las fuerzas armadas. A consecuencia de ello, la población huyó hacia las ciudades en busca de protección, seguridad y de medios de subsistencia. Es así, que ciudades como Lima, La Libertad, Arequipa, Huánuco y Puno incrementaron su población y funcionaron como focos de atracción para la industria y con ello, la mano de obra, de una u otra manera, recayó en la nueva población que habitaba la ciudad.

En la actualidad, aunque ya no existe esa situación de violencia, las poblaciones rurales no ofrecen oportunidades a los pobladores para que se desarrollen y emerjan de la situación de pobreza y abandono en que se encuentran, no sólo a nivel político y económico, sino también al nivel educativo, social y cultural. Por tanto, la situación que descubrimos hace referencia a una realidad rural que presenta el mayor índice de pobreza del país, y que no cuenta con servicios básicos como agua y luz (y servicios sociales) ni con buenas carreteras o medios de comunicación. Además, los ingresos con que cuenta la población son muy bajos y la sitúan en un nivel de auto subsistencia.

Estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática<sup>1</sup> (INEI) del Perú muestran que la diferencia entre lo urbano y lo rural radica en la situación de pobreza que vive la población peruana. Javier Escobal, Jaime Saavedra y Máximo Torero explican que la salud y nutrición, la educación y el saneamiento son indicadores que determinan el nivel de pobreza<sup>2</sup>. Según el INEI la pobreza en el 2002 afectaba al 53,4% de la población del Perú y la pobreza extrema al 24%. Pero la pobreza llegaba al 70% en zonas rurales (en comparación al 35% en las urbanas) y la extrema pobreza rural al 37% (en contraste con el 4% de la urbana)<sup>3</sup>. Además, el INEI señala que la concentración de la población en ámbitos rurales e al 75% y refleja grandes brechas sociales y desventajas en ámbitos de gran dispersión poblacional<sup>4</sup>.

1. <http://www.inei.gob.pe>.

2. Cfr. ESCOBAL, Javier, SAAVEDRA, J, TORERO, M. Los Activos de los Pobres en el Perú, Grade: Lima 1998.

3. Cfr. INEI, Encuesta Nacional de Hogares, 2003. En: La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas. Lima, 2004, p. 36.

4. <http://www.inei.gob.pe>

Según la información estadística del Ministerio de Educación<sup>5</sup> (MED), de las 28.695 Instituciones Educativas (IE) públicas del país, 47,7% de IE se ubican en centros poblados menores, 64,7% de IE se encuentran en ámbitos rurales y dispersos. En ellas se ubica el 84% de familias pobres y el 95,45% de pobres extremas. El analfabetismo en el país es un problema en sí mismo y refleja la carencia de una cultura escolar en la familia que puede incidir en la calidad educativa que sus hijos e hijas puedan alcanzar. El MED señala que el 12,1% de la población peruana de más de 15 años es analfabeta absoluta, estando las 2/3 partes de ese porcentaje en el área rural, llegando el analfabetismo rural al 24,8%<sup>6</sup>.

## 1.2. Características de la educación rural en el Perú

### 1.2.1. Ciclos escolares en el sistema educativo peruano

El sistema educativo nacional del Perú establece que la escolaridad debe iniciarse a partir de los cuatro años de edad; sin embargo, la escolaridad para los niños y niñas de las zonas rurales del Perú se inicia generalmente con la educación primaria ya que no se cuenta con una partida presupuestaria ni con personal cualificado suficiente para educación inicial que está mal atendida. En el mejor de los casos, en las zonas rurales se cuenta con los Programas No escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI)<sup>7</sup> que se constituyen en un servicio de apoyo a la estimulación temprana de los niños y niñas menores de seis años. La consecuencia es que muchos niños y niñas rurales tienen su primer acercamiento a la escuela a los 6, 7 y 8 años con el hándicap añadido de un vacío total en su estimulación y desarrollo de habilidades básicas.

En el Perú, la educación inicial y primaria comprende actualmente seis grados de estudio, los mismos que se han organizado en cinco ciclos (los dos primeros ciclos correspondiendo a la estimulación temprana y a la educación inicial):

| Ciclo     | Grados de estudio     | Edad óptima     |
|-----------|-----------------------|-----------------|
| I Ciclo   | Estimulación temprana | Antes de 3 años |
| II Ciclo  | Inicial               | 4 y 5 años      |
| III Ciclo | 1° y 2° grados        | 6 y 7 años      |
| IV Ciclo  | 3° y 4° grados        | 8 y 9 años      |
| V Ciclo   | 5° y 6° grados        | 10 y 11 años    |

5. <http://www.minedu.gob.pe>

6. Cfr. MÚJICA, Rosa María- GARCÍA, José María. Las niñas somos importantes. Experiencia de promoción y equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi. Fe y Alegría: Lima 2006.

7. Los PONOEI están bajo la responsabilidad de animadoras que reciben un estímulo económico del Estado.

### 1.2.2. Tipología de Centros Educativos

El MED considera la cantidad de docentes que trabajan en las instituciones educativas primarias en función del número total de alumnos y alumnas y como un indicador para determinar el tipo de institución educativa:

| Tipo de centro educativo | Características  |
|--------------------------|--|
| Unitario                 | Labora un docente que se desempeña como profesor de todos los grados y asume a la vez la dirección del centro educativo.   |
| Polidocente multigrado   | Denominado simplemente multigrado. Laboran de dos a cinco docentes entre quienes se distribuyen los seis grados y la dirección del centro recae en un docente (director con aula a cargo). |
| Polidocente completo     | Denominado polidocente. Es un centro que cuenta con seis docentes o más, cada uno responsable de un solo grado. La dirección es asumida por un profesor a tiempo completo.                 |

En las zonas rurales, debido a la población dispersa, la inequidad de género en las matrículas, la fuerza laboral que representan niños y niñas en sus hogares, la poca expectativa que padres y madres de familia tienen de la calidad de los aprendizajes que la escuela ofrece y varios otros factores, encontramos que las escuelas unitarias o multigrado son totalmente mayoritarias porque el número de estudiantes no alcanza para el funcionamiento de una institución educativa polidocente. De las 28.695 IE públicas del país, 75% son unidocente o multigrado; es decir 21.300 IE donde enseñan 43.992 docentes y asisten 985 mil niños y niñas<sup>8</sup>.

### 1.2.3. Desempeño docente y calendario escolar

Actualmente, la educación rural en el país se encuentra en una situación de crisis que ubica al Perú entre los sistemas educativos más deficientes de América Latina, cuyo eslabón más bajo, definitivamente, es la escuela rural. Se trata de escuelas, muchas de ellas unitarias, que se ubican en lugares alejados, desligados y abandonados por completo por las autoridades educativas y políticas. En estos lugares, las clases escolares se inician después de lo oficialmente establecido<sup>9</sup> porque es frecuente que los maestros arriben a sus escuelas entre uno o dos meses después de la fecha establecida por el MED. Ellos deciden establecer su permanencia o no en sus centros de trabajo según la distancia y el tiempo que le demanda ir de su hogar a su escuela. Muchos de ellos invierten más de tres horas diarias en transporte público o caminando para llegar a la escuela; otros optan por quedarse en la comunidad rural toda la semana, siendo los días lunes y viernes los sacrificados ya que se toman algunas horas

8. <http://www.minedu.gob.pe>.

9. El sistema educativo establece 35 semanas de actividades académicas. Las clases se inician a principios de marzo para estar concluyendo antes del 25 de diciembre.

de estos días para ir a la escuela y para regresar a su hogar. En otros casos, los maestros optan por quedarse en las comunidades el mes completo porque sus desplazamientos les puede demandar uno o varios días (como en la selva y en la sierra por ejemplo) para ir a casa y regresar a la escuela.

#### 1.2.4. Infraestructura y equipamiento

Existen factores que intervienen en la crisis de la educación rural como la precariedad con la que se trabaja. Las aulas escolares han sido construidas a través del trabajo comunitario de la población, las cuales no tienen una adecuada dirección técnica y muchas de ellas quedan inconclusas. El mobiliario es insuficiente y el que tienen está deteriorado. Sólo por poner un ejemplo, comentar que los estudiantes no cuentan con suficientes carpetas, por lo que terminan compartiéndolas entre dos o tres alumnos.

#### 1.2.5. Formación docente y contexto educativo

Cuando Fe y Alegría comienza sus programas educativos rurales, encuentra la siguiente realidad: maestros con una formación pedagógica deficiente (no titulados), que no preparan sus clases y que muestran ausentismo en las escuelas; a niños que terminaban la primaria sin saber leer, que muestran una extraedad<sup>10</sup>, un acceso deficiente de las niñas a la escuela; padres y madres de familia con expectativa sobre la educación de sus hijos e hijas; una escuela inicial casi inexistente, con programas escolares que ignoraban el contexto en donde se ubica la escuela; y con unas condiciones de infraestructura, mobiliario, bibliotecas y equipamiento inexistente.

### 1.3. La Propuesta urbana de Fe y Alegría funcionaba, pero no teníamos una propuesta rural

Después de 30 años de presencia en el Perú, Fe y Alegría que, hasta ahora, se había desarrollado en Lima y ciudades del interior del país, decide incursionar en el ámbito rural porque en la década del 80 empezó a vivirse una situación de violencia en el país y las poblaciones de las zonas rurales fueron las que más sufrieron las consecuencias de casi dos décadas de violencia política. No solamente la muerte era parte de la cotidianidad de la población rural, sino que también, las políticas económicas, aplicadas en el país, excluían al campo de cualquier opción de desarrollo nacional.

Las zonas rurales del país representan los sectores más golpeados y excluidos de la sociedad, y la escuela rural reproduce una imitación mal hecha de la escuela urbana, porque las condiciones de lo rural son diferentes a las de la ciudad. En este contexto, Fe y Alegría asume un nuevo compromiso por la educación en el Perú, es decir "el nuevo reto será encontrar un

---

10. Entendemos por extraedad a los niños y niñas que participan en un grado de estudio que no es el que normalmente corresponde a los estudiantes de su edad.

sistema que funcione en las escuelas rurales del país. Diseñar y llevar a la práctica sistemas educativos adecuados a la realidad pluricultural, a veces bilingüe y siempre marginada, de las zonas rurales de la sierra, selva y costa del Perú<sup>11</sup>.

Se hace por lo tanto necesario e imprescindible *conceptualizar a la escuela rural en su propia identidad y dotarla de las metodologías y estrategias apropiadas para el aprendizaje de niños y niñas, para la capacitación permanente de los docentes, para generar escuelas significativas y, en consecuencia, prever en los presupuestos nacionales y regionales los medios económicos suficientes para que pueda funcionar eficientemente*. La escuela rural necesita encontrar referentes que la contextualicen, referentes diferentes a los referentes sociales, económicos, culturales, geográficos y familiares de la escuela urbana.

Frente a una realidad nacional que mostraba una generación de niños y niñas del campo que crecían con heridas profundas como consecuencia de la crisis social y política, Fe y Alegría interviene, en la medida de sus (limitadas) posibilidades, en la escuela rural y desea llegar a constituirse en un referente de educación de calidad para los que menos tienen. Así, el objetivo principal de esta nueva experiencia fue la construcción de un modelo de red educativa que funcionase para la escuela rural a fin de lograr calidad en la educación de los niños y niñas<sup>12</sup>.

Es así que se constituyeron sucesivamente cinco programas educativos rurales: Fe y Alegría No. 44 en Andahuayllillas, Cusco; Fe y Alegría No. 47 en la carretera Iquitos-Nauta; Fe y Alegría No. 48 en Malingas-Tambogrande, Piura; Fe y Alegría No. 54 en Moro-Pamparomás, Ancash; y recientemente, Fe y Alegría No. 72 en Pucallpa, Ucayali. Cada programa educativo rural<sup>13</sup> ha pasado por diferentes procesos, tanto a nivel de gestión institucional como pedagógico, con la finalidad de responder a las características y necesidades de la población rural. Así, desde el punto de vista curricular se han definido con claridad las competencias, habilidades y capacidades a desarrollar en los estudiantes, enfatizando temas tales como lo intercultural, la equidad, el medio ambiente, los Derechos Humanos y la vinculación con la producción.

Los programas de gestión de redes rurales en Fe y Alegría utilizan como referente, de la propuesta curricular, el diseño curricular básico del MED y lo contextualizan teniendo en cuenta las demandas, necesidades y problemas de la realidad rural. Al mismo tiempo, definen y formulan las habilidades que permiten al educando incorporarse y desenvolverse en su sistema socio-productivo local a la vez que ejerce su ciudadanía en plenitud.

El reto pasa por recuperar la dignidad del hombre y la mujer del campo, su idioma, su cultura, su cosmovisión y sus saberes; es decir, su vida misma. Esto implica peregrinar por un camino nuevo, porque ya no se trata de crear grandes colegios de más de mil alumnos, sino que la

---

11. FE Y ALEGRÍA. Fe y Alegría, forma hombres y mujeres para la vida y la paz. Fe y Alegría: Lima 1996, p.50.

12. Es importante subrayar las diferencias que existen en las diversas zonas rurales. No es lo mismo la "ruralidad" en la costa, que en la selva o sierra. También hay diferencias lingüísticas: zonas hispanohablantes y zonas con lenguas diferentes al castellano como lengua materna. Esta realidad obliga a no diseñar un modelo único de intervención para los sectores rurales.

13. Ver Anexo 1.

estrategia es agrupar al conjunto de pequeñas escuelas unitarias y multigrados ubicadas en un territorio (valle, cuenca, eje de una carretera, sector) y darle una direccionalidad al proceso educativo, involucrando, a la vez, a una comunidad educativa cuyas características son muy particulares debido al contexto donde se encuentran.

## 2. El planteamiento central: Una escuela rural que busca responder a la realidad

### 2.1. Mayor presencia de la escuela rural de Fe y Alegría que pretende romper con el modelo hegemónico nacional de escuela urbana

En un país como el Perú con una gran variedad cultural, lingüística y geográfica, no se puede (o no se debería) aplicar un mismo modelo educativo nacional, todavía menos de corte urbano. 30% de la población escolar vive dispersa en zonas rurales andinas, costeñas y de la selva y merecen una atención adaptada a su contexto. Los programas de educación rural de Fe y Alegría, conociendo la zona geográfica, la idiosincrasia de las comunidades con sus intereses y aspiraciones, los procesos locales y regionales, y las instituciones locales y regionales, con las que se puede tener alianzas estratégicas, propone una escuela rural que responda a la realidad.

Fe y Alegría se inserta en un espacio cultural y geográfico concreto que le permite diseñar una escuela rural que desarrolla un proceso de construcción conjunta de un proyecto educativo acorde al contexto rural donde participan todos los protagonistas: estudiantes, profesores, autoridades locales, padres de familia y comunidad en general. Para mejorar la educación rural, no basta rehabilitar la infraestructura, entregar paquetes escolares ni enviar profesores. La educación rural “no es una cifra estadística, sino un derecho que acerca al individuo a su desarrollo integral, y así debería entenderlo el Estado”<sup>14</sup>. Se trata de una escuela rural que parte de los saberes previos de los alumnos que han desarrollado muchas destrezas ligadas al ámbito rural en el que se encuentran y que responde a la diversidad de necesidades educativas buscando desarrollar las potencialidades personales de cada estudiante y con ello promoviendo experiencias educativas que le permiten un desarrollo integral<sup>15</sup>.

### 2.2. La escuela rural de Fe y Alegría es una red de escuelas que caminan juntas y da identidad

Los programas de educación rural de Fe y Alegría se definen como **redes de instituciones educativas** que comparten y desarrollan una propuesta educativa que se articula a los pro-

---

14. <http://www.desco.org.pe/desco-opina.shtml>.

15. Cfr. FE Y ALEGRÍA. Propuesta pedagógica de Fe y Alegría. Fe y Alegría: Lima 2003.

cesos de desarrollo sostenible del ámbito y de la región donde opera. Pero, ¿Qué es la red educativa? Es una unidad de gestión conjunta de un grupo de escuelas circunscritas en un espacio natural, donde hombres y mujeres han configurado un tipo de relación social, económica y cultural. Estas escuelas tienen características, demandas y necesidades semejantes, permitiendo una visión compartida del desarrollo local y regional y de las capacidades requeridas para ser gestor del mismo.

Cada programa rural se constituye en una red de instituciones educativas que está acompañada y dinamizada por un **equipo** central, liderado por el **director o directora** general de la red designado por el Director Nacional de Fe y Alegría. Además, forman el equipo pedagogos y técnicos o ingenieros de la especialidad de agropecuaria, quienes responden a ejes prioritarios, como:

- El modelo de gestión en red.
- La formación, capacitación y seguimiento permanente de los docentes de la red.
- La formación en valores.
- La educación técnica productiva: valoración del medio ambiente con el cual el medio rural tiene una especial compenetración.
- La mejora de las condiciones materiales de la escuela (infraestructuras, mobiliario, etc.)
- El desarrollo de estructuras curriculares diversificadas.
- El desarrollo de capacidades para el trabajo y elaboración de materiales educativos: investigación permanente de la realidad y condiciones de vida locales.
- Capacitación y relación permanente con los padres y las madres de familia.
- Desarrollo de los principios de los derechos humanos, equidad de género, ciudadanía y cultura de paz.
- Condiciones de salubridad de los niños y las niñas.
- En algunas de las redes, la educación bilingüe intercultural.

La red se compone de 25 a 30 escuelas y sus respectivas comunidades educativas (profesores, alumnos, padres y madres de familia). Estas tienen una propuesta educativa común que se implementa conjuntamente, potenciando fuerzas y tratando de aminorar debilidades. Se estimulan, se retan, se reúnen para revertir el retraso acumulado por la educación rural, y con ello trabajar en conjunto y no quedarse en solitario en una realidad tan dispersa y lejana como es la ubicación de las escuelas rurales. De esta manera, las escuelas, sus profesores y la comunidad ya no se sienten aisladas, ni abandonadas; al contrario están acompañadas por un equipo dinamizador que les permite integrarse, romper la monotonía de lo cotidiano. Además, sentir el acompañamiento, compartir las exigencias y experimentar las visitas en el aula es un estímulo para brindar una educación de calidad y con ello perder la tentación para la dejadez y el abandono de la escuela frente a la ausencia de autoridades de los órganos intermedios de educación.

La fuerza de la identificación con el movimiento y su propuesta educativa es el sustento del sistema de gestión de la escuela rural que tiene como centro la mística de Fe y Alegría expresada

en el Ideario<sup>16</sup> y que se renueva y adapta a la realidad geográfica en donde se encuentra la red. Fe y Alegría no es una “camisa de fuerza” sino el aprendizaje de la libertad y de la autonomía para recrear una propuesta nacional en cada contexto regional. Se tiene una identidad común que se va forjando y fortaleciendo en un esfuerzo por crear juntos una propuesta educativa contextualizada y un modelo de gestión que orienta, comparte, evalúa y celebra.

### 2.3. La escuela rural de Fe y Alegría: una escuela atrayente

Lo que hace a la escuela rural de Fe y Alegría atrayente, para los estudiantes y la comunidad, es el conjunto de aspectos tales como: la motivación y el buen trato de los docentes, el clima institucional, los aprendizajes apreciados por los alumnos, la infraestructura adecuada, el ornato y limpieza, y el equipamiento. Además, es atrayente porque el equipo de gestión de la red elabora su plan de capacitación y acompañamiento a los maestros y maestras teniendo en cuenta su perfil real y las necesidades de formación. Sin maestros y maestras todo lo demás corre el peligro de derrumbarse. Por ello, intentamos hacer de nuestras instituciones educativas rurales escuelas “agradables”, “lúdicas”, “atrayentes” donde los niños y niñas se sientan contentos, acogidos y respetados.

**a) Direccionalidad en la capacitación:** Cada uno de los programas educativos rurales propicia una direccionalidad<sup>17</sup> desde las varias formas de capacitación en las que se han conjugado diversas perspectivas y posibilidades. Las capacitaciones son espacios donde se reelaboran los carteles de contenidos y la programación anual. Entre los principales temas que se privilegian en las capacitaciones están: a) diversificación curricular, b) programación anual y de corto plazo, c) interculturalidad, d) nuevos enfoques pedagógicos, e) metodologías activas en comunicación integral, lectoescritura, lengua materna y transferencia al castellano, pensamiento lógico-matemático, etcétera, g) sistema de evaluación, h) formación humana y personal, i) proyectos educativos de red, y j) la apropiación de la Propuesta Educativa de Fe y Alegría y los lineamientos para la propuesta rural.

**b) Visitas de acompañamiento:** El acompañamiento y seguimiento en aula es una de las mejores prácticas y es la piedra angular para la consolidación de la propuesta de trabajo en red. Se garantiza un acompañamiento permanente y calificado a cada escuela y a cada maestro de la red. Con el seguimiento a los docentes y las escuelas, se consolida lo aprendido en las capacitaciones y se mantiene viva la motivación estimulando el trabajo. Cada equipo pedagógico visita las escuela todos los meses para observar las clases, participar en la vida del aula, dialogar con los maestros, niños y padres de familia, compartir la vida cotidiana del maestro y la escuela, y evaluar el trabajo que se va realizando en equipo. Solamente acompañando el desarrollo y la implementación de las propuestas es donde se descubren las necesidades que existen para mejorar la incidencia, la intervención, los aprendizajes producidos, y así comprometerse con los logros de los objetivos de la red rural.

16. El Ideario de Fe y Alegría es el conjunto de valores, principios ideológicos que orientan la acción educativa de Fe y Alegría en el Perú. En: Fe y Alegría 30 años al servicio de la educación. Fe y Alegría: Lima 1996.

17. A través de políticas, acompañamiento, capacitaciones, seguimiento, ayudamos a que esos lineamientos se hagan vida.

**c) Atención a las condiciones escolares:** La atención a las condiciones escolares para la “educabilidad” de niños y niñas que posibilitan un mejor aprendizaje es fundamental. Por ello, en la medida de las posibilidades, se han hecho aulas nuevas y se han reacondicionado muchas otras que ya existían. También se ha construido pequeñas casas para los maestros con su mobiliario respectivo y se han mejorado el servicio de agua a muchas escuelas. Además, se ha podido mejorar la dotación de mesas para docentes, armarios, útiles escolares, bibliotecas de aula, lo que ha contribuido a una mejora de las condiciones educativas sin las cuales no es posible mejorar la calidad educativa.

#### **2.4. La red tiene una propuesta educativa común y propicia una direccionalidad**

El objetivo central de los programas educativos rurales radica en contribuir a la mejora de la calidad educativa en los niveles de educación básica regular y de educación técnico-productiva. Así, la oferta educativa está orientada por ejes de intervención que hasta ahora se consideran válidos<sup>18</sup>. A partir de los ejes de intervención, cada red tiene como reto la formulación de su proyecto educativo institucional común, coherente con la misión institucional de Fe y Alegría, con los lineamientos de la política educativa y, sobretodo, en correspondencia con los intereses, potencialidades y problemáticas de las comunidades involucradas.

La red de Fe y Alegría propicia una direccionalidad<sup>19</sup>, motiva y acompaña al conjunto de escuelas rurales. Da una visión compartida de los objetivos institucionales y permite definir los perfiles de los profesionales de la red. Por ello, el trabajo eficiente, el manejo racional de los recursos y el acabado en los productos han contribuido a hacer de la red una institución seria que consigue resultados y dinamiza en forma permanente a maestros dispersos en comunidades con una realidad socio-económica que tiene características comunes.

El equipo de gestión de la red es autónomo, responsable del funcionamiento de la red, y usa metodologías y estrategias para la mejor marcha del trabajo. Entre las responsabilidades que se tiene están:

- El proceso de selección de los docentes y la sustentación de los cuadros de asignación de personal ante las comisiones de la Dirección Regional de Educación de sus respectivas regiones.
- La capacitación y monitoreo de los docentes en el aula y de los directores de las Instituciones educativas.
- La gestión centralizada de diversos asuntos ante otras instituciones garantizando la presencia de los docentes en sus respectivas escuelas.

---

18. Ver los indicados en el apartado 2.3.

19. Desde el Ideario y la propuesta educativa de Fe y Alegría, cada programa educativo rural establece, con sus equipos pedagógicos y administrativos, lineamientos que orientan la acción educativa de cada una de las escuelas rurales.

- La evaluación de la marcha de las mismas y la toma de decisiones en coordinación con los directores.
- La promoción de actividades creativas y motivadoras para fortalecer la identidad y movilizar a la comunidad educativa.
- La coordinación con las autoridades locales y regionales para mejorar las condiciones educativas en los caseríos.

### 3. Valoración

Al incursionar en la educación rural, Fe y Alegría del Perú pretende romper los esquemas de una escuela uniforme en un país pluricultural y multilingüe, y con ello revertir las deficiencias en la educación rural; asimismo, pretende construir y ofrecer un modelo de gestión en red de la educación rural en el país.

Desde el MED se formaron los Programas Educativos Rurales, lo que significó una inversión importante en recursos humanos y materiales, en tiempo y energía para organizar éste modelo y “colocarlo” en la educación pública. No obstante, estos programas, que comenzaron como una verdadera descentralización de la educación en el Perú, no se convirtieron en redes en el área rural del país ni produjeron efectos, ni cambios significativos en la calidad de la educación rural<sup>20</sup>. En cambio, el trabajo en redes educativas propuesto y diseñado por Fe y Alegría, es un modelo de gestión que funciona en el ámbito rural y debe ser considerada como una verdadera descentralización de la educación, porque los actores son los entes principales para que funcione de una manera efectiva.

Para los fines de este documento se combinaron las informaciones cualitativas y cuantitativas: a) revisión del material en cada programa educativo rural; b) reuniones de trabajo y evaluación con los equipos pedagógicos de cada programa educativo rural; c) observación y visita a cada programa rural; d) pruebas de habilidades; e) evaluación de funcionamiento de cada programa rural. Se realizaron grupos de trabajo y de evaluación con los principales actores vinculados al programa buscando obtener la información necesaria para la sistematización de los Programas educativos Rurales de Fe y Alegría del Perú.

#### 3.1. Logros

Los programas educativos rurales de Fe y Alegría han adelantado algunas mejoras del sistema educativo peruano, dándole un matiz propio a los cuales el MED podría mirar como una propuesta importante para la educación rural en el país. Nuestra propuesta de trabajo “en red”, ha

---

20. Entrevista al Prof. Daniel Arirama Silvano quien trabajó en el equipo de redes rurales de Loreto y trabajó el reglamento de las redes educativas rurales. Actualmente, trabaja en el Programa Educativo Rural Fe y Alegría No.47 de Iquitos.

incidido y se ha convertido en política pública, de forma que el propio MED está fomentando la articulación en redes de las escuelas cercanas geográficamente.

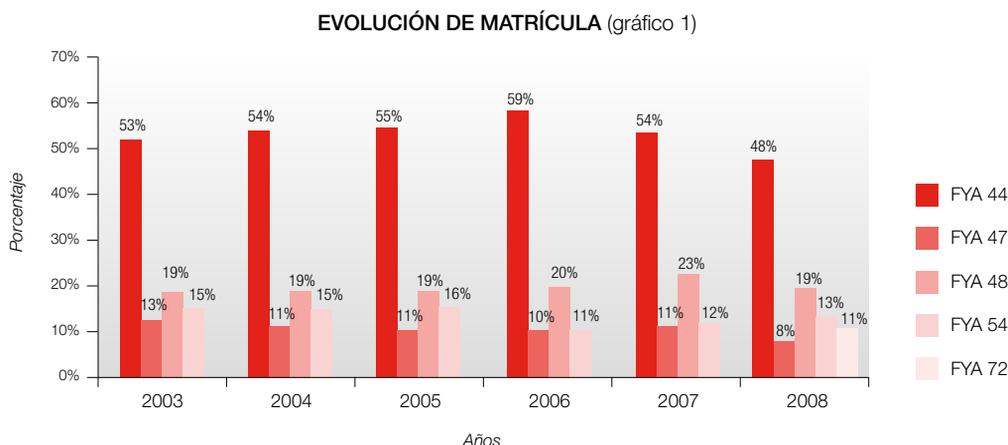
Los logros señalados, a continuación, son etapas de un proceso que involucra a toda la comunidad educativa. Cada logro ha representado en su momento (y sigue significando) el “plus” marcando la diferencia con otras escuelas públicas rurales no administradas por Fe y Alegría.

### 3.1.1. Incremento de las horas efectivas para el trabajo escolar

Las causas que nos permiten lograr que los docentes permanezcan el tiempo que les corresponde en su institución educativa son: el compromiso y responsabilidad de los profesores, la constante preocupación de los padres y madres de familia por su escuela y las visitas constantes del equipo de gestión de la red. Además, la adecuada planificación académica y de gestión y la asesoría permanente a los docentes conducen a tener un incremento de las horas efectivas de clase evitando así dejar las clases por actividades secundarias.

Sin embargo, en algunas instituciones educativas encontramos directores que tienen aula a cargo, que deben compartir responsabilidades con el director de la UGEL en las gestiones y que esto les demanda ausentarse de la escuela. Ausencias habituales en las instituciones educativas públicas rurales son: tres días mensuales para que los profesores cobren sus sueldos, asuntos no justificados, visitas inter-escuelas que se multiplican para “devolver” mutuamente el favor, actividades no pedagógicas en horario escolar, ensayos para desfiles de fiestas patrias y ausencia del director con aula para “gestiones”<sup>21</sup>.

El gráfico 1 nos muestra la evolución constante, a lo largo de estos años, de la matrícula en cada red educativa rural.



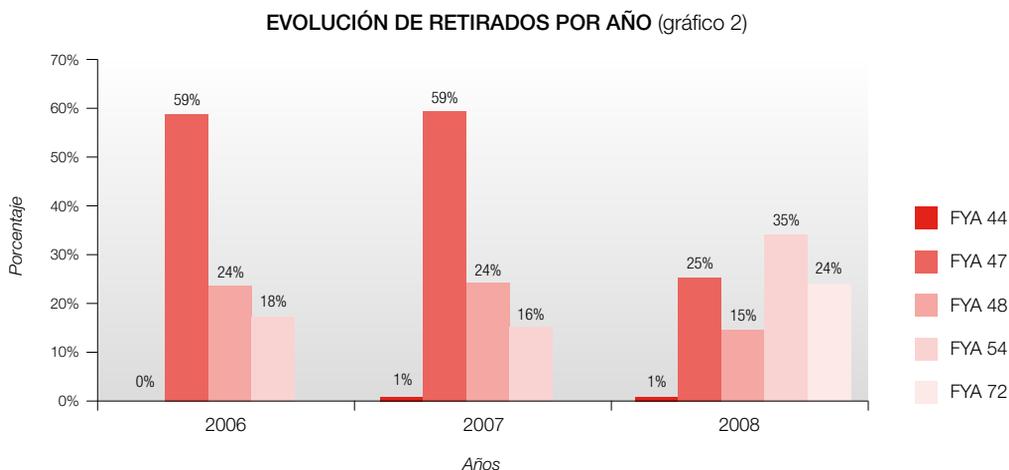
21. Algunas de estas ausencias tradicionales han sido ahora reguladas por el Ministerio de Educación para evitar pérdidas de horas. En el Anexo 2 se muestra el Acta de Verificación del personal de los Programas Educativos Rurales.

### 3.1.2. Reducción de la tasa de deserción y ausentismo

Aunque aún esté presente el reto de lograr que desaparezcan los indicadores de deserción y absentismo escolar, es importante destacar que se ha avanzado significativamente en la reducción de estos índices<sup>22</sup>. Entre los factores que favorecen esta realidad se observa que:

- Los profesores cumplen las disposiciones para la matrícula escolar y el inicio de clases sin retraso alguno.
- No existe abandono de clases. En el peor de los casos los profesores pierden un día útil para el cobro de sus haberes cuando deben desplazarse más de 8 horas de camino.
- Las actividades o sesiones de aprendizaje son más atractivas por el uso de metodologías apropiadas para los alumnos, en particular donde corresponde el uso del idioma materno.
- Mayor credibilidad por parte de los padres de familia y de la comunidad respecto al trabajo de sus profesores.
- Mayor organización comunitaria y compromiso de la comunidad respecto a la mejora de su centro educativo.

El gráfico 2 señala la evolución mínima del porcentaje de estudiantes retirados en cada una de las redes educativas rurales.



22. En la zona rural es significativa la demanda existente que tienen los centros de secundaria de las redes educativas rurales porque generan una gran motivación en los estudiantes para concluir su primaria en las escuelas de la red. Los centros secundarios son: San Ignacio de Loyola, Fe y Alegría No. 44 de Andahuayllillas; El Milagro, Fe y Alegría No. 47 de Iquitos; y María Teresa, Fe y Alegría No. 48 de Malingas.

### 3.1.3. Mejora del desempeño del trabajo docente: formación y acompañamiento permanente

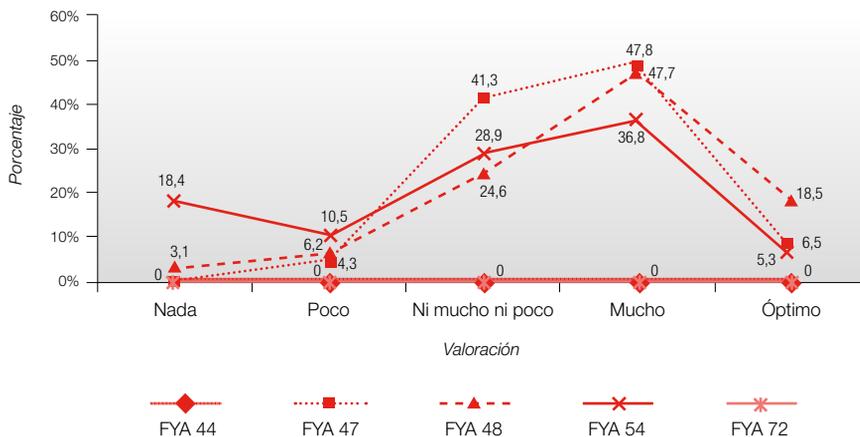
Normalmente en zona rural, los órganos intermedios del MED no se hacen presentes por el difícil acceso y la lejanía de las escuelas. En cambio, en la red hay un equipo encargado de realizar capacitaciones y seguimiento permanente lo que nos permite conseguir que los docentes sean capacitados y actualizados constantemente a nivel pedagógico: manejo de instrumentos de programación y evaluación, diseño y elaboración de materiales educativos; así también en aspectos de formación personal y compromiso como profesional.

De esta manera, los docentes están abandonando prácticas tradicionales de enseñanza vertical por un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, aplicando estrategias personalizadas, cooperativas y flexibles según las características del grupo de alumnos. Esto se ve reflejado en la preparación que tienen los maestros de sus materiales de apoyo, en la ambientación del aula y en el uso de diversos recursos metodológicos.

En cada uno de los programas educativos rurales hay un acompañamiento del nivel pedagógico vs supervisiones “administrativas” (poco frecuentes o inexistentes) del Estado, que se preocupan exclusivamente por el cumplimiento de normas externas, que tienen su importancia, pero no evalúa el desempeño de maestros ni los resultados de aprendizaje.

En el gráfico 3 podemos ver el impacto del seguimiento y de la capacitación que tiene el equipo pedagógico de la red con los docentes de las escuelas rurales:

**PERCEPCIÓN SOBRE EL IMPACTO DE LA CAPACITACIÓN EN LAS HABILIDADES DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES** (gráfico 3)



### 3.1.4. Producción de material educativo acorde a la realidad

La gestión en red permite que las escuelas elaboren recursos didácticos comunes que son utilizados para varias escuelas. Así, la acción pedagógica que se viene desarrollando, desde la gestión de cada red rural, se sostiene en la producción y distribución de una importante cantidad de material impreso y de otros materiales confeccionados según las necesidades. Básicamente:

- a) Los que están dirigidos al profesor como material de apoyo.
- b) Material de uso de los alumnos.
- c) Materiales dirigidos a padres y madres de familia.
- d) Publicación de experiencias e investigaciones con el fin de incidir en otras escuelas y ámbitos.

## 3.2. Efectos e impacto de las redes rurales de Fe y Alegría

### 3.2.1. Autoestima del docente y recuperación de su papel como promotor del desarrollo

La mayoría de las veces no suele subrayarse suficientemente lo importante que es para el docente el trato personalizado. Por ello, la gestión en red hace sentir al maestro que tiene una función social que va más allá de los muros de la escuela y que le valoran. Además, estimula al docente a cumplir su rol ya que le ofrece un marco referencial, un espacio de reflexión, de evaluación y de estímulo que le lleva a tener una mayor conciencia de su rol como docente; es decir de ser agentes dinámicos de las comunidades donde laboran. Les toca animar a la comunidad educativa y a la población local para asumir iniciativas creativas en bien de la comunidad ya que eso beneficiará, por un lado, a los niños y niñas que acuden a la escuela y, por otro lado, promoverá y fortalecerá una conciencia comunitaria que favorezca el desarrollo de la comunidad. Ejemplo de ello son algunos profesores jóvenes que se han apropiado de la problemática de la comunidad y luchan con sus autoridades en búsqueda de soluciones.

### 3.2.2. La alegría de ir a la escuela (cambios en estudiantes)

Desde el día a día, con las visitas de acompañamiento y seguimiento, y en el trabajo con la comunidad educativa, podemos observar que cada uno de los programas educativos rurales posibilita a los estudiantes ensanchar el espacio reducido de su comunidad y de la escuela para encontrarse con otros. Todos asisten a la escuela con alegría porque saben que encontrarán a unos maestros presentes en ella y a otros estudiantes que desde lugares lejanos llegan a estudiar y con quienes comparten una convivencia democrática en donde niños y niñas son iguales y pasan de ser espectadores a ser protagonistas.

### 3.2.3. Inexistencia de prácticas habituales de corrupción

Una gran dificultad en la educación rural es conseguir una plaza de contrato de trabajo en la escuela. Para conseguirlo, es común en los maestros llegar a situaciones de corrupción y de soborno al director de la escuela. Con la presencia de Fe y Alegría, y después de un proceso de selección, se va logrando que los contratos de trabajo se consigan por mérito propio.

### 3.2.4. Incorporación de la cultura y el sistema productivo local en la estructura curricular

La escuela rural parte de la realidad; es decir, conoce las características, necesidades, intereses y problemas de los pueblos y las personas, así como su experiencia de vida, sus posibilidades y limitaciones y las características del contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelven. Todo esto es tomado por los maestros quienes trabajan competencias que fortalecen el conocimiento y valoración de la cultura propia de la zona, y por los estudiantes quienes desarrollan de manera eficiente proyectos productivos en la escuela. Esto indica que los niños y niñas no están recibiendo un tipo de educación desvinculada de su realidad como muchas veces se quiere hacer creer; sino que, al contrario, existe variedad de temas, contenidos, historias locales, fiestas costumbristas, experiencias que son llevadas a la escuela contribuyendo a la formación de una conciencia local y regional, compromiso con su realidad que parte de la valoración de lo propio.

### 3.2.5. Fortalecimiento del tejido social de la comunidad

La gestión en red se crea alrededor de un espacio geográfico en proceso de articulación que se fortalece en torno a la educación, y que dinamiza la reconstrucción del tejido social de la comunidad. Además, la red ayuda a que la escuela rural sea apreciada por parte de la comunidad. Es decir, la comunidad asume como parte de su responsabilidad la tarea de involucrarse directamente en la mejora de la educación de su localidad por medio de las faenas comunales o en la evaluación del profesor asignado para su escuela. En el modelo del sistema educativo formal lo asume la asociación de padres de familia; en cambio en las comunidades donde interviene Fe y Alegría esta tarea es asumida por la propia población organizada que, junto a su maestro y su escuela, trabaja por el bien de la comunidad.

### 3.2.6. Trabajo en derechos humanos y equidad de género en la escuela rural

El sistema de gestión en red propuesto por Fe y Alegría se sustenta en la convicción del rol que cumple la educación en la conquista del derecho a la igualdad. Por ello, decide responder a la gravedad de la situación y elabora una propuesta de intervención educativa eficiente que no sólo retenga a las niñas en la escuela, sino que, al mismo tiempo, demuestre que las niñas, pobres y marginadas, pueden lograr el desarrollo de competencias personales y educativas de alta calidad.

Fe y Alegría No. 44, en alianza con el Instituto Peruano de Derechos Humanos y la Paz y auspiciado por la Fundación Ford, ha desarrollado un conjunto de actividades como crear, validar e implementar materiales específicos para niños y niñas, madres y padres y para el trabajo con los propios maestros. Ha implementado propuestas metodológicas de intervención específicas para cada sector de intervención. Ha producido juegos, videos, afiches, cuadernos de trabajo y guías didácticas con marcos conceptuales y propuestas pedagógicas que, de manera sencilla, ayudan a incorporar estos temas en todo el currículo escolar. Ha elaborado y puesto en práctica un plan de acompañamiento, monitoreo y evaluación del proceso y de los resultados que ha resultado altamente exitoso, entre otras:

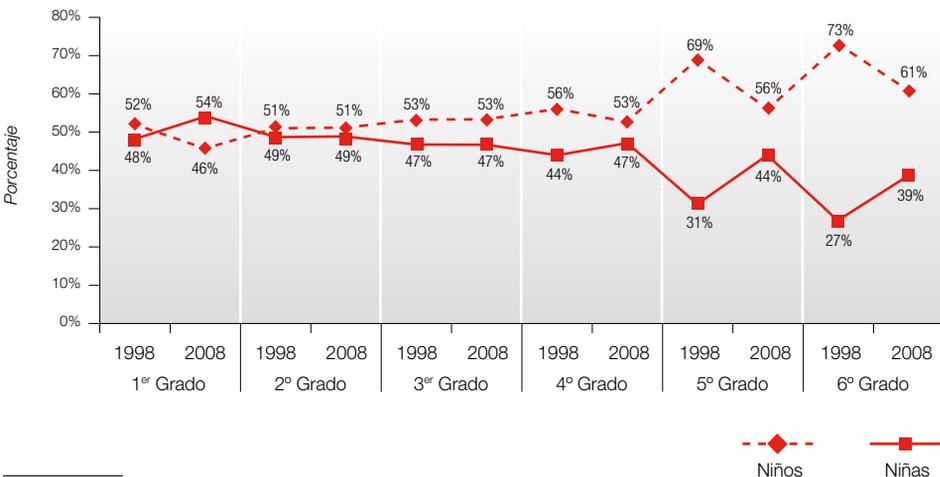
- Para medir los avances, se tienen algunos indicadores, como:
- Equidad de género en las matrículas.
- Porcentaje de años estudiados.
- Extraedad acumulada.
- También los resultados de aprendizaje anual de todos los alumnos.

El mayor número de niñas excluidas del sistema educativo proviene de familias de extrema pobreza del área rural. Así, mientras 5 de cada 100 niñas no extremadamente pobres asisten a la escuela, en situación de pobreza extrema esta cifra se duplica. “En el área urbana la media de estudios de los hombres es de 9,3 años, ligeramente mayor que la de las mujeres que es de 8,1 años. En el área rural la brecha es mayor, así tenemos que la media de estudios de las mujeres es de 2,9 años frente a 4,7 años en los hombres”<sup>23</sup>.

Debido a las condiciones de dispersión y distancia de las comunidades rurales y las dificultades para que las niñas se desplacen a otros poblados para estudiar, sus posibilidades de recibir educación dependen de la escuela que existe en el lugar. “Un tercio de las niñas rurales ingresan a 1° de primaria con uno o más años de atraso. Al existir el problema de extraedad que se agrava por los niveles de repetición y retiro, se reduce la posibilidad de completar la primaria que abandonan a partir de 3° y 4° grado”<sup>24</sup>.

El gráfico 4 muestra que en el periodo de intervención de Fe y Alegría No. 44 de Cusco, se ha experimentado un cierre en la brecha de la matrícula, teniendo en cuenta que las niñas sufrían una discriminación mucho mayor que la actual. Se puede decir que en los tres primeros grados se alcanzó la normalidad, mientras que en 4°, 5° y 6° la brecha todavía es significativa sobre todo en el 6° grado, lo que incide en el paso de niñas a la Secundaria.

**TENDENCIAS COMPARATIVAS EN PORCENTAJES EN LAS MATRÍCULAS DE NIÑOS Y NIÑAS. AÑOS 1998 Y 2008** (gráfico 4)



23. MÚJICA, Rosa María- GARCÍA, José María. Op. Cit., p. 60.

24. Ibidem.

### 3.3. Un modelo de gestión en red de la educación rural

Los programas de educación rural de Fe y Alegría son referentes para la educación rural en cada una de las regiones donde se encuentran: Cusco, Loreto, Piura, Ancash y Ucayali. Desde el año 1995 en que se inició el Programa Educativo Rural Fe y Alegría No. 44 hasta el año 2008 en que se inició el quinto Programa Educativo Rural Fe y Alegría No. 72, se ha construido en cada región un modelo de gestión en red con un promedio de veinticinco a treinta instituciones educativas rurales ubicadas en otros tantos centros poblados rurales, llamados comunidades en el Perú.

El modelo de gestión en red es adecuado para el medio rural donde hay escuelas dispersas que tienden a aislarse, maestros descontrolados, desmotivados por la lejanía y abandono de las escuelas. Por ello, la oficina central de cada red educativa rural se constituye en una estructura intermedia de soporte, de seguimiento y acompañamiento que valora el rol del docente ayudándole a cumplir sus funciones. La gestión en red establece vínculos especiales entre los maestros, que va más allá del trabajo docente, facilitando la formación de grupos interaprendizaje y de preparación en conjunto de unidades de aprendizaje. Esto ayuda a trabajar de la mejor manera en bien de la formación y educación de los estudiantes de las zonas rurales, y permite tener una presencia real en la región generando líneas de trabajo y con ello mejorar la calidad educativa de las zonas rurales que son los lugares más olvidados del país. El trabajo en red es un soporte mutuo que genera mística y propicia espacios de encuentro de las escuelas y sus profesores en una realidad alejada y distante de la ciudad.

Las visitas que realiza cada equipo pedagógico al profesor en su aula dan existencia a la escuela, comprueban la presencia o no del maestro y permiten que el vínculo que se establece con la comunidad haga que los padres y madres de familia sean parte de la dinámica, ya que son ellos los que controlan la presencia del maestro y denuncian las ausencias como también deciden la permanencia o no de éstos. La gestión en red permite a la escuela rural responder a las condiciones concretas de su ámbito y a las exigencias administrativas de los órganos intermedios del MED. Se ha consolidado un equipo de dirección, coordinación y una comunidad docente con conciencia de red que limita pérdidas de tiempo, porque se asumen gestiones en común y se generan instrumentos de gestión comunes, ya que es el equipo coordinador de la red el único interlocutor frente a los órganos intermedios del MED.

La lectura de la realidad nos ha exigido adaptar cada modelo de red rural a las cinco realidades diferentes con resultados favorables, con logros específicos, pero sobre todo con resultados comunes y semejantes que permiten revertir deficiencias y anomalías de la educación rural. Esto es posible en la medida en que existe un equipo de gestión de red con voluntad y capacidad de gestión para construir un buen equipo de trabajo con mejores docentes. Asimismo, esto es posible gracias a la ayuda que proviene del Estado pero, la mayor de las veces, de la responsabilidad social nacional e internacional.

## 4. Lecciones aprendidas en la gestión en red

### A nivel pedagógico

- La diversidad geográfica y cultural del país demanda una adaptación creativa y la búsqueda de modelos diferentes al propuesto por el MED que ofrece una educación rural pensada única y exclusivamente para una realidad urbana y costeña.
- En cada zona rural y de migración permanente, los estudiantes evidencian una gran diversidad de niveles y, además, sin relación con el grado que cursan, obligando a sus profesores a imaginar estrategias que respondan a esta realidad y faciliten el logro de las habilidades básicas.
- La práctica de la equidad de género en la escuela tiene incidencia a nivel personal y familiar.
- Una buena educación inicial es determinante en la formación del estudiante, especialmente cuando no hay en la familia un estímulo adecuado para determinados aprendizajes básicos.
- Una sólida formación personal que incentive la práctica de valores es insoslayable y exige ser trabajada explícitamente
- El trato personalizado y amable que se procura tener en la red potencia las fortalezas del maestro, supera sus limitaciones, y es un factor que contribuye, partiendo de sus necesidades, a mejorar sus capacidades.
- La amabilidad y el cariño de los docentes favorecen y promueven un aprendizaje efectivo, de confianza y mayor comunicación en los estudiantes.
- Los estudiantes tienen múltiples conocimientos y habilidades relacionados con su entorno y su cultura que constituyen un potencial por desarrollar en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.
- La diversificación curricular contextualizada con actividades diferenciadas y adecuadas a la progresión del nivel de desarrollo cognitivo y los aprendizajes de los alumnos es apropiada para suscitar aprendizajes significativos en las escuelas unidocentes y multigrado.
- Difícilmente se pueden conseguir resultados sin una programación anual que explicita los logros realmente alcanzables partiendo de la realidad, secuenciados en logros parciales y medibles a corto plazo.

### A nivel del sistema de gestión en red

- La gestión en red de escuelas rurales es un factor integrador de las comunidades involucradas. Para ello, es imprescindible el trabajo permanente con la comunidad que es lo que permite acabar con el imaginario de dependencia y oportunismo que muchas veces está inscrito en la sociedad, por una cultura de construcción conjunta de una visión real de desarrollo que toma en cuenta las potencialidades y debilidades de la población.

- En zonas de hábitat disperso, con pequeñas escuelas, el trabajo en red con un equipo dinamizador es una estrategia que permite dinamizar, romper el aislamiento, fortalecer la vida institucional, abrir horizontes, innovar. En este sentido, la gestión en red es especialmente motivadora para las instituciones educativas unidocentes y multigrado.
- El modelo de red es replicable en tanto se aplique a un ámbito con características semejantes que permita contextualizar los instrumentos de gestión pedagógica e institucional y, sobretodo, permita tener un proyecto educativo que se enmarque en el plan de desarrollo local y regional.
- La mayoría de los padres y madres de familia están convencidos de la importancia de la educación y de su necesidad para que sus hijos e hijas tengan mejores condiciones de vida que ellos y ellas. Así, a mayor estímulo e interés de la familia, mayor es la permanencia y logros de aprendizaje de los estudiantes.
- La paciencia, la terquedad y el sentido del humor en las relaciones con el personal de los órganos intermedios del MED rompen barreras y permiten superar las trabas burocráticas y los obstáculos generados por los continuos cambios de directivos de los órganos intermedios de educación.
- La asistencia continua de los maestros y maestras a la escuela, así como su implicación en la vida comunal de la comunidad, son factores decisivos para asegurar la permanencia del alumnado en las escuelas y tener logros significativos en la labor educativa.
- Participar en el proceso de creación de una propuesta pedagógica es factor determinante para su apropiación y aplicación. Esa participación inicial potencia la perseverancia en aplicarla y el compromiso de cada uno de los actores de la comunidad educativa.
- Elevar el nivel pedagógico y el desarrollo de habilidades básicas del maestro pasa por etapas de transferencia de esquemas simples y manejables y de exigencias progresivas a partir del perfil real.
- El rol del director de cada institución educativa es fundamental para crear identidad y un clima educativo que favorezca el crecimiento integral de toda la comunidad educativa.

## 5. Recomendaciones

Para que el sistema público de educación en las zonas rurales sea más eficiente y centrado en el desarrollo de las personas, se recomienda que:

### El Estado cumpla su rol

La principal debilidad que se experimenta en el proceso de constitución y desarrollo de las redes educativas rurales de Fe y Alegría es la ausencia del Estado que no cumple siempre su rol de promover una mayor cobertura y calidad de la educación rural. Esta realidad reclama la formulación y el desarrollo de políticas nacionales con una perspectiva integradora que

orienten políticas regionales. Para ello, se deben delimitar debidamente las funciones y responsabilidades que corresponden a las distintas autoridades e instancias de gobierno nacional, regional y local. Así, se podrá perfilar una política educativa para cada región en donde las Direcciones Regionales de Educación se dediquen principalmente a liderar el cambio educativo priorizando los aspectos pedagógicos y se constituyan en responsables políticos de sus acciones y resultados.

### **Elaborar un cuadro normativo amplio y flexible para el funcionamiento de las redes educativas rurales**

A pesar de lo avanzado en las últimas normas emitidas por el Ministerio de Educación donde se señalan algunas referencias a la escuela rural, falta una mayor concreción de éstas para que se logren avances cualitativos. Hay ausencia generalizada de una normativa adecuada a la educación rural. Se hace necesario tener un marco regulatorio específico para la conformación de redes educativas y su funcionamiento. La ausencia de ésta se convierte en un pretexto, de parte de los mismos funcionarios de los órganos intermedios del Ministerio de Educación, para no tomar decisiones en beneficio de las redes formadas por Fe y Alegría.

Desde el saber institucional y la experiencia que tenemos, podemos ayudar a la elaboración de una legislación adecuada acerca del funcionamiento de los programas educativos rurales, que incluya normas específicas en relación a las funciones que deben cumplir los directores de las instituciones educativas y el o la directora de la red rural. Así, se impulsarán las redes educativas desde el Estado, y los funcionarios de los órganos intermedios del Ministerio de Educación promoverán y apoyarán las iniciativas de la sociedad civil en relación a las redes rurales.

Se requiere de normas que deberían flexibilizarse, y no estandarizarse para todo el país, que permitan un eficaz funcionamiento de las redes rurales. De esta manera, esperamos que se reduzca el fenómeno de “politización” del sistema educativo nacional y regional que se constata cuando los directores de las direcciones regionales de educación y de las unidades de gestión educativa local (UGEL), nombran y/o contratan a partir de intereses particulares y no a partir de un concurso público realizado por una institución independiente. Aquí, recomendamos que los directivos de las redes debieran tener más autonomía para elegir a los maestros garantizando profesores titulados y bilingües donde las condiciones lo exigen.

### **Priorizar la organización de redes educativas porque el trabajo en redes, con estrategias de monitoreo, acompañamiento y capacitaciones, favorece y fortalece el trabajo educativo en las zonas rurales.**

Este modelo requiere una atención especial por parte del Estado, brindando la atención necesaria, en recursos humanos y materiales, porque brindar una educación de calidad implica prever los más mínimos detalles para que el modelo funcione óptimamente.

Cada una de las redes rurales requiere un equipo básico que ayude a dinamizar su proceso, un equipo de gestión con siete plazas presupuestadas que permitirá, entre muchos aspectos o acciones, el seguimiento a los docentes que conforman una red. Con la acción de seguimiento o monitoreo se observan las debilidades de los maestros en cuanto a enseñanza-aprendizaje y en función a ella se desarrollan los talleres de capacitación y de interaprendizaje.

### **Garantizar a cada red rural un presupuesto anual de funcionamiento**

Asimismo, es importante conseguir un presupuesto acorde con las múltiples necesidades del sistema educativo, mediante un incremento del porcentaje del aporte proveniente del Producto Bruto Interno del país y, con ello, una aplicación efectiva de la Ley del sistema educativo desde la gestión en cada una de las UGEL que permita la rotación de las y los directores de las diferentes instituciones educativas, como también, de la selección y formación adecuada e intensiva para las y los directores de las instituciones educativas.

Lograr esto ayudará a los programas educativos rurales a persistir en las actividades de formación docente y acompañamiento; a seguir motivando la práctica de valores en todos los miembros del sistema educativo; a establecer relaciones estratégicas con otras instituciones y a buscar estrategias que permitan una oportuna y acertada coordinación con los funcionarios de las instancias educativas a nivel local y regional. De esta manera, se pide al Estado, garantizar un adecuado presupuesto para el sector educación que logísticamente le permita su accionar en la zona rural; despolitizar el sector educación; garantizar el funcionamiento de los programas educativos rurales; legislar en favor de la estructura de las redes educativas incorporando en las leyes y normas su función a partir del modelo establecido por Fe y Alegría.

### **Gestionar en red escuelas rurales dispersas ubicadas en un mismo ámbito**

Se sabe por experiencia que cuando las escuelas son motivadoras los padres de familia se comprometen responsablemente por la educación de sus hijos y hijas, los profesores muestran interés por capacitarse más en los talleres de formación que se realizan en la red y están decididos a continuar investigando y reflexionando en torno a su propio ejercicio profesional. Esto es un cambio trascendental que indica que se está ofreciendo una educación de calidad para los niños de la zona rural. Por eso, gestionar en red escuelas rurales debe forjar una actitud de diálogo y una identidad común que sale del individualismo para buscar el bien de toda las comunidades educativas alejada unas de otras, pero inscritas en un mismo ámbito geográfico.

## **6. Conclusiones**

La presencia de Fe y Alegría es un camino de esperanza para poblaciones rurales, muchas veces olvidadas por el Estado. Sin embargo, la calidad educativa rural aún es muy vasta y poco atendida. Por eso, nuestra experiencia quiere contribuir a imaginar salidas más pertinentes que esta realidad nos impone. La mejora en la calidad educativa pasa por abordar, no sólo los objetivos y contenidos que debe tener la educación rural en nuestro país, sino también la modalidad o modalidades que mejor se adecuen al sistema educativo rural, las mismas que deberían ser el resultado de un análisis y reflexión de las condiciones que impone el medio natural y la dinámica de la población a la que quiere atender.

El sistema de gestión en red de las escuelas rurales es una tarea que se seguirá perfeccionando para responder a las condiciones de la realidad donde se encuentra, y seguirá generando sinergias con otras instituciones para, de esa manera, generar procesos de participación de las instituciones de la sociedad con los agentes educativos para que se sientan más actores del cambio social.

Cada uno de los programas rurales, a pesar de no contar con suficiente presupuesto por parte del Ministerio de Educación que asegure la sostenibilidad en el tiempo, sigue pasando por tiempos muy difíciles sobre todo en la gestión institucional y en el sostenimiento de los programas, y sigue caminando en este reto de llevar calidad educativa a los sectores empobrecidos del área rural del Perú.

Finalmente, el desafío de transformar la sociedad desde la educación rural exige fijar metas que orienten el trabajo en cada región donde se ubica la red educativa rural. Dichas metas se refieren a la construcción de un modelo educativo de red rural común que tiene una unidad física, geográfica, y que rompe el modelo educativo único en un país tan diverso como el Perú. Para lograr esto, se plantea consolidar los logros a fin de afianzar y fortalecer un modelo de gestión en red que sea replicable en una realidad física y geográfica diversa.

## Bibliografía

AYUDA EN ACCIÓN. La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas. Lima, 2004.

ESCOBAL, Javier, SAAVEDRA, J, TORERO, M. Los Activos de los Pobres en el Perú, Grade: Lima 1998.

FE Y ALEGRÍA. Fe y Alegría, forma hombres y mujeres para la vida y la paz. Fe y Alegría: Lima 1996.

FE Y ALEGRÍA. Propuesta pedagógica de Fe y Alegría. Fe y Alegría: Lima 2003.

FE Y ALEGRÍA. Fe y Alegría 30 años al servicio de la educación. Fe y Alegría: Lima 1996.

MINGUET CAUDRON, Anne – PAREDES GALLO, Julio. Diez años educando para la transformación de la sociedad 1997-2007. Fe y Alegría 47: Iquitos 2007.

MÚJICA, Rosa María - GARCÍA, José María. Las niñas somos importantes. Experiencia de promoción y equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi. Fe y Alegría 44: Cusco 2006.

MÚJICA, Rosa María - GARCÍA, José María. Propuesta de modelo de intervención. Para retener a las niñas andinas rurales en la escuela y lograr que terminen por lo menos la educación primaria. Fe y Alegría 44: Cusco 2006.

## Archivos, documentos e Informes de los Programas de Educación Rural

Fe y Alegría No. 44 – Quispicanchi, Cusco

Fe y Alegría No. 47 – Iquitos.

Fe y Alegría No. 48 – Malingas, Piura.

Fe y Alegría No. 54 – Moro, Ancash.

Fe y Alegría No. 72 – Pucallpa, Ucayali.

<http://www.minedu.gob.pe/>

<http://www.inei.gob.pe/>

<http://www.desco.org.pe/desco-opina.shtml/>

## Anexo 1

### UBICACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ACTUALES DE RED

**Las redes actuales: Cusco, Loreto, Piura, Ancash, Ucayali.**

**En 1995 se inició Fe y Alegría 44** que se dirige a la educación básica regular (nivel inicial, primaria y secundaria). Se ubica en la sierra - **provincia de Quispicanchi en el departamento de Cusco**. El conjunto de distritos y comunidades campesinas, se distribuyen a los largo de tres grandes cuencas: Vilcanota, Capacho y Araza; y en un Valle Interandino Alto que las interconecta: Ccatca. Los distritos se subdividen en comunidades campesinas que son poblaciones rurales en las que se ubican las escuelas para la ejecución del programa.

**En el año 1997 se inició Fe y Alegría 47** que administra y gestiona instituciones educativas de educación básica regular (nivel inicial, primaria y secundaria), educación productiva (centro de educación técnico productiva itinerante) y un Instituto Superior Tecnológico. Su ámbito geográfico es en la selva, en la **carretera Iquitos-Nauta** y su eje de influencia, ubicada en el distrito de San Juan Bautista, Provincia de Maynas en el Departamento de Loreto. Loreto destaca por su importancia geopolítica al compartir un perímetro fronterizo de 3.918 km con tres países, Brasil (29,5%), Colombia (38,4%) y Ecuador (32,1%).

**En 1996 se inició Fe y Alegría 48** que gestiona y administra instituciones educativas de educación básica regular (nivel inicial, primaria y secundaria) y de educación técnico productiva (centro de educación técnico productiva itinerante). El ámbito del programa rural se encuentra ubicado en la costa, en el distrito de Tambogrande, sector de Malingas, **departamento de Piura**. El distrito de Tambogrande está constituido por 167 caseríos con un 18% de población urbana y un 82% de población rural. El sector de Malingas tiene una población mayor a los 8.000 habitantes, siendo un 65% población que se encuentra en estado de pobreza extrema, conformado básicamente por familias sin tierra. En la jurisdicción del programa rural se cuenta con la comunidad de Casanas que pertenece al Distrito de Chulucanas.

**En el año 2000 se inició Fe y Alegría No. 54** que administra y gestiona instituciones educativas de educación básica regular (nivel inicial, primaria y secundaria) con educación intercultural bilingüe). El programa se ubica en la cuenca del Río Nepeña en la sierra del **departamento de Ancash**. El río Nepeña, se forma con la confluencia de tres ríos o subcuencas: el Jimpe, el Pamparomás y el Loco, los tres se juntan en la parte media de la cuenca en la localidad de Moro. El programa rural se ubica en toda la sub cuenca del río Loco. Políticamente la cuenca comprende 5 distritos. Cuatro de ellos –Moro, Cáceres del Perú, Nepeña y Samanco- pertenecen a la provincia de Santa, y el distrito de Pamparomás forma parte de la Provincia de Huaylas.

**En el año 2008 se inicia Fe y Alegría 72** que gestiona y administra instituciones educativas de educación básica regular (nivel primario). La red rural se ubica en plena selva central, con una altitud de 180 msnm. Los centros que forman la red son pequeñas escuelas situadas

en ambos márgenes del antiguo cauce del **Río Ucayali** a las cuales se accede únicamente por vía fluvial. La educación en esta zona geográfica se ve con frecuencia dificultada por las condiciones climáticas: lluvias, barro, inundaciones, desbarrancamiento de las orillas del Río que determinan el crecimiento o la disminución de habitantes en los caseríos y por tanto el crecimiento o la disminución de la población escolar. Se tiene escuelas bilingües que tienen como lengua materna al idioma *shipibo*. El ámbito de intervención de esta red de escuelas, abarca los Distritos de Manantay, Masisea y Callería, todas ellas localizadas en la Provincia de coronel Portillo, en la Región de Ucayali.

## Anexo 2

### DATOS SOBRE ESTUDIANTES Y PERSONAL DE LAS REDES RURALES

#### FE Y ALEGRÍA ESTADÍSTICAS ALUMNOS 2009

|              | INICIAL    |            |              | PRIMARIA     |              |              | SECUNDARIA |            |              | TECNOLÓGICO |           |            | CEO        |            |            | TOTAL GENERAL |              |              |
|--------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------|------------|--------------|-------------|-----------|------------|------------|------------|------------|---------------|--------------|--------------|
|              | H          | M          | T            | H            | M            | T            | H          | M          | T            | H           | M         | T          | H          | M          | T          | H             | M            | T            |
| Quispicanchi | 84         | 68         | 152          | 1.584        | 1.592        | 3.176        | 144        | 142        | 286          |             |           |            |            |            |            | 1.812         | 1.802        | 3.614        |
| Iquitos      | 137        | 134        | 271          | 302          | 292          | 594          | 237        | 157        | 394          | 106         | 48        | 154        | 158        | 95         | 253        | 940           | 726          | 1.666        |
| Malingas     | 197        | 189        | 386          | 656          | 755          | 1.411        | 181        | 158        | 339          |             |           |            | 12         | 24         | 36         | 1.046         | 1.126        | 2.172        |
| Moro         | 96         | 83         | 179          | 466          | 518          | 984          | 219        | 100        | 319          |             |           |            |            |            |            | 781           | 701          | 1.482        |
| Pucallpa     | 78         | 50         | 128          | 336          | 349          | 685          |            |            |              |             |           |            |            |            |            | 414           | 399          | 813          |
| <b>Rural</b> | <b>592</b> | <b>524</b> | <b>1.116</b> | <b>3.344</b> | <b>3.506</b> | <b>6.850</b> | <b>781</b> | <b>557</b> | <b>1.338</b> | <b>106</b>  | <b>48</b> | <b>154</b> | <b>170</b> | <b>119</b> | <b>289</b> | <b>4.993</b>  | <b>4.754</b> | <b>9.747</b> |

#### FE Y ALEGRÍA ESTADÍSTICAS PERSONAL 2009

|              | INICIAL  |           |           | PRIMARIA   |            |            | SECUNDARIA |           |           | TECNOLÓGICO<br>CEO |          |           | AUXILIARES |           |           | EQUIPO<br>COORDINADOR<br>RED EDUCATIVA<br>RURAL |           |           | TOTAL<br>GENERAL |            |            |
|--------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|--------------------|----------|-----------|------------|-----------|-----------|---|-----------|-----------|------------------|------------|------------|
|              | H        | M         | T         | H          | M          | T          | H          | M         | T         | H                  | M        | T         | H          | M         | T         | H   | M         | T         | H                | M          | T          |
| Quispicanchi | 0        | 6         | 6         | 55         | 66         | 121        | 8          | 6         | 14        |                    |          |           |            |           |           | 10  | 6         | 16        | 73               | 84         | 157        |
| Iquitos      | 0        | 18        | 18        | 13         | 16         | 29         | 20         | 14        | 34        | 11                 | 5        | 16        | 11         | 6         | 17        | 4   | 5         | 9         | 59               | 64         | 123        |
| Malingas     | 0        | 15        | 15        | 31         | 29         | 60         | 10         | 6         | 16        |                    |          |           | 2          | 5         | 7         | 6   | 4         | 10        | 49               | 59         | 108        |
| Moro         | 0        | 9         | 9         | 14         | 29         | 43         | 13         | 8         | 21        |                    |          |           | 1          | 1         | 2         | 7   | 4         | 11        | 35               | 51         | 86         |
| Pucallpa     | 0        | 5         | 5         | 20         | 14         | 34         |            |           |           |                    |          |           |            |           |           | 2   | 3         | 5         | 22               | 22         | 44         |
| <b>Rural</b> | <b>0</b> | <b>53</b> | <b>53</b> | <b>133</b> | <b>154</b> | <b>287</b> | <b>51</b>  | <b>34</b> | <b>85</b> | <b>11</b>          | <b>5</b> | <b>16</b> | <b>14</b>  | <b>12</b> | <b>26</b> | <b>19</b>                                       | <b>16</b> | <b>35</b> | <b>238</b>       | <b>280</b> | <b>518</b> |

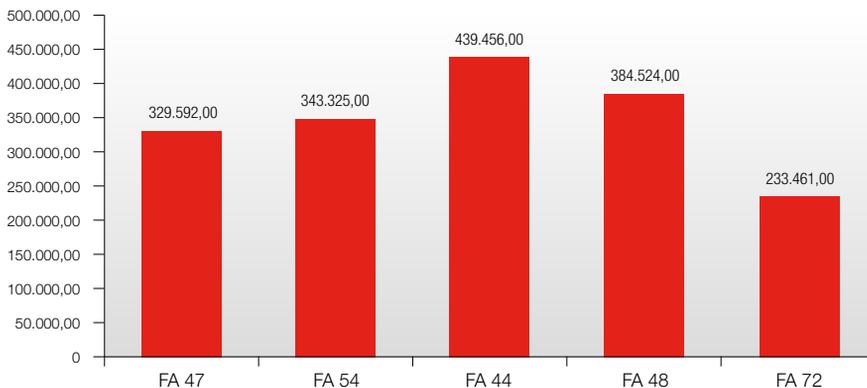
## Anexo 3

### GASTOS DE FUNCIONAMIENTO DE LAS REDES RURALES

TOTAL FUNCIONAMIENTO POR RED

|              |                     |
|--------------|---------------------|
| FA 47        | 329.592,00          |
| FA 54        | 343.325,00          |
| FA 44        | 439.456,00          |
| FA 48        | 384.524,00          |
| FA 72        | 233.461,00          |
| <b>Total</b> | <b>1.730.358,00</b> |

FUNCIONAMIENTO POR RED



## Anexo 4

### RATIO COSTO POR ALUMNO SEGÚN LA RED

RATIO COSTO POR ALUMNO

|       |           |        |
|-------|-----------|--------|
| FA 47 | IQUITOS   | 197,83 |
| FA 54 | MORO      | 231,66 |
| FA 44 | QUISPICAR | 121,60 |
| FA 48 | MALINGAS  | 177,04 |
| FA 72 | PUCALLPA  | 287,16 |





# **IV.** Fe y Alegría Chad Injertando la escuela en el “villaje”

ALFREDO VIZCARRA



## 1. Introducción

Es muy atrevido hablar de una experiencia que tiene unos meses... frente a la larga trayectoria de los “dinosaurios” de Fe y Alegría; pero esto que aparentemente nos desautoriza a participar en este seminario, es lo que legitima nuestra osadía, porque ella se inscribe en la continuidad de la vocación de Fe y Alegría. Lo nuestro es una experiencia fundacional en África de este movimiento. Haciendo alusión a un slogan tan conocido de Fe y Alegría, podríamos decir que hoy en día allí donde termina el asfalto es en África y que por lo tanto es donde Fe y Alegría tiene que estar. Por eso, es necesario que se haga conocer cómo está naciendo allí y cuáles son los retos de este nacimiento, para que no nazca solo sino beneficiándose de la experiencia acumulada y contando con la colaboración de la sociedad internacional.

Foi et Joie Tchad acaba de nacer: en 2007, con una primera red rural y es un muy buen augurio contar con el apoyo fundamental del Estado chadiano a través de las autoridades educativas regionales. Varios funcionarios están ya asignados al equipo de la red rural. Por otra parte, hay un deseo del Estado, claramente expresado por el director regional del Ministerio de Educación, de que Fe y Alegría sea un aporte exitoso a la educación chadiana.

Nos toca hablar de la participación de la comunidad, lo que hemos traducido desde nuestra experiencia como la relación entre la escuela y el “village” (aldea). Pero antes de llegar al tema, es necesario adentrarnos en una realidad que es un tanto lejana al contexto latinoamericano y que para nosotros constituye un reto. Por eso un recorrido en varias etapas.

Partiremos de una visión histórica de Fe y Alegría Chad antes de presentar el contexto general del país y de la ubicación inicial de la institución.

Luego, echaremos una mirada de conjunto sobre la educación nacional chadiana para conocer mejor la situación de sus alumnos, de los maestros cualificados y comunitarios y de las escuelas rurales en relación a la vida de las aldeas. Veremos también que si bien existe un Plan Nacional de Acción para una Educación para todos, su ejecución se ve dificultada por la complejidad de los desafíos nacionales.

Es este contexto el que permite entender la respuesta a la problemática educativa chadiana desde Fe y Alegría, una propuesta educativa integral para lograr cambios a corto y mediano plazo, buscando injertar la escuela en el “village”.

Una experiencia incipiente, pero prometedora es lo que podemos en definitiva presentar.

## 2. Histórico de Fe y Alegría Chad

El nacimiento de Foi et Joie en la región chadiana del Guera se sitúa dentro del proceso de encuentro vivido entre la Iglesia Católica, a través de los padres jesuitas, y la población de esta región en los últimos 15 años. Proceso que ha sido inspirado por el deseo de buscar respuestas propias a las necesidades y dificultades también propias. Como todo proceso de búsqueda, éste también ha estado marcado y orientado por el aprendizaje de la experiencia. Se ha ido aprendiendo de manera conjunta los modos de vivir el propio desarrollo.

Desde el inicio se tenía conciencia de que en esta tarea común había que romper con ciertas imágenes que aún hoy hacen difícil que las dinámicas de desarrollo se vayan instaurando entre la población con quien se vive esta aventura. La principal imagen es aquella que la población tiene respecto de los “blancos”. La gente de la etnia fulbe lo expresan de una manera muy simpática cuando dicen “Dios es grande pero el blanco no es pequeño” porque, dicen, “Dios hizo la noche y el blanco hizo la linterna; Dios hizo tal cosa y el blanco tal otra”. Los deslumbra la técnica del blanco, la desean para cambiar su manera de vivir, pero no se dan mucha cuenta de cómo apropiarse de ella ni cómo adaptarla o hacer que ella sea útil para su propio entorno. O tal vez se dan cuenta de que la distancia en tiempo y en condiciones es demasiado grande para que ese sueño se pueda convertir en realidad. Entonces, se ha enraizado la actitud de esperar que el blanco traiga el dinero y los resultados de la técnica que él ha desarrollado: el carro, la radio, el televisor, el teléfono celular, el internet, la construcción de pozos, las medicinas,... es decir, el desarrollo al alcance de la mano, ya, aunque sea por un momento.

Obviamente, esto es un lenguaje esquemático que tiene mucho de caricatura. La realidad de la manera como la gente busca desarrollarse y vivir su relación con el mundo moderno tiene muchos matices y es difícil de poder dar cuenta de todo ello aunque haya sido objeto de la experiencia. En alguna medida intentaremos hacer que aparezca en el conjunto de la presentación.

Siempre el punto de partida ha sido lo concreto de la realidad en la que vive la gente y la manera ha sido siempre con la participación de los interesados. Así las primeras acciones desarrolladas con la población tuvieron que ver con el problema del agua. La gente solicitaba la construcción de pozos para no ir a buscar el agua demasiado lejos y aumentar las fuentes de aprovisionamiento.

Una vez realizados los pozos, hubo que hacer frente a la escasez del agua en las capas freáticas para hacer que los pozos tuvieran agua suficiente hasta el final de la estación seca. Hizo por tanto falta la construcción de barreras de retención del agua para controlar en algo la baja pluviometría.

En estas zonas semidesérticas, las cosechas son escasas y son el único recurso que tienen los agricultores para satisfacer a sus diferentes necesidades, para ello venden buena parte

de su cosecha de mijo a un bajo precio y en la época de sequía se encuentran sin comida ya que los graneros están vacíos y el precio del mijo se ve triplicado. Para resolver este problema, con los pobladores se decidió constituir un stock de sacos de mijo que no se tocaría antes del comienzo de las lluvias y que debería reconstituirse con las primeras cosechas. El sistema de Bancos de Cereales había nacido.

La construcción de módulos de tres salas de clase en piedra (abundante en la zona) fue la siguiente etapa en este proceso. Con esto, además de resolver el problema de la infraestructura -pues antes las aulas eran de paja-, se apuntaba a favorecer el inicio efectivo de las clases en septiembre - octubre y conseguir la asistencia masiva de los niños y niñas a la escuela. El módulo en piedra de tres salas de clase se difundió en la región y se construyeron alrededor de cuarenta. En este proceso encadenado, después de haber mejorado las infraestructuras, surgió el problema de los maestros: su remuneración y su formación dado que la mayoría son «maestros comunitarios», es decir sin formación y sin salario del Estado. La idea de una chacra escolar colectiva -es decir comunitaria- vio entonces la luz para asegurar este salario y, con la participación de voluntarios extranjeros y de un financiamiento externo, se elaboró un proyecto de formación de maestros.

Sin pretenderlo se había instaurado un método de trabajo comunitario en espiral: la creación de un proyecto llevaba al descubrimiento de una nueva necesidad que sería satisfecha con un nuevo proyecto del que surgiría una nueva problemática...



Es en este proceso que nace Fe y Alegría Chad como un nuevo círculo abierto de continuidad en la espiral de desarrollo que se está gestando en la región del Guera. Es así que Fe y Alegría Chad busca responder a la necesidad sentida de una buena educación que dé capacidades para adaptar la modernidad al propio contexto e involucre a la comunidad entera en la mejora continua de sus condiciones de vida.

## 3. ¿Dónde se inserta Fe y Alegría Chad?

### 3.1. Contexto general

El Chad cuenta con una superficie de 1.284.000 km<sup>2</sup> y una población de cerca de 11 millones<sup>1</sup> de habitantes. Está situado en el centro de África, sin acceso al mar, tiene frontera con seis países: Camerún, Níger, Nigeria, Sudán, República Centroafricana y Libia.

Las tres regiones naturales (Sabana, Sahel y Sahara) albergan una diversidad de población con características culturales propias: doscientas etnias diferentes, más de cien lenguas, siendo el árabe la lengua de comunicación en todo el país, población mayoritariamente musulmana en el norte y cristiana en el sur con un remanente animista en ambas regiones.

Más del 80% de la población del Chad vive de la agricultura de subsistencia y de la ganadería para su sustento. Las tierras agrícolas más fértiles del país se encuentran en la Sabana; en cambio las tierras del Sahel son más propicias para la ganadería (cabras, ovejas, bueyes, burros y caballos). En todo el país, el cultivo principal, base de la alimentación, es el mijo.

El algodón representaba 80% de las exportaciones hasta que, en el 2000, comenzó a explotarse el petróleo cuya producción ha cuadruplicado el PBI. No obstante, el índice de desarrollo humano sigue situando al Chad como el quinto país más pobre en el mundo, ya que el 80% de la población vive por debajo del umbral de pobreza.

Con el acceso a la independencia, la lucha por el poder ha hecho que las diferencias etno-culturales se manifiesten de manera más evidente sin encontrar cauces de solución, polarizándose más bien en un conflicto Norte-Sur. Esta situación ha marcado los regímenes políticos que se han sucedido hasta estos días, con episodios de mucha violencia. En el poder desde hace 19 años, el presidente actual no logra dar solución a este conflicto y se mantiene en medio de rebeliones permanentes que generan inseguridad e inestabilidad. La lucha étnica y la corrupción regulan todas las relaciones, sustituyéndose al derecho garante del bienestar social y de un desarrollo que beneficie a todos. Por eso, la apertura aparente a la modernidad lleva consigo muchas ambigüedades, agudizadas por intereses geopolíticos.

### 3.2. Contexto de la ubicación inicial de Fe y Alegría en el Chad

Fe y Alegría se inicia en el Chad con una red de 17 escuelas rurales de nivel primario, en pequeñas aldeas<sup>2</sup> («villages») ubicadas en los alrededores de la ciudad de Mongo (20.000

---

1. "World Gazerreer: Chad - las ciudades más importantes"(en español). World Gazetteer.com (2009). Consultado el 4 de septiembre de 2009. «Estadísticas de las ciudades más grandes en Chad».

2. El tamaño de las aldeas oscila : entre 1500 y 4500 habitantes.

habitantes), en la zona saheliana, región del Guera. Las colinas rocosas del Guera hacen difícil la comunicación entre las aldeas de la red, a las que se llega por abruptos senderos durante la estación seca. La temperatura oscila entre 13° y 47° a lo largo del año. La falta de agua y la desertificación son amenazas serias para el desarrollo de la región.

La infraestructura habitacional es muy rudimentaria, carece de agua potable y de luz eléctrica; por otra parte, los sistemas de comunicación son escasos. Sin embargo, en cada aldea, la mayoría de las familias poseen una radio, una o dos familias un televisor; el uso de la telefonía móvil se difunde rápidamente gracias a la multiplicación de antenas.

### **3.3. Salud e higiene**

Dado que las aldeas no benefician de ningún tipo de servicio básico, se abastecen de agua de pozos que carecen de condiciones mínimas de salubridad, exponiendo a los consumidores a enfermedades. El agua es escasa en muchos de los pueblos; cada pueblo tiene de uno a dos pozos tradicionales situados a veces a 2 km del hábitat o más. Estos pozos a menudo se secan entre abril y mayo.

La ausencia de letrinas es generalizada. Cuando existen, en particular en algunas escuelas, el mal uso y mantenimiento de ellas es frecuente debido a la falta de costumbre. La situación de la salud y de la higiene es lamentable en la mayoría de las aldeas rurales. Sólo tres de las 17 aldeas de la red de Fe y Alegría Chad cuentan con una posta de salud (dispensario). En las otras aldeas, se encuentra a una distancia de entre siete a veinte 20 km. Por eso, la mayoría de las mujeres dan a luz en su casa, ayudadas por parteras de la aldea, lo que se debe a veces también a la reticencia de las mujeres o de sus esposos a que las vean un enfermero.

### **3.4. Modelos de género y familia**

Los modelos de género regulan las funciones y, por lo tanto, la educación familiar, a fin de garantizar su continuidad en las nuevas familias que se vayan formando. Al hombre y a la mujer les compete preparar respectivamente a sus hijos o hijas para cumplir con los roles asignados por la tradición.

El paradigma de hombre es ser trabajador, valiente y responsable de los gastos de manutención de la familia: alimentación, ropa, construcción de la casa, salud, etc. Es el hombre quien detiene la autoridad en la familia y en la aldea, toma las decisiones, participa en las asambleas. Las mujeres, según sus propias expresiones, “siguen al marido”. En cuanto al estatus de los niños es casi de subordinación total a los adultos. De allí que el prototipo de la mujer sea aquella que es sumisa, fiel a su marido y, sobre todo, fecunda. Ella debe respetar a los padres de su marido. La mujer ideal prepara la comida, trae el agua y la madera a la casa, contribuye a la economía de la familia haciendo un campo de maní, sésamo o gombo, incluso puede hacer un pequeño comercio.

A partir de los 15 años, el hombre puede elegir a su cónyuge pero a veces ésta le puede ser impuesta por sus padres con posibles consecuencias como el divorcio o la poligamia. En cuanto a la mujer, a partir de los 12 o 13 años, el marido le es impuesto, previo pago a sus padres de una dote estimada en tre 150 y 250 euros.

Las familias son generalmente polígamas y numerosas, de dos a nueve hijos por mujer. La imposición de la mujer no es la única causa de la poligamia; hay otras como la esterilidad de la primera esposa o el hecho de que la mujer no corresponda al modelo femenino deseado por la sociedad. En caso de divorcio, la mujer se va con sus hijos e hijas más pequeños que más tarde pueden regresar con su padre si él lo desea; situación esta que genera no pocos inconvenientes a la educación de los niños.

Es frecuente la presencia en las familias de parientes más o menos cercanos cuyo mantenimiento recae en el padre de familia.

Es el marido quien gestiona el dinero y la reserva de mijo para evitar los conflictos entre esposas. Dentro de una familia monógama, la gestión de los bienes de la familia es comúnmente confiada a la mujer, porque suele gastar menos que el hombre. Aunque se reconozca a la mujer un rol positivo en la economía familiar, ella no deja de estar postergada; en todos los niveles de la sociedad existen disparidades de género en perjuicio de la mujer.

### **3.5. Aspectos económicos**

En las aldeas que conforman la red rural hay dos tipos de producción agrícola: una para el consumo (mijo<sup>3</sup> -alimento base de la población-, sésamo, maní, gombó...) y otra para el comercio (ají, tomate, tabaco, camote, cebollas...). Algunas aldeas producen también mangos, guayabas, limones...etc. La agricultura es totalmente dependiente de la calidad del suelo y de la pluviometría que no ha sido suficiente estos últimos años. La producción pecuaria es de cabras, bueyes, caballos y burros, animales destinados mayormente a la venta, al transporte o al trabajo campestre.

Los meses de agosto y septiembre son los momentos más difíciles dentro de las aldeas ya que las reservas se agotan, lo que obliga a las familias a endeudarse con los comerciantes que cobran altos intereses. Los graneros familiares tradicionales para guardar las reservas de productos agrícolas de una estación a otra se completan con las Bancas de Cereales, nacidas en los años 90, para paliar la amenaza permanente del hambre y de las situaciones de explotación que ella provoca.

Además de las actividades agrícolas y de ganadería, existe también la artesanía (producción de aceite con prensa, forjado, trenzado de esteras y petates, cerámica, fabricación de ladrillos, redes para el transporte de cargas, calabazas en madera...) y el comercio de productos de primera necesidad (jabón, azúcar, té, ropas, cremas,...).

---

3. La cosecha máxima de mijo por familia puede llegar a 2 toneladas (20 sacos de 100kg).

### **3.6. Administración estatal y organización tradicional**

Ambas se yuxtaponen, prevaleciendo en la vida social los lazos tradicionales. La administración estatal no logra tomar distancia de ellos, lo cual muchas veces es factor de ineficiencia. En las aldeas, el poder político es vertical y gira en torno al “chef de village” (literalmente: jefe de la aldea) como última instancia. No obstante, el poder está distribuido y existen diferentes instancias de participación.

## **4. Situación de la educación nacional chadiana, particularmente en la región rural del Guera**

### **4.1. Muchos alumnos y pocos maestros cualificados**

Según el diagnóstico del Plan Nacional de Educación, las condiciones materiales y pedagógicas de las escuelas son mediocres. La infraestructura es inadaptada, exigua y sin mantenimiento. Los manuales escolares son insuficientes y muchas veces obsoletos y ajenos a la realidad. Se registran niveles altísimos de alumnos repitentes y de aquellos que abandonan la escuela: sólo 47% de los que terminan la Primaria ingresan a la Secundaria y de estos un porcentaje mínimo la termina. Además, el nivel general está muy por debajo de los estándares internacionales. Un comentario especial merece la situación de las niñas que, por motivos esencialmente culturales, tienen menor acceso a la educación: 58% de ellas están escolarizadas frente a 75% de los hombres.

Se percibe que el desafío es enorme cuando se tiene en cuenta que la población de país es mayoritariamente muy joven: 47% de la población tiene menos de 15 años. En la enseñanza elemental (escuela primaria), estudian 924.000 alumnos y alumnas en 4.028<sup>4</sup> escuelas, 38% de ellas rurales comunitarias. La oferta es insuficiente, siendo la proporción alumno- maestro de 69 a nivel nacional y 200 en la región del Guera. A pesar de un loable esfuerzo para aumentar el porcentaje del PBI dedicado a la educación, el presupuesto es aún insuficiente.

Aunque los maestros sean los mejores pagados en la función pública, su formación académica y pedagógica deja mucho que desear, dificultando una posible mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Se cuenta con un maestro capacitado (según los parámetros nacionales) por cada 200 alumnos y dentro de la región del Guera un poco más de 300 maestros cualificados y alrededor de 800 “maestros comunitarios” están encargados de 80.000 alumnos. Cabe notar que aún el número de mujeres maestras es insignificante, tan solo sólo 4% del magisterio.

---

4. 2.185 públicas, 1.545 comunitarias, 298 privadas.

Cuando se habla de maestros se debe distinguir dos niveles de selección y preparación. Los “maestros cualificados” son aquellos formados en una Escuela Normal de Maestros durante un año después de haber obtenido el certificado del Bachillerato (examen finalizando la enseñanza secundaria) y dos años después del “Brevete Estatal del Primer Ciclo” (examen al finalizar los cuatro primeros años de secundaria). Después de su formación, son integrados a la función pública y reciben un salario que evoluciona a lo largo de su carrera, yendo de 100 a 170 euros.

En cuanto a los “maestros comunitarios”, son pobladores de un “village” elegidos para suplir la falta de educadores debidamente preparados, su nivel académico es mínimo; en el mejor de los casos tienen primaria completa, raras veces uno o dos años de secundaria. Para nivelarlos, los Centros de Formación Permanente regionales programan dos periodos cortos de estudios respectivamente de 45 y 75 días durante las vacaciones escolares, al cabo de los cuales los “maestros comunitarios” pueden pedir su integración a la función pública. Sin embargo, este esfuerzo no es suficiente. La remuneración de los “maestros comunitarios” depende además de un financiamiento promovido por el Banco Mundial, pero con el inconveniente que no cubre la totalidad de ellos -existe un ratio por escuela-. Esto hace que los padres y madres de familia organicen actividades para generar ingresos que aseguren así un estipendio mensual mínimo (15 euros...) a estos educadores improvisados. El carácter selectivo e irregular de los pagos es fuente además de celos y conflictos.

## 4.2. Una escuela rural ajena a la vida de las aldeas

La escuela chadiana, especialmente en medio rural, es una realidad extraña a la vida de las aldeas en las cuales no se inserta realmente. Responde a patrones culturales diferentes y acaba siendo una copia mal disimulada del sistema educativo francés de hace unos años atrás. Se enseña en francés<sup>5</sup>, idioma que la mayoría no habla o incluso ignora en un país con una tasa de analfabetismo de 67%.

La mayoría de los pobladores envían a sus hijos a la escuela, y con mayor reticencia a sus hijas, porque ven en ella la puerta de acceso a lo que ellos entienden por desarrollo. Para ellos, una persona instruida tiene mayores capacidades para mejorar su estilo de vida, hacer un negocio y comunicarse, siendo el mayor anhelo llegar a ser funcionario, asegurándose una renta básica. Pero también son conscientes de que la escuela pone en peligro la vida de la aldea privándola de sus elementos más jóvenes que dejan el “village” en busca de trabajo en otros lugares.

La presencia de organismos, instituciones y ONGs de todo tipo de obediencias e ideologías no siempre ha sido positiva para las aldeas, en la medida que han contribuido a asociar la escuela a un beneficio inmediato y a generar dependencia y asistencialismo. Las paradojas no faltan.

5. El sistema educativo chadiano contempla también escuelas de enseñanza en árabe, en las cuales es mínimo el aprendizaje del francés (una hora diaria). En las escuelas en francés, a la inversa, se enseña una hora diaria de árabe.

La distribución de una ración alimentaria adicional para las niñas con la intención de estimular su asistencia a la escuela ha traído consigo un efecto negativo al hacer que las niñas busquen prolongar lo más posible su permanencia en el nivel educativo primario para beneficiarse lo más posible de esa ración. La falta de coordinación entre las múltiples instituciones va en desmedro de la eficacia y de la continuidad y no permite el logro de objetivos consensuados.

El Estado no cubre las necesidades de la mayoría de las escuelas y en particular de las rurales creadas por iniciativa de los mismos pobladores. No dispone en particular de suficientes maestros cualificados, lo cual hace que los pobladores tengan que organizarse para reclutar, entre los suyos, a personas con un dominio mínimo de lectura, escritura y aritmética, quienes asumirán como puedan la función de enseñar a sus hijos. Se constituye así la figura del “maestro comunitario” que la comunidad asume asegurándole un ingreso mínimo.

Esta situación genera, por una parte, una interesante dinámica participativa, por otra se prolonga una situación en la que el Estado, en parte, se ve eximido de su responsabilidad de asegurar una buena educación pública. La función educativa de los padres de familia se concentra entonces en la gestión de sus asociaciones para garantizar un salario -en realidad una propina- a sus maestros. Las deficiencias son múltiples entre salarios insuficientes e irregulares, reticencia de ciertos padres a cotizar o asumir trabajos colectivos y descontento de los mismos maestros. Otras tensiones nacen de la falta de objetividad en la selección de los maestros, al darse prioridad al parentesco sobre otros criterios académicos o pedagógicos.

Ningún plan de formación tiene además continuidad por la inexistencia de medios para consolidarlos mediante un seguimiento adecuado. La falta de recursos y la dispersión de las escuelas, a veces ubicadas en zonas de difícil acceso, no permite, especialmente en temporadas de lluvia, un acompañamiento que estimule y consolide lo adquirido.

### **4.3. El Plan Nacional de Acción: una educación para todos (2000-2015)<sup>6</sup>**

En el año 2000, el Estado se propuso un programa ambicioso para mejorar la Educación Nacional en los próximos 15 años, fijándose seis objetivos en relación con:

- La primera infancia.
- La enseñanza primaria obligatoria, especialmente para las niñas, los niños en dificultad y las minorías étnicas.
- La adquisición de competencias útiles para la vida en jóvenes y adultos.
- La alfabetización, especialmente de las mujeres.
- La eliminación de la disparidad entre sexos.
- La calidad de la educación.

---

6. République du Tchad, Plan d'Action National de l'Education Pour Tous (PAN/EPT) à l'an 2015, N'Djamena, septembre 2002.

Dichos objetivos se articulan en torno a tres ejes prioritarios:

- Mejorar el acceso y la equidad de la Educación.
- Mejorar la calidad y las condiciones de enseñanza y aprendizaje.
- Reforzar la capacitación institucional en planificación, gestión y seguimiento.

#### **4.4. La complejidad de los desafíos nacionales dificultan la ejecución del Plan desde su inicio**

Los tres grandes desafíos que enfrenta el Chad, según los mismos autores del Plan se sitúan a nivel ecológico, político-social, económico-financiero y no permiten hasta la fecha ver avances significativos en la ejecución del Plan.

La diversidad del país, las distancias, la precariedad de la vida, la permanente inseguridad son unos de los múltiples obstáculos que no han permitido, hasta el día de hoy, concretizar estrategias eficientes para lograr revertir la situación de la educación pública chadiana. Si bien la capital del país cuenta con mayores recursos humanos, estos faltan en el resto del país o, cuando los hay, son pocos y carecen de condiciones materiales para asumir su responsabilidad a cabalidad. Se repiten programas de formación que han demostrado su poca eficacia y adaptación a las necesidades tanto de los maestros como del entorno. Los maestros, aún los cualificados provienen de una enseñanza secundaria cuyos programas, contenidos y métodos no han cambiado desde 1984.

El Estado es consciente de la inmensidad de la tarea, por eso ofrece su acogida a todas las iniciativas que puedan contribuir a la consecución de sus objetivos. Prueba de ello son los acuerdos entre Fe y Alegría Chad y la delegación regional del Ministerio de Educación y la disposición favorable del mismo Ministro de Educación a firmar próximamente un convenio. Esta voluntad se manifiesta ya en la asignación de varios funcionarios a la primera red rural creada y en el compromiso de seguir apoyando de esta manera la expansión de Fe y Alegría. Es este respaldo desde el Estado chadiano que permite arriesgar una respuesta a la problemática educativa nacional desde la experiencia de Fe y Alegría.

## **5. Una respuesta a la problemática educativa chadiana desde Fe y Alegría**

### **5.1. Una propuesta educativa integral para lograr cambios a corto y mediano plazo**

Desde el inicio del proceso de creación de su primera red rural en África, Fe y Alegría Chad se ubica dentro de las perspectivas nacionales. Asumiendo los desafíos de la educación

chadiana, busca una nueva manera de estar en la aldea que vaya más allá de las mismas expectativas de los pobladores. Su proyecto educativo suscita una propuesta pedagógica de transformación de la sociedad involucrando a todos sus actores desde la escuela. La propuesta no es nada sofisticada, parte de un análisis de la realidad y de sus mismas fortalezas y se fija objetivos mínimos alcanzables a corto plazo. No es novedosa en sí, **lo novedoso es hacerla realidad.**

Al empezar a definir su presencia en tierra africana, Fe y Alegría Chad ha tomado el tiempo de mirar su contexto y **con esta mirada se propone como misión:** Hacer escuelas donde los alumnos y alumnas, los maestros y los padres y madres de familia contribuyen de manera consciente a mejorar la calidad de su existencia presente y futura. Los alumnos y alumnas son capaces de leer, escribir, contar, expresarse y realizar juntos acciones para el bien común. Los maestros han mejorado su nivel académico y pedagógico y son educadores responsables. Los padres y madres de familia se sienten parte del proyecto educativo y se implican en la gestión de su escuela con transparencia.

A primera vista puede parecer minimalista y poco relevante. Sin embargo estamos convencidos que responde a la situación de una escuela pública que no asegura aprendizajes mínimos útiles para la vida, porque los mismos maestros son herederos de una escuela mediocre ajena a su entorno. Este es el **desafío:** devolver a cada cual su capacidad de ser actor en la transformación de esta escuela, obrando para que ella esté plenamente integrada a la vida real y para que se reconozca llamada a construir una sociedad educada capaz -hoy y mañana- de transformar sus propias condiciones de vida.

## 5.2. Injertar la escuela en el “village”

La manera de hacer de la población rural chadiana y la manera de hacer de Fe y Alegría convergen en un estilo particular, el de la **participación.** En la aldea (le «village»), el que no participa, por ejemplo, para cotizar cuando alguien ha muerto, o cuando un miembro ha tenido un problema con alguien de otra etnia y tiene que pagar para reparar el daño; el que no se sienta con los demás debajo del “árbol de la palabra” para buscar una solución a un problema común, no es considerado como parte del conjunto. Es cuestión de vida no sólo para el grupo como tal, sino también para el individuo. Uno no existe fuera del grupo, llámese “village” o clán.

Es por eso que la participación es el fundamento de nuestra proposición pedagógica para **lograr injertar la escuela dentro del “village”.** Los padres de familia quieren la escuela, pero ésta no aún está totalmente integrada de la vida del “village”, aún le es ajena y no es capaz de movilizar generando participación. Los pobladores no ven su relevancia para la vida de la comunidad, su utilidad hasta ahora es mínima, porque no les da todos los beneficios que ella podría aportar. Para que los padres y las madres de familia acojan este elemento extraño, para que lo vean como un elemento que viene a enriquecer y no a desestructurarles la vida se ha tomado en cuenta las acciones de participación ya existentes, dándoles una nueva dimensión, aquella de la persona como actora. El proyecto educativo engloba entonces a

la escuela y al “village”: maestros, alumnos y alumnas, padres y madres de familia como personas activas en su comunidad y entonces responsables de un presente y un futuro personal y comunitario.

La escuela injertada en el “village” **es un instrumento que debe ayudarlo a desarrollarse más**. Todo lo que se hace en el «village» tiene que repercutir en la escuela, de la misma manera que todo lo que se hace en la escuela debe tener un impacto en el «village». Es una escuela dentro de la vida y para la vida que actúa en la vida del «village». Se trata de un solo trabajo educativo alrededor de temas relacionados con situaciones y necesidades de la vida cotidiana, que articula acciones pedagógicas específicas con aquellas que implican a los pobladores, para dar respuesta a esas situaciones y necesidades, sin perder las riquezas de la propia cultura ni las ventajas del mundo moderno en la medida en que les sean útiles.

Entonces la escuela no será más un elemento ajeno a la vida del pueblo, es decir algo que no le sirve. La escuela debe ser una herramienta de la cual saca provecho el «village». La intuición de Fe y Alegría y lo que queremos construir es una sociedad educada como actora de su propia transformación.

### 5.3. Una experiencia incipiente

Si bien la realización de esta intuición en el contexto chadiano está en una fase incipiente, los avances vividos en estos últimos años nos permiten presentar el camino recorrido gracias a dicha intuición. No se puede entenderlo sin un acercamiento a un rasgo fundamental de la cultura africana: la **relación personal** a través de la **palabra** y del **tiempo** que a ella se le consagra permitiendo madurar las decisiones. Es esta sabiduría ancestral lo que ha conducido el proceso fundacional de Fe y Alegría Chad, en colaboración con la Delegación Regional de Educación y con los pobladores.

A nivel del Estado, la palabra -y en el tiempo que implica el proceso - siempre ha precedido el documento escrito que llega solo después como fruto de la misma. En cada «village», la decisión de entrar en el movimiento educativo de Fe y Alegría ha sido el resultado de intercambios y decisiones con la participación de las autoridades tradicionales y de los mismos pobladores, tal como suelen hacerlo bajo el “árbol de la palabra”.

Cada proceso ha entrado luego en esta dinámica lenta que permite asimilar, apropiarse, asumir plenamente una decisión consensuada. Hasta la fecha esta forma de participar ha empezado a ejercitarse en 17 escuelas rurales con un plan de integración progresiva, contemplando aspectos claves de la vida de la escuela:

1. **Decidir la fecha de inicio del año escolar** y, por lo tanto, la disposición a enviar a los niños y niñas a la escuela. ¿Por qué es decisivo? El inicio del año escolar corresponde con labores agrícolas intensivas que requieren de la ayuda de todos condicionando así la asistencia de los niños a la escuela. En 2008, fruto de una decisión colectiva, las primeras escuelas integradas lograron adelantar el inicio efectivo de las clases en comparación de

los años anteriores y consecuentemente tener más días de clase. Lo que los pobladores han tenido que poner en la balanza para tomar esta decisión es apostar por una escuela cuyo futuro aún les es desconocido o continuar enviando a sus hijos a los campos para asegurarse una buena cosecha.

- 2. El pago y el apoyo a las actividades de formación de los maestros.** Como ya se ha dicho, la mayoría de los maestros son comunitarios, seleccionados por los mismos pobladores quienes les respaldan con un estipendio mensual. Para asegurar este pago regularmente, además de una cuota anual, los padres de familia realizan actividades agropecuarias colectivas. Esto implica participación, organización y gestión para hacer eficaz un modo poco convencional en el sistema educativo público y en las prácticas del «village».

Si bien la participación en el ámbito social es algo habitual para los pobladores, suele estar relacionada con acontecimientos puntuales (matrimonio, muerte, cosechas, accidentes...). Una organización y gestión constantes, de largo plazo, sale completamente de su horizonte cultural, todavía más tratándose de la escuela. Esto explica por que el pago de los maestros, siendo una práctica difundida en todo el país, no es aún algo habitual del «village». Por eso, la experiencia piloto ha dado mucha importancia a fortalecer la capacidad de organización y gestión con una labor de concientización, formación y seguimiento.

El resultado de este esfuerzo común ha sido el pago mensual regular a los “maestros comunitarios” durante estos dos últimos años y el apoyo a las actividades de formación con la alimentación de los maestros y del equipo formador y el hospedaje de este último. Obviamente el proceso no ha sido plenamente exitoso, especialmente en el cultivo de las chacras comunitarias sin que esto haya perjudicado la regularidad del pago.

- 3. La construcción de la escuela de Dougoul.** Esta primera construcción colectiva se ha convertido en símbolo de la participación y del aporte de la escuela de las ventajas de la modernidad, por lo tanto, de la integración del mundo de la escuela en el mundo del «village».

Cada etapa de la construcción de la escuela ha sido el resultado de una decisión colectiva madurada bajo el “árbol de la palabra”, que se concretizaba en la formación de equipos de trabajo para la ejecución de las diferentes tareas de la construcción: el acarreo del agua, la fabricación de los ladrillos, el transporte de tierra y otros materiales, la excavación de zanjas y la edificación misma. Todo el «village» participó: hombres, mujeres y niños, cada uno en la tarea asignada y de acuerdo a su capacidad física.

El uso de materiales del entorno con técnicas nuevas para aprovechar y respetar el medio ambiente ha permitido combinar lo tradicional y lo moderno.

Resultado de todo esto: la satisfacción de haber logrado una obra significativa en condiciones difíciles y de convertirse en ejemplo y motivación para otros «villages». Ha habido un aprendizaje colectivo y múltiple, social y técnico.

## 6. Conclusiones

### 6.1. Fe y Alegría Chad tiene grandes retos

- Apuntar a resultados tangibles a la brevedad para hacer patente lo específico de la propuesta.
- Consolidar el equipo con personal en número suficiente y capacitado para hacer posible la implantación y el crecimiento.
- Lograr sensibilizar sobre la razón de ser de la escuela y el verdadero fin de la educación, superando las expectativas erróneas de las familias y de los maestros, acostumbrados a esperar de la escuela un beneficio material inmediato.
- Crear un centro de formación, especialmente para los “maestros comunitarios”, que ofrezca una formación integral que concrete la propuesta educativa.
- Romper el ciclo del asistencialismo agudizado por la multiplicidad de intervenciones externas.
- Construir un “NOSOTROS” con las comunidades educativas de las escuelas – un NOSOTROS empeñado en mejorar la educación, implicando cada «village» en un proyecto transformador.
- Ensanchar su visión más allá del universo local, naturalmente aislado por las distancias, la poca y tardía llegada de la información y la precariedad de la vida concentrada en la supervivencia.
- Buscar sinergias y establecer alianzas estratégicas con otras instituciones a fin de tener mayor incidencia en la ejecución de las políticas públicas del país.

### 6.2. Recomendaciones respecto a políticas públicas educativas

- Es el Estado el primer responsable de asegurar una educación pública que asegure a todos los niños y niñas los aprendizajes básicos para una incorporación igualitaria a la sociedad. Esto pasa, cuando es pertinente, por instaurar medidas que faciliten el acceso de las mujeres al magisterio.
- En un país con gran diversidad cultural, las políticas educativas no pueden ser uniformes, sino deben responder a una realidad y contribuir a su mejora.
- En un país en el cual la escuela enseña en un idioma diferente a las múltiples lenguas maternas, la primera alfabetización debería hacerse en el idioma materno.

### **6.3. Recomendación a los organismos internacionales**

Demasiados programas de organismos internacionales operan en los mismos ámbitos sin coordinación entre ellos, se interrumpen según su conveniencia con poco respeto para los beneficiarios y sin preocuparse por una continuidad. Esto ha generado dependencia en lugar de fortalecer competencias. Por lo tanto, se recomienda privilegiar intervenciones a través de organismos y operadores locales que conocen el terreno, aseguran una continuidad y apuntan a un desarrollo que involucra a los mismos miembros de la comunidad.

## Directorio de la Federación Internacional Fe y Alegría

### Programa de Acción Pública de Fe y Alegría

Calle Pablo Aranda 3  
28006 Madrid  
Teléfono: (34) 91-5902672  
fi.accionpublica@feyalegria.org

### Oficinas Nacionales de Fe y Alegría:

#### ARGENTINA

Sánchez de Bustamante,  
191 2° K 1173 Buenos Aires  
Telefax: (54)11-48654485  
info@feyalegria.org

#### BOLIVIA

Calle Cuba N° 1138 esq. Jamaica.  
Miraflores, La Paz  
Teléfono: (591)2-2246286  
direccion@feyalegria.org.bo

#### BRASIL

Rua Rodrigo Lobato 141  
Sumaré, Sao Paulo  
Telefax: (55)11-38659761  
falegria@uol.com.br

#### CHAD

B.P. 8 Mongo  
Teléfono: (235)6776829  
gavizmo@yahoo.co.uk

#### CHILE

Alonso Ovalle 1480  
Santiago  
Teléfono (56)2-5827518  
info@feyalegria.cl

#### COLOMBIA

Diagonal 34 (Calle), 4-94  
Bogotá  
Teléfono: (57)1-3237775  
dirnal@feyalegria.org.co

#### ECUADOR

Calle Asunción OE 238 y Manuel Larrea  
Sector El Ejido - Quito  
Teléfono: (593)2-3214455  
direccion@feyalegria.org.ec

#### EL SALVADOR

Calle Mediterráneo, s/n.  
Col. Jardines de Guadalupe,  
San Salvador  
Teléfono: (503) 2431282  
comunicaciones@feyalegria.org.sv

#### ESPAÑA

Calle Pablo Aranda 3  
28006 Madrid  
Teléfono: (34) 91-5902672  
entreculturas@entreculturas.org

#### GUATEMALA

12 Avenida 2-07, Zona 1  
Guatemala  
Teléfono: (502) 2202482  
gt.director@feyalegria.org

#### HAITÍ

Comunidad Jesuita, 95  
Route du Canape Vert  
Port au Prince

#### HONDURAS

El Progreso, Contiguo al Instituto Técnico  
Loyola  
Yoro - Honduras  
Teléfonos: (504) 6473516  
honduras@feyalegria.org

#### NICARAGUA

Auto Mundo 3 1/2 Abajo  
Reparto San Martín N° 36  
Managua  
Teléfono: (505) 2664994  
nicaragua@feyalegria.org

**PANAMÁ**

Apartado B-3, Zona 9ª  
Panamá  
Teléfono: (507) 2618712  
fyapan.direccion@gmail.com

**PARAGUAY**

Juan E. O'Leary N° 1.847  
e/ 6a y 7ª  
Proyectadas. La Asunción  
Teléfono: (595) 21-371659  
oficinacional@feyalegria.org.py

**PERÚ**

Cahuide, 884, Aptdo. 11-0277  
Jesús María - Lima 11  
Teléfono: (51) 14713428  
fyaperu@terra.com.pe

**REPÚBLICA DOMINICANA**

Calle Cayetano Rodríguez 114  
Gazcue  
Santo Domingo  
Teléfono: (809) 2212786  
fe.alegria@verizon.net.do

**URUGUAY**

Avda 8 de Octubre 2801  
Montevideo, CP 11600

**VENEZUELA**

Edif. Centro Valores, Piso 7  
Esquina Luneta, Altigracia  
Caracas  
Teléfono: (58) 212-5647423  
venezuela@feyalegria.org





[www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org)

La educación en América Latina y el Caribe sigue caracterizándose por una profunda inequidad en el acceso, el proceso y los logros, así como por una calidad escasa que no responde a las necesidades de la diversidad de personas y contextos, en especial de los que sufren pobreza y exclusión.

Preocupados por esta realidad, en Fe y Alegría hemos decidido emprender la campaña “Compromiso por la educación”. Pensamos que sólo mediante amplios pactos sociales se pueden generar políticas de Estado, duraderas y sostenidas, que incidan significativamente en la transformación educativa que necesitamos.

Este documento presenta experiencias de programas y prácticas educativas que consideramos particularmente significativas entre las que Fe y Alegría ha venido desarrollando a lo largo de sus más de 50 años de trabajo. Con base en nuestro quehacer, queremos contribuir al debate educativo de la región y dialogar con otras organizaciones e instituciones, las comunidades educativas, los gobiernos y la sociedad en su conjunto para que la mejora de la calidad educativa se construya con el compromiso de todos y todas.

**nueve  
experiencias**  
para el diálogo y la acción

# Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina

Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América  
*Lima, 19-21 de octubre de 2009*

GESTIÓN  
ESCOLAR

GESTIÓN  
PEDAGÓGICA

FORMACIÓN  
DE DOCENTES



 **Compromiso  
por la educación**

 **Fe y Alegría**  
Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social



nueve experiencias para el diálogo y la acción

# Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina

Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América  
Lima, 19-21 de octubre de 2009

## GESTIÓN PEDAGÓGICA



**Compromiso  
por la educación**



**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

**Edita:**

Federación Internacional Fe y Alegría  
Coordinación del Programa de Acción Pública  
Entreculturas - Fe y Alegría España  
C/ Pablo Aranda, 3 • 28006 Madrid  
Teléfono +34 91 5902672 • Fax +34 91 5902673  
[www.feyalegría.org](http://www.feyalegría.org)

**Diseño y maquetación:**

Jorge Redondo

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.



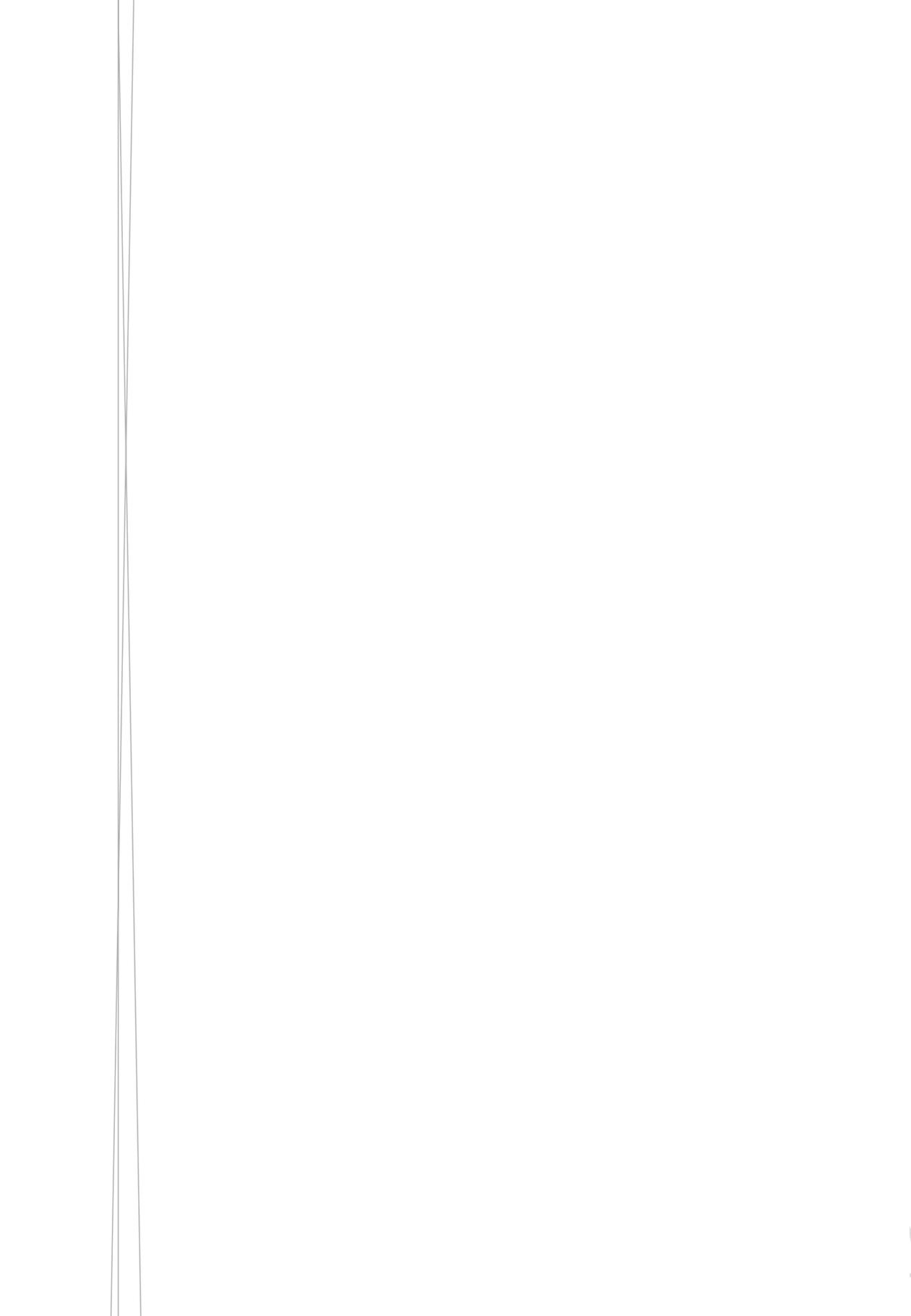
## Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. Nació en 1955 en los barrios periféricos de Caracas. Son ya 19 los países de América Latina y el Caribe, Europa y África, donde existen organizaciones nacionales de Fe y Alegría asociadas como Federación Internacional: Argentina, Bolivia, Brasil, Chad, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El Movimiento agrupa a unas 40.000 personas que desarrollan su labor en planteles escolares, emisoras de radio y centros dedicados a programas alternativos, donde se atiende a más de 1.500.000 personas. Fe y Alegría trabaja en las siguientes áreas: educación preescolar, primaria y secundaria, formación técnica profesional media y superior, emisoras de radio, educación de personas adultas, capacitación laboral y reinserción escolar, cooperativas y microempresas, desarrollo comunitario, salud, formación de educadores, edición de materiales educativos, informática educativa, sistematización de experiencias, acción pública, entre otras.

En todas sus actividades, Fe y Alegría trabaja siempre desde y con las comunidades involucradas, cumpliendo su compromiso con el mejoramiento de los sistemas educativos públicos y la transformación social, a favor de una sociedad más justa e incluyente.



# índice

Presentación [6]

## GESTIÓN PEDAGÓGICA

### I. Fe y Alegría **Chile**

Lecto-escritura en Primaria [8]

*Margarita Sprovera*

### II. Fe y Alegría **Bolivia**

Educación especial: caminando hacia la inclusión  
socioeducativa [34]

*Carmina de la Cruz*

### III. Fe y Alegría **Colombia**

La educación para el trabajo: avances y aportes desde  
la experiencia de Fe y Alegría [66]

*Jaime Bejumea*

### IV. Instituto Radiofónico Fe y Alegría **Venezuela**

Educación a distancia de jóvenes y personas adultas [96]

*Dulce García y María Cianci*



# Presentación

Este libro es parte de una serie de cuatro publicaciones que reúnen las ponencias de Fe y Alegría presentadas en el seminario **“Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina”**, que se realizó en Lima, Perú, los días 19-21 de octubre de 2009, organizado y co-financiado por el Banco Mundial, Magis América y Fe y Alegría.

Los primeros tres libros presentan los programas de Fe y Alegría organizados según la distribución temática por paneles que se adoptó en el seminario: **gestión escolar, gestión pedagógica y formación de docentes**.

En total, se trata de nueve experiencias significativas que se han recogido a partir del quehacer diario de Fe y Alegría y que se consideran particularmente relevantes por la pertinencia con que responden a las exigencias específicas de su contexto y por el carácter innovador de sus actuaciones.

Los trabajos aquí recopilados se han llevado adelante gracias al esfuerzo común de docentes, padres y madres de familia y el alumnado; de organizaciones empresariales, ministerios de educación y de la cooperación internacional; de los equipos nacionales de Fe y Alegría y de los equipos que trabajan en la Federación Internacional de Fe y Alegría. Queremos recordar y agradecer a todos y todas por su colaboración. También agradecer el apoyo del Banco Mundial y de Magis América. Sin el esfuerzo de cada uno, este ejercicio de reflexión no habría tenido sus frutos.

El cuarto libro expone las principales **recomendaciones** elaboradas a partir de la experiencia de esos nueve programas que Fe y Alegría quiere someter al debate para dialogar con los ministerios de educación, organizaciones sociales, organismos internacionales, las comunidades educativas, expertos de educación y la sociedad en su conjunto. Consciente de las demandas de las comunidades más pobres en las que trabajamos, Fe y Alegría quiere cumplir con su compromiso educativo, ético y político y hacer propuestas que contribuyan a la construcción compartida de mejoras para los sistemas educativos públicos de nuestros países.

Fe y Alegría considera necesario centrar los esfuerzos en alcanzar una educación de calidad como un derecho de cada persona y una responsabilidad de toda la sociedad. Se trata de promover un cambio que recupere el sentido de la educación como bien público.

- **La educación es un bien público** porque su extensión a todas las personas posibilita el desarrollo y el buen funcionamiento de la sociedad. Es pública cuando está al servicio del bien común y no se maneja por la lógica del mercado, cuando es universal, gratuita y accesible sin limitaciones de ningún tipo, y cuando asegura la igualdad de oportunidades para todos y todas, en especial para aquellas personas que más lo necesitan.

- **La educación es asunto de toda la sociedad** porque, si bien la responsabilidad de hacer efectivo el derecho a la educación le corresponde de manera prioritaria al Estado, los diferentes agentes sociales deben participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan los sistemas educativos, la elaboración de sus políticas y el monitoreo de su funcionamiento.
- **La educación que queremos para alcanzar la transformación social y ciudadana.** El esfuerzo debe dirigirse a facilitar a todas las personas una educación que les forme a lo largo de su vida para ser capaces de gobernar su propio proyecto de vida, que consideren la dignidad de sí mismos y la de los demás, que les permita cuestionarse permanentemente y dialogar con los saberes de su tiempo para buscar la reducción de las desigualdades y exclusiones, así como la redistribución de la riqueza y las oportunidades.

Esperamos que estos libros sean una contribución para avanzar hacia esa educación que queremos. Desde luego, las experiencias que compartimos son un testimonio de la fuerza con que la demanda por una educación de calidad está presente aún en las comunidades más dispersas y alejadas y como éstas pueden movilizarse para que esa demanda encuentre cauces de concreción.

Es nuestro deber generar acciones educativas innovadoras, flexibles y de calidad que respondan a esa exigencia y permitan a cada persona desarrollarse plenamente gracias a la educación e integrarse como ciudadano y ciudadana en la sociedad.

El Equipo Coordinador del Programa de Acción Pública  
de la Federación Internacional Fe y Alegría

Septiembre de 2010

# I. **Fe y Alegría Chile**

## **Lecto-escritura en Primaria**

MARGARITA SPROVERA



# 1. Información básica del programa

## 1.1. Tipo de experiencia

Área de educación en nivel primario.

## 1.2. Objetivos y principales resultados esperados

Que aprendan a leer la mayoría de los niños y niñas de sectores populares al final del primer año básico.

## 1.3. Año de inicio del programa

2003.

# 2. Características más significativas del contexto y de la población a la que atiende el programa

## 2.1. Importancia del aprendizaje de la lectura y escritura

A mediados del siglo XIX solamente una de cada 10 personas sabía leer y escribir, actualmente uno de cada cinco adultos es analfabeto, esto significa que hay 771 millones de personas no alfabetizadas y dos tercios de estas personas son mujeres (UNESCO, 2006). A estas personas hay que añadir aquellos menores de 15 años que han pasado por la escuela y que no han adquirido las destrezas mínimas en lectura y escritura, a partir de estas últimas personas surge el concepto de analfabetismo funcional (Jiménez del Castillo, Juan; 2005). Daniel A. Wagner (1990) indica que “Se considera que una persona ha recibido una alfabetización funcional cuando ha adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura y escritura que lo capaciten para emprender de modo efectivo todas las actividades en que se haya adoptado la alfabetización con normalidad a su cultura o grupo”.

La alfabetización es un concepto más amplio que el mero aprendizaje de la lectura y escritura, sin embargo tiene este aprendizaje logrado de forma efectiva en su base. La UNESCO en 2006 definió la alfabetización de la siguiente forma:

“Está funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad”.

La adquisición de la alfabetización presenta ventajas a nivel colectivo e individual como se indica en “Alfabetización puerta del conocimiento” (Entreculturas, 2007). A nivel individual se destacan los beneficios en la autoestima y la autonomía personal, especialmente entre las mujeres, ya que posibilita la participación individual o grupal en actividades familiares, comunitarias o laborales. La UNESCO (2006) destaca diferentes beneficios colectivos de la alfabetización: aumenta la participación política, beneficia los cambios culturales ya que ayuda a que se pongan en tela de juicio actitudes y conductas, ayuda a preservar la diversidad cultural. La mejora de los niveles de alfabetización puede ser muy importante en la prolongación de la esperanza de vida, la disminución de la mortalidad infantil y la mejora de la salud. Hay una correlación entre la educación de la mujer y la disminución de la fertilidad, los padres alfabetizados tienden a enviar más a sus hijos a la escuela y están en mejores condiciones para ayudarles. Finalmente el informe de la UNESCO sintetiza:

“La creación de entornos y sociedades alfabetizadas es esencial para erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia”.

Por último, la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que el derecho a la educación, a la alfabetización, es un componente esencial de la educación; sin ella las personas no pueden acceder a este derecho, además, indica la UNESCO (2006), es un derecho que hace efectivos otros derechos debido a que las personas que pueden leer y escribir pueden acceder a los derechos que la ley les reconoce.

## 2.2. Educación en Chile

El Ministerio de Educación en Chile ha tenido una constante preocupación por mejorar los resultados de los estudiantes. Esto se puede ver reflejado en tres indicadores: la baja tasa de analfabetismo de la población, la gran cobertura de alumnos y la baja tasa de deserción escolar, que se muestran en los cuadros siguientes.

**Analfabetismo:** número de analfabetos de 15 años o más. Se considera analfabetos a las personas que en la Encuesta de Empleo del INE declaran tener cero o un año de educación, así como aquellos que no recuerdan sus años de estudio.

|              | Tasa de analfabetismo |
|--------------|-----------------------|
| Hombres      | 3,8%                  |
| Mujeres      | 3,9%                  |
| <b>Total</b> | <b>3,8%</b>           |

**Cobertura:** número de personas de una determinada edad o grupo de edades que alcanzan un nivel dado en relación a la población total del correspondiente grupo de edad y nivel de enseñanza (básica y media) según sexo.

|                  | Hombres | Mujeres | Total        |
|------------------|---------|---------|--------------|
| Enseñanza Básica | 95,6%   | 94,2%   | <b>94,9%</b> |
| Enseñanza Media  | 75,0%   | 79,4%   | <b>77,1%</b> |

Fuente: Ministerio de Educación, Departamentos de Estudios y Desarrollo 2007. Instituto Nacional de Estadísticas, INE. "Chile hacia el 2050 – Proyecciones de Población 1990 – 2050"

**Deserción:** total de alumnos que, estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo cursan, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Se contabiliza como deserción la que ocurre durante el año escolar y también la que se produce pasando de un año a otro.

|                  | Hombres | Mujeres | Total       |
|------------------|---------|---------|-------------|
| Enseñanza Básica | 1,4%    | 1,0%    | <b>1,2%</b> |
| Enseñanza Media  | 8,3%    | 6,2%    | <b>7,3%</b> |

Fuente: Ministerio de Educación, Departamentos de Estudios y Desarrollo 2007.

Con el objeto de conocer de manera más objetiva la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas existe en Chile el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) administrado por el Ministerio de Educación. Su propósito principal es contribuir a la mejora de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en diferentes áreas del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del marco curricular en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica en todo el país, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional.

A pesar de la alta cobertura y baja deserción, al revisar los resultados nacionales de 4° año básico de las evaluaciones de Lenguaje y Comunicación del SIMCE entre el año 2002 y el año 2007 se encuentra que no ha habido cambios significativos. A partir del año 2002 los resultados son comparables porque se fijó una escala de estandarización, a partir de ella la media en el país se alcanza en los 250 puntos, como se muestra en la figura, esta media prácticamente no se ha superado en las mediciones posteriores.

### LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

| Año  | Número establecimiento | Número Alumnos | Promedio | Significancia | Diferencia |
|------|------------------------|----------------|----------|---------------|------------|
| 2002 | 6.140                  | 251.398        | 251      |               |            |
| 2005 | 7.518                  | 252.724        | 255      | 0             | 4          |
|      | 7.609                  | 248.147        | 253      | 0             | -2         |
| 2007 | 7.996                  | 241.483        | 254      | 0             | 1          |

Los resultados de evaluaciones nacionales se pueden complementar con los resultados de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) aplicada en 2001 y en 2006 a alumnos de 15 años. El año 2001 se evaluaron habilidades de lectura y los resultados ubicaron al 28% de los alumnos y alumnas en el nivel inferior de la prueba, la prueba tiene cinco niveles y al 20% por debajo de este nivel en informe entregado por el MINEDUC. El año 2006 también se evaluó lectura, y se encontró que el 22% de los alumnos y alumnas se desempeñan en el nivel inferior y que el 15% están por debajo de este nivel.

El aprendizaje de la lectura y escritura es determinante en todo el aprendizaje posterior, ya que la mayoría de los aprendizajes en la escuela hacen uso de la lectura y escritura y, a medida que se avanza de curso, se aumenta el uso de textos escritos ya que es el medio de transmisión de conocimiento más extendido, barato y eficaz hasta el momento (Eyzaguirre, Fontaine; 2008). Además, los textos son cada vez más complejos a medida que se avanza en los años de escolaridad.

El Ministerio de Educación se ha hecho cargo de esta situación y en el año 2008 se creó la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la iniciativa busca asegurar un servicio educativo de calidad para el alumnado del sistema subvencionado, entregando una subvención adicional a quienes son identificados como alumnos vulnerables. El IVE (Índice de Vulnerabilidad) es una medición anual que realiza JUNAEB (Junta Nacional de Alimentación Escolar y Becas del MINEDUC) en el mes de abril de cada año, mediante la aplicación de una encuesta a los primeros básicos y primeros medios (89° grado) de los establecimientos educacionales que postulan. La JUNAEB es el ente encargado de la construcción del Índice de Vulnerabilidad (IVE), según el cual se focaliza la atención que ellos mismos proporcionan. El IVE se construye sobre la base de una encuesta censal, que mide la vulnerabilidad de alumnos y alumnas que asisten a establecimientos municipales o particulares subvencionados del país. El IVE – SINAЕ, agrega al IVE otras tres variables, que son, escolaridad de la madre, escolaridad del padre e ingreso mensual del hogar.

La ley SEP, además de entregar más recursos, exige la suscripción de compromisos por resultados educativos. Entre los resultados solicitados a los centros educacionales, se pide mejorar los resultados en conciencia fonológica y velocidad lectora, ambas habilidades ligadas directamente al aprendizaje de la lectura y escritura. Estas mediciones no habían sido requeri-

das nunca antes en nuestro país, todas las evaluaciones estaban orientadas a la comprensión lectora.

### 2.3. Descripción del contexto donde se desarrolla el programa

El programa de enseñanza de lectura y escritura se inició en el Colegio Francisco de Borja y luego se extendió a los restantes centros educativos de Fe y Alegría Chile.

Los centros de Fe y Alegría Chile no seleccionan alumnos y alumnas para su ingreso, cuando requieren hacerlo porque postulan más de los que pueden ingresar, se hace discriminación positiva, es decir se elige a los más pobres. Las escuelas municipales se encuentran en la misma condición que nosotros, sin embargo, en nuestro país, es usual que se realice selección de alumnos y alumnas en pobreza por diferentes vías.

Si bien la cobertura de los planes y programas ministeriales es obligatoria, no se dispone de reglamentación que obligue a usar una metodología u otra de enseñanza, lo cual da libertad a los centros educativos. Sin embargo, al recorrer nuestros centros encontramos, que en algunos casos, las metodologías de enseñanza eran muy diversas, incluso entre docentes del mismo nivel y entre niveles, lo que generaba dificultades a los y las alumnas.

### 2.4. Numero total de beneficiarios, edades y sus necesidades educativas

El número de personas beneficiadas por este programa se muestra en el cuadro a continuación.

**TOTAL DE BENEFICIARIOS**

|  |       |
|--|-------|
| Estudiantes FyA  | 6.000 |
| Familias   | 2.900 |
| Estudiantes de escuelas municipales  | 6.400 |
| Educadores (Docentes y no docentes)  | 400   |
| Educadores no FyA (Supervisores Ministerio de Educación y docentes establecimientos Municipales) | 340   |

Una característica relevante de los y las alumnas que participan en nuestros centros tiene que ver con las condiciones en que viven. La mayoría de las familias viven hacinadas, o sea vive más de una familia en cada vivienda. Este hacinamiento lleva a dos características que, desde nuestra experiencia, influyen en sus procesos de aprendizaje y generan necesidades educativas especiales: la primera es el gran nivel de ruido que hay en las casas, producto del número de personas y del hábito de escuchar música o ver televisión con un volumen muy alto y la falta de espacio para estudiar. La segunda característica se relaciona con el lenguaje oral que

usan para comunicarse en los sectores populares en Chile, se habla usando muchas palabras en “coa”, jerga que nace en las cárceles y que luego se extiende a toda la población. En la población atendida por los colegios de Fe y Alegría Chile se aprecia un gran uso y conocimiento del “coa” de parte de alumnos y alumnas, mientras que el uso del lenguaje formal, que es el que se usa en el aula, es más limitado; de esto podemos inferir que es menos conocido.

Dado que la mayoría de los contenidos que se entregan en educación se entregan en forma verbal (Eyzaguirre; 2007), aquellos alumnos y alumnas que manejan un lenguaje verbal formal más pobre se encuentra en desventaja. A esto se agrega que en Chile se pronuncian las palabras del castellano con deformaciones que son muy comunes, por ejemplo se dice “estai” en vez de “estás” o “podís” en vez de “puedes”, en sectores medios y altos es usual que los niños y niñas pronuncien las palabras con estas deformaciones, sin embargo saben cual es la palabra correcta, mientras que en sectores populares es común que no se conozca. Además, se encuentran algunas deformaciones de palabras propias de estos sectores que resultan discriminativas para las personas que las usan, por ejemplo “acerga” en vez de “acelga” o “estijera” en vez de “tijera”. Estas características del lenguaje oral han sido detectadas por el Ministerio de Educación y ha visto la urgente necesidad de atenderlas para mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas, para esto creó las Escuelas de Lenguaje, en las que se tratan trastornos específicos del lenguaje oral en escuelas de sectores populares.

## 2.5. Perfil socio-económico de las familias

Nuestros centros educativos atienden un alto porcentaje de alumnos y alumnas vulnerables, es decir que se encuentran en el tercio más desvalido de acuerdo a la ficha de Protección Social. Los alumnos y alumnas que están en este tercio forman el grupo más pobre de nuestro país.

El índice de vulnerabilidad escolar (IVE-SINAE)<sup>1</sup> de los alumnos y alumnas de Fe y Alegría en educación básica se sitúa alrededor del 85%, es decir 8 de cada 10 alumnos/as están en una situación de vulnerabilidad social 8 puntos porcentuales por encima del promedio de sus comunas. En educación media (técnica profesional) este porcentaje aumenta al 95%, 10 puntos sobre el promedio de sus comunas.

En el cuadro a continuación se muestra el porcentaje de alumnos y alumnas vulnerables que atienden los centros de Fe y Alegría Chile.

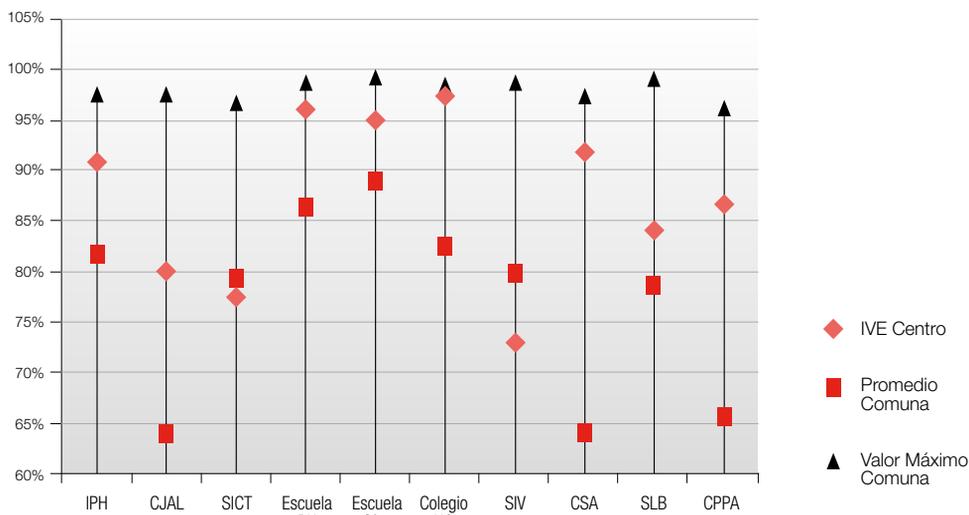
---

1. “El IVE (Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento) es calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). desde el 2007 y hasta la fecha, este indicador se modifica creándose el IVE-SINAE, el cual es calculado en base a la medición individual de vulnerabilidad que realiza el Departamento de Planificación y Estudios a través de la metodología del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE).”

| Colegio      | Educación Básica (5-14 años) |                   |   |               | Educación Media (15-18 años) |                   |   |               |
|--------------|------------------------------|-------------------|---|---------------|------------------------------|-------------------|---|---------------|
|              | IVE - SINA E 2008            | IVE - SINA E 2007 | Promedio Comuna, Colegios Particulares Subven. 2008 | Máximo Comuna | IVE - SINA E 2008            | IVE - SINA E 2007 | Promedio Comuna, Colegios Particulares Subven. 2008 | Máximo Comuna |
| IPH          | 91,0%                        | 84,5%             | 81,8%   | 97,6%         |                              |                   |   |               |
| CJAL         | 80,1%                        | 71,5%             | 64,1%   | 97,5%         |                              |                   |   |               |
| SICT         | 77,7%                        | 69,5%             | 79,3%   | 96,8%         |                              |                   |   |               |
| Escuela PH   | 96,1%                        | 96,6%             | 86,4%   | 98,8%         |                              |                   |   |               |
| Escuela SFco | 95,2%                        | 97,2%             | 89,0%   | 99,4%         |                              |                   |   |               |
| Colegio HC   | 97,7%                        | 100,0%            | 82,5%   | 98,9%         |                              |                   |   |               |
| SIV          | 73,2%                        | 65,3%             | 79,9%   | 98,8%         |                              |                   |   |               |
| CSA          | 92,0%                        | 87,7%             | 64,1%   | 97,5%         | 93,9%                        | 85,9%             | 76,2%   | 95,0%         |
| SLB          | 84,3%                        | 84,8%             | 78,6%   | 99,2%         | 92,0%                        | 84,8%             | 87,4%   | 96,6%         |
| CPPA         | 86,8%                        | 70,1%             | 65,6%   | 96,3%         | 93,8%                        | 79,5%             | 77,6%   | 96,7%         |
| CEA          |                              |                   |   |               | 97,9%                        | 94,3%             | 96,7%   | 97,9%         |

En el gráfico a continuación se muestra el porcentaje de alumnos y alumnas vulnerables que atiende Fe y Alegría en educación básica.

IVE EDUCACIÓN BÁSICA 2008

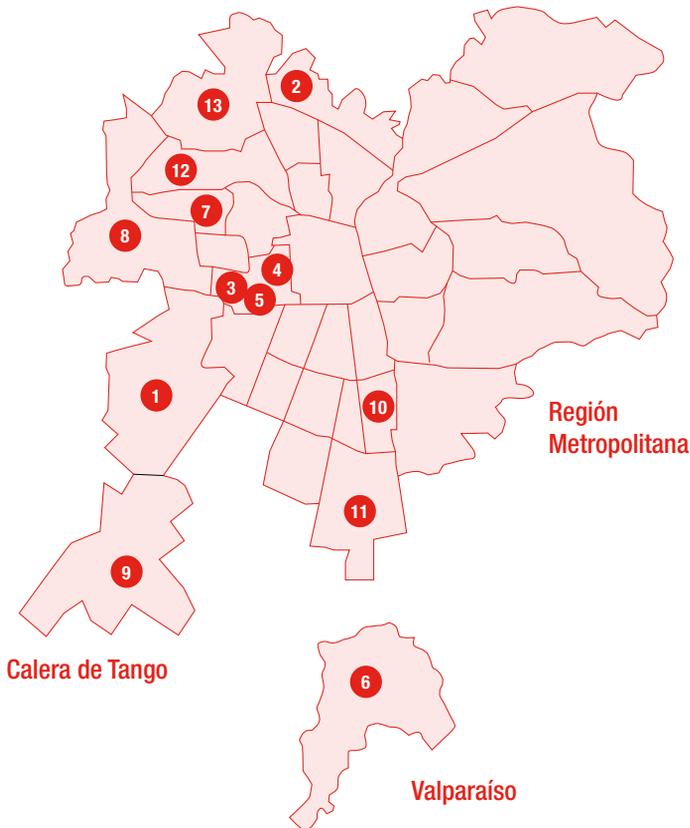


Fuente: Junaeb, Índice de vulnerabilidad Escolar 2008

En el IVE se identifican algunas condiciones de la familia, como características de la vivienda, nivel de hacinamiento, acceso a la salud, nivel educacional e ingresos. Además de las características descritas por el índice de vulnerabilidad de la población, en nuestra experiencia hemos encontrado algunas características de los alumnos y alumnas y de sus familias que consideramos relevantes para su proceso de aprendizaje.

## 2.6. Información básica sobre la distribución espacial de la población

Los centros educativos de Fe y Alegría Chile están ubicados en diferentes comunas de Santiago y uno en la provincia de Valparaíso, como se muestra en el mapa.



- |   |  |                                  |
|---|--|----------------------------------|
| ① Escuela Padre Álvaro Lavín  | ⑤ Sede Goretti                             | ⑩ Colegio Hogar de Cristo        |
| ② Instituto Padre Hurtado Huechuraba  | ⑥ Escuela San Ignacio de Loyola Valparaíso | ⑪ Escuela San Francisco          |
| ③ Escuela José Antonio Lecaros Estación Central<br>Colegio San Alberto Estación Central | ⑦ Colegio Enrique Alvear Cerro Navia       | ⑫ Escuela Padre Hurtado          |
| ④ Sede Borja  | ⑧ Colegio San Luis Beltrán Pudahuel        | ⑬ Escuela Padre Arrupe Quilicura |
|   | ⑨ Escuela San Ignacio Calera de Tango      |                                  |

## 3. Información sobre el personal a cargo de la marcha del programa y los demás actores involucrados

### 3.1. Número total de personas involucradas y sus principales roles

El programa de lenguaje para enseñanza de lectura y escritura ha seguido la siguiente trayectoria:

- **2002 – 2005** se desarrolla y aplica el programa en el Colegio Francisco de Borja. En esta etapa participaron 7 docentes de este centro educativo.

Metodología de trabajo: este equipo se reunía semanal o quincenalmente, dependiendo de las posibilidades de tiempo. Todo el trabajo se realizó en las horas de permanencia en el centro escolar de los/as docentes o en tiempo no remunerado que los/as participantes decidieron donar para poder realizar este trabajo.

A este equipo se le proponían prácticas para el aula y se le proporcionaban materiales destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura. El equipo analizaba lo recibido, hacía las modificaciones que consideraba pertinentes y también hacía nuevas propuestas. Una vez acordadas las prácticas y los materiales a usar, los/as docentes las llevaban al aula. En algunas ocasiones eran acompañadas para apoyarlas y para observar lo que sucedía en los momentos de instalación.

Las reuniones de trabajo, en general, se dividían en dos partes:

- Revisión de lo que había sucedido en la sala de clases con los materiales y prácticas acordadas. Propuestas de cambio si era necesario.
  - Revisión de nuevas prácticas y materiales y programación de las sesiones siguientes.
- **2005** se crea Fe y Alegría Chile y se comienza a llevar el programa a todos los centros educativos. Para la extensión del programa se formó un grupo de homólogos de lectura y escritura inicial en el que participa un representante de cada centro educativo. La extensión se inició con una capacitación masiva en enero de 2006 en la que participaron representantes de todos los centros educativos, luego se procedió con reuniones mensuales de este grupo de homólogos, a las que traían logros, dificultades y nuevas propuestas. Esto fue acompañado con visitas y acompañamiento a los centros.
  - **2006 - 2007** se desarrollan pruebas y un Sistema de Gestión de Resultados de Evaluación (SIGRE) en línea, que se comienza a aplicar en los centros. Para desarrollar este sistema se contrató a una persona especializada y se contó con la asesoría de un experto en diseño de sistemas.

### 3.2. Información detallada sobre docentes/educadores

A lo largo de los años de desarrollo de esta experiencia ha participado en forma directa un grupo de 16 docentes, algunos/as de ellos/as profesores/as básicos/as y otros/as educadores/as de párvulos. La participación de estas personas se ha focalizado en períodos de tiempo. También han participado dos fonoaudiólogas y una psicóloga educacional. En forma menos directa ha participado con diferentes aportes un grupo de alrededor 20 docentes.

Todas estas personas tienen título universitario y trabajan toda su jornada laboral en nuestros centros educativos.

## 4. Desarrollo del programa

### 4.1. ¿Por qué se decidió desarrollarlo?

Entre las razones que llevaron a desarrollar este programa hay tres que consideramos muy importantes:

1. En el año 2002 se deseaba mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas entre 2° y 11° grado del colegio Francisco de Borja. Con el fin de encontrar algunas causas del mal rendimiento se evaluó a todos los/as alumnos/as del centro educativo en diversas habilidades.

En esta evaluación se encontró que una de las mayores dificultades para muchos alumnos y alumnas, era que leían de forma deficiente, entendiéndose por esto que tenían grandes dificultades en los procesos de decodificación y codificación, además en comprensión lectora y producción de todos los niveles evaluados: De ahí se concluyó que si se deseaba instalar una política de mejora en el centro escolar, era necesario mejorar el aprendizaje de la lectura y la escritura en los años iniciales para garantizar esta habilidad para los aprendizajes posteriores. Entre los problemas encontrados estaban: lectores muy lentos, muchos alumnos y alumnas de grados superiores tenían lectura silabeante, presentaban dificultades para leer palabras largas o con sílabas complejas, cometían errores en la escritura en todos los niveles evaluados del tipo: “conego” en vez de “conejo”, “rrata” en vez de “rata”, “ágila” en vez de “águila”, entre otros errores.

2. El aprendizaje de la lectura y escritura no se alcanzaba a cubrir en primer año básico, entendiéndose esto como aprendizaje de bajo nivel, es decir aprender a decodificar y a codificar, aprendizaje base para poder desarrollar las habilidades implicadas en los aprendizajes de alto nivel ligados a la lectura y escritura: la comprensión lectora y la producción de textos, que son tareas de toda la escolaridad. Había un grupo importante de alumnos y alumnas que debían continuar este proceso en el segundo año.

3. Finalmente, había un grupo de niños y niñas a los que no se les podía enseñar a leer. Habíamos intentado enseñarles de maneras diferentes, sin embargo no lográbamos que aprendieran y no sabíamos por qué. Esto, que se escribe en tan pocas líneas, fue lo más importante en el camino que comenzamos a recorrer; el poder mirar el problema desde el “no saber”, más aún desde el “yo no sé”. La aceptación de esto no fue una tarea fácil, pero cuando la asumimos fue muy liberadora.

A esto debemos agregar que en esos años el paso de primero a segundo básico era automático. Luego los alumnos y alumnas avanzaban en su escolaridad aunque no tuviesen los aprendizajes mínimos necesarios que garanticen los nuevos aprendizajes que deben adquirir. Actualmente, esta situación es diferente, es posible repetir 1° básico. Pero, aunque es posible repetir, un estudiante que no ha logrado el aprendizaje básico de la lectura y escritura (codificar y decodificar) puede pasar a 2° básico, porque ésta no es una condición necesaria, y el alumno o alumna puede lograr la nota que le permite pasar de grado a partir de las asignaturas restantes.

## 4.2. ¿Qué hacer?

Lo que encontramos en nuestros centros educativos no distaba mucho de lo que intuíamos y de lo conversado con supervisores de escuelas municipales. Había alumnos y alumnas en todos los niveles con muy mal nivel lector y/o que no leían, esto se confirmaba con los alumnos y alumnas que recibimos en nuestros centros orientados a estudiantes que han estado fuera del sistema escolar algunos años. Es usual que algunos de ellos tengan grados aprobados entre 2° y 8° y no lean o lo hagan muy mal. Esto parecía ser un secreto a gritos. Esto se ve nuevamente apoyado por los requerimientos de la ley SEP, que incluye por primera vez en nuestro país, mediciones del aprendizaje de la lectura: conciencia fonológica y velocidad lectora, además de la comprensión lectora. Al parecer el proceso de bajo nivel de aprendizaje de la lectura no es logrado en los niveles requeridos para que los recursos de atención y memoria queden disponibles para la comprensión lectora en muchos sectores vulnerables.

La principal dificultad a la que nos enfrentábamos en esta tarea era que no sabíamos cómo abordarla, no podíamos identificar las causas que había en la base. A partir de esta situación, que resultaba bastante inmovilizadora, concluimos que era necesario recorrer tres caminos:

1. **Controlar la angustia:** este elemento fue el más importante. Todos/as éramos profesionales, se suponía que deberíamos saber qué hacer cuando un niño o niña no lograba aprender. Ante esto, la primera actitud que surgía era hacer algo, pero la verdad no sabíamos qué, hasta que con humildad aceptamos que muchas veces ese quehacer estaba más orientado a calmar nuestra angustia que a resolver el problema de aprendizaje de los alumnos y alumnas.
2. **Aprender de la academia:** necesitábamos aprender cómo se aprende a leer y a escribir. Nuestros aprendizajes se centraron en aprender cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje de la codificación y decodificación, porque este aprendizaje que puede ser considerado básico se lograba con mucha deficiencia, además nuestros conocimientos

tenían muchos vacíos. Muchas veces no podíamos identificar la causa de las dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura de nuestros alumnos y alumnas y a partir de esto generar una solución al problema.

**3. Estudiar y observar la experiencia:** decidimos visitar a otras instituciones que atendían a alumnos y alumnas con características similares a los nuestros y aprender de ellos. Y también identificar las características de los alumnos y alumnas que frecuentan nuestros centros educativos que pueden facilitar o dificultar los aprendizajes de la lectura y escritura.

### 4.3. Primeras claves

#### Clave 1

La primera clave surgió del estudio y de la revisión posterior de nuestras prácticas educativas.

A partir del estudio aprendimos que el aprendizaje de la lectura y escritura conlleva el desarrollo de habilidades visuales y el desarrollo de la conciencia fonológica, la importancia de la memoria de corto plazo, la atención y la construcción de los diferentes léxicos y almacenes subléxicos (Vidal, Manjón; 2000).

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite al niño o niña reflexionar sobre el lenguaje hablado, sobre los sonidos del lenguaje hablado (Ericson; 1988). Es la habilidad que mejor predice el aprendizaje exitoso de la lectura y escritura (Adams, 1990). Aquellos niños y niñas que no desarrollan bien la conciencia fonológica es muy probable que sean lectores con dificultades. Entre las habilidades previas al desarrollo de la conciencia fonológica está la habilidad del niño o niña para detectar y seguir ritmos, detectar y realizar rimas y la habilidad de segmentar y unir sonidos del lenguaje (Lewkowicz, 1980).

En la revisión de las prácticas, este aprendizaje fue clave y determinante en el camino siguiente; tomamos conciencia de que nuestras metodologías de enseñanza eran primordialmente visuales y de papel y lápiz.

**Conclusión 1:** no disponíamos de actividades orales focalizadas a desarrollar conciencia fonológica y discriminación auditiva.

#### Clave 2

A partir de lo anterior decidimos evaluar a alumnos y alumnas en habilidades que no habían sido evaluadas anteriormente, cuando revisamos los resultados encontramos, como era esperable, que la gran mayoría de los alumnos y alumnas no desarrollaban conciencia fonológica, presentaban dificultades en la discriminación auditiva de algunos sonidos y en la manipulación de sílabas.

**Conclusión 2:** los alumnos y alumnas requerían actividades focalizadas a desarrollar conciencia fonológica y manipulación silábica. Esto apoyaba la conclusión 1.

### Clave 3

La tercera clave surgió del análisis de los errores más frecuentes en la escritura que presentaban los y las alumnas entre 2° y 11° grado, del estudio y de la consideración del contexto. Los errores más frecuentes que presentaban en la escritura, eran los siguientes:

- La escritura de la r – rr: en casi todos los cursos, y en gran número en 2° y 3° grado, había alumnos y alumnas con errores del siguiente tipo: “rratón”, “Enrique”, “taro” cuando se dictaba “tarro”.
- La escritura de la g – j: en casi todos los cursos, y en gran número en 2° y 3° grado, había alumnos y alumnas con errores del siguiente tipo: “gitarra” en vez de “guitarra”, “conego” en vez de “conejo”.
- La escritura de la c- q: con una frecuencia menor presentaba errores del tipo: “ceso” en vez de “queso”.
- Confusiones en la escritura de ch –ll – ñ, o de d-t: con una frecuencia similar a la anterior había alumnos y alumnas, sobre todo entre 2° y 4° grado, que cometían los siguientes errores en la escritura: “aralla” en vez de “araña”, “cabacho” en vez de “caballo”, “llocolate” en vez de “chocolate”.
- Omisiones y sustituciones de letras: la omisión era frecuente en palabras que presentan alguna complejidad, por ejemplo omitir la “n” en la palabra puente. Y había un grupo de sustituciones del tipo “agüela” por “abuela”.

Analizamos los errores a partir de los aprendizajes que estábamos adquiriendo y los clasificamos en tres grupos:

1. Errores que se originan a partir del desconocimiento del uso de pares de letras que pueden tener el mismo sonido, a esto se llama ortografía contextual. La ortografía contextual se refiere a aquellos casos en que el fonema puede ser representado por dos grafemas y existe una regla de conversión que indica cuál usar. Esta regla depende de los fonemas que siguen y anteceden en algunos casos al fonema en cuestión (Vidal, Manjón; 2000).

Errores que se originan a partir de una mala discriminación auditiva. Hay fonemas que tienen un sonido muy similar. El parecido se debe a la cercanía de los puntos de articulación de ellos. Aquellos niños y niñas que tienen una discriminación auditiva peor a la esperada tienen dificultades para distinguir estos sonidos (Vidal, Manjón; 2000).

2. En las omisiones de letras en palabras Vidal y Manjón (2000) indican que las más frecuentes afectan a fonemas difíciles de percibir como unidades independientes (semivocales como i en “piedra”). También, aumenta la frecuencia de omisiones en sílabas complejas (transpor-te, tri-ci-clo), esto concordaba con nuestras observaciones. El origen de esta dificultad también se encuentra en el análisis auditivo.
3. Finalmente, para encontrar la causa de las sustituciones del tipo “agüela” por “abuela” o “cuerta” por “puerta” pedimos ayuda a fonoaudiólogas que trabajan en contextos de pobreza y la explicación fue muy sencilla: los niños y niñas desconocían la palabra correcta.

**Conclusión 3:** era necesario poner en marcha actividades que permitieran a los alumnos y alumnas desarrollar una mejor discriminación auditiva y mejorar el lenguaje oral que usan de forma cotidiana. Esto último incide directamente en todo el personal del centro educativo que necesita hacer un esfuerzo en usar un lenguaje oral cercano a los alumnos y alumnas, pero a la vez correcto, ya que la mayoría de la oralidad se adquiere por inmersión (Gardner, 1991).

#### **Clave 4**

Y tan importante como las demás: el desorden metodológico para enseñar a leer y escribir y la falta de focalización.

**Conclusión 4:** era necesario ordenar y focalizar la enseñanza.

### **4.4. Acuerdos iniciales**

Luego del trabajo de evaluación y análisis surgieron los primeros acuerdos que guiaron el trabajo posterior.

**Acuerdo 1:** poner en marcha actividades focalizadas a desarrollar conciencia fonológica, discriminación auditiva y manipulación silábica.

Las actividades debían ser intencionadas y ordenadas, no se trata de oralidad por oralidad, era necesario definir las metas y un orden para alcanzar cada una de ellas.

**Acuerdo 2:** promover entre nuestros alumnos y alumnas el que participaran en los programas para Trastornos del Lenguaje Oral del Ministerio de Educación. Además, postular a recursos ministeriales para la creación de estos programas en nuestros centros educativos. También promover el intercambio de conocimientos y acuerdos de los y las docentes con las y los profesionales de las escuelas de lenguaje del centro para que trabajaran de forma interdisciplinar.

**Acuerdo 3:** era necesario cambiar muchas prácticas educativas para enseñar a leer y a escribir. Se debía aumentar la interacción oral entre el o la docente y sus alumnos y alumnas en el aula, para alcanzar las metas propuestas.

**Acuerdo 4:** tanto las prácticas como los materiales diseñados para el aprendizaje de la lectura y escritura debían ser adecuados para trabajarse en un curso con 40 a 45 alumnos y alumnas, porque ese es el número habitual que hay en nuestras salas.

**Acuerdo 5:** trabajar desde la perspectiva de la prevención. Esto se tradujo en que se debían crear prácticas para desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura y éstas debían ser aplicadas en sala antes de que la habilidad fuese requerida para aprender a leer y escribir.

**Acuerdo 6:** era necesario capacitar a los y las docentes, entregarles las herramientas necesarias para que pudiesen saber por qué un alumno o alumna presentaba dificultades para

aprender a leer y a escribir y pudiesen poner en práctica las medidas necesarias para resolver este problema.

**Acuerdo 7:** el proceso de enseñanza de la lectura y escritura se debía comenzar en kinder y continuar en primero básico, así podíamos disponer de dos años para esta tarea.

## 5. Programa de lenguaje

A medida que se avanzaba en el desarrollo del programa se fueron aclarando las diferentes componentes que se requerían. Esta claridad no surgió toda en un momento, sino a lo largo del tiempo. De hecho una vez instalado el programa, a medida que pasa el tiempo se producen cambios en los alumnos y alumnas y en los centros educativos, producto de la misma instalación de éste y también de cambios del contexto que hace que se requieran nuevas modificaciones.

### 5.1. Materiales

El primer trabajo realizado fue ordenar los aprendizajes que debían adquirir alumnos y alumnas para focalizarse en cada uno de ellos en los diferentes momentos y a partir de esto desarrollar actividades y materiales. Este proceso duró dos años aproximadamente porque fue probado en sala y algunas dificultades que presentaban los alumnos y alumnas en el aprendizaje de la lectura y escritura tomó mucho tiempo resolverlas, por ejemplo el aprendizaje correcto de la escritura de las palabras que usan r y/o rr.

Junto con el material para los alumnos y alumnas se fue desarrollando una metodología para trabajar en el aula, la que se fue escribiendo y sistematizando para los años posteriores y para que se pudiese traspasar a otros docentes. Junto con la metodología era necesario crear una serie de materiales para los procesos de enseñanza en el aula, todo esto fue conformando los libros para el o la docente.

Los materiales iniciales que se desarrollaron para que usaran los alumnos y alumnas en el aula comprenden dos libros uno para kinder y otro para 1° básico. Acompañan a éstos dos libros para los y las docentes: uno para kinder y otro para 1° básico en el que se describe brevemente la metodología y se colocan materiales para usar en el aula de clases.

#### Libros de Kinder

Como se indicó anteriormente se acordó iniciar el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en kinder. Para esto se creó un libro de guías para los alumnos y alumnas que se divide en tres partes: desarrollo de la conciencia fonológica, ejercicios de grafomotricidad y aprendizaje de las vocales y las primeras cuatro consonantes. Las guías que se presentan van precedidas por trabajo oral, excepto en el caso de grafomotricidad.

### Desarrollo de la conciencia fonológica:

estas actividades deben llevar a los niños y niñas a pensar en una característica sonora de las palabras. Las guías que se presentan para esta habilidad son tareas finales y antes deben realizarse como mínimo las siguientes actividades: escuchar e identificar sonidos familiares, escuchar e identificar rimas familiares. En las guías del texto se trabaja la longitud del sonido de las palabras, para llevarles a pensar en palabras y luego se continúa con actividades orales de manipulación silábica. En la *Figura 1* se muestran ejemplos de guías.

**Grafomotricidad:** es usual que los alumnos y alumnas de nuestros centros educativos no hayan tenido la posibilidad de usar lápices y papel para dibujar antes de iniciar su educación escolar debido a la situación de pobreza de sus familias. Necesitan realizar actividades orientadas a desarrollar habilidades grafomotoras. Las habilidades grafomotoras que ayudan a desarrollar el material son las siguientes:

- **Presión:** se refiere a la presión que el niño ejerce con el lápiz sobre el papel. Cuando cargan mucho la mano se cansan mucho y además presentan dificultades para realizar trazos curvos. Para ejercitar esta habilidad grafomotora se realizan “Copias de Presión” de diferentes trazos, de manera que el niño o niña aprenda a cambiar la presión que ejerce con el lápiz sobre el papel. Los ejercicios se realizan con guías como la que se muestra en la *Figura 2*.
- **Sinistrogiro:** se refiere a los movimientos circulares hacia la izquierda que realiza el niño o niña al escribir. Estos movimientos presentan dificultades para muchos. Se ejercitan con ejercicios como el que se muestra en la *Figura 3*.

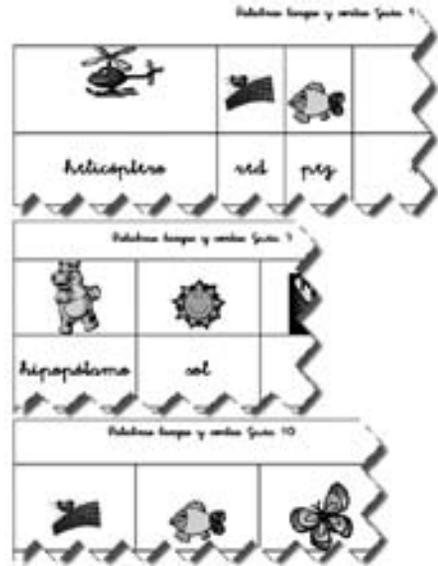


Figura 1

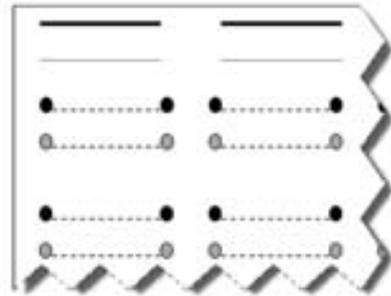


Figura 2



Figura 3

**Aprendizaje de las vocales y las primeras cuatro consonantes:** el aprendizaje de las vocales es crucial en el aprendizaje de la lectura y escritura. Es requisito que se aprendan a distinguir visual y oralmente, siendo la distinción visual más fácil que la oral. El aprendizaje de las vocales se inicia con una serie de ejercicios orales que se describen en el libro para el o la docente, orientados a que los alumnos y alumnas distingan la vocal inicial y luego se avanza en complejidad. La mayoría de los ejercicios realizados deben ir precedidos por ejercitación en voz alta, todo esto se describe en el material del docente. Las cuatro primeras consonantes que se aprenden son: L – M – S – P.

### Libros de 1° básico

Al igual que en kinder se confeccionó un libro para el alumno o alumna con guías y otro para los y las docentes.

El orden en que se aprenden las consonantes fue una de las tareas que nos quitó mayor tiempo, debido a que hay algunas que presentan mayor complejidad y a que muchos de los errores encontrados en la fase diagnóstica se relacionaban con este aprendizaje.

Luego de diferentes ensayos en el aula y evaluación de los resultados, se acordaron los siguientes criterios para el orden en que se enseñarían las consonantes:

- Los niños y niñas tienen mayor dificultad para discriminar auditivamente las consonantes que las vocales porque no son sonidos que se presentan naturalmente en el lenguaje (Ericson; 1988), por esto las primeras 8 consonantes debían tener el mínimo de dificultades tanto fonológicas como de otro tipo, en especial las primeras cuatro. Se decidió que las 8 consonantes iniciales debían ser: L – M – S – T – P – D – N – T – F.
- La r – rr era otra dificultad grande. Se decidió presentar una consonante después de la otra para hacer todas las distinciones necesarias, tanto a nivel auditivo como de reglas de escritura. Lo mismo se hizo con las consonantes c – q y g – j.
- Finalmente las consonantes ch – ll – ñ, también presentaban dificultades al producirse confusiones de tipo auditivo, por esto se decidió presentarlas una tras otra para verificar que el niño o niña hiciera todas las distinciones necesarias.

## 5.2. Capacitación

El aprendizaje teórico práctico que se estaba adquiriendo requería de capacitación a los y las docentes que participaron en el proyecto y también a los nuevos docentes que se involucrarían en el futuro. Para esto se diseñó un taller de formación en el que se invitó a participar a profesoras y profesores desde kinder a 4° básico. La razón de invitar a docentes de cursos superiores se debe a que es usual que tengan alumnos o alumnas con algunas de las dificultades del aprendizaje de la lectura y escritura mencionadas.

En este taller se enseñan los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, se muestra el uso de los materiales diseñados y se hace hincapié en el diagnóstico y solución de las dificultades que pueden presentar los niños y niñas.

### 5.3. Evaluación

El momento en que se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura es simple de definir, sin embargo determinar cuándo este aprendizaje está totalmente logrado no lo es tanto. Las evaluaciones son imprescindibles para distinguir el punto del proceso en el que se encuentra un niño o niña.

El proceso de evaluación del aprendizaje de la lectura y escritura, se dividió en tres partes:

- **Aprendizaje de las vocales:** para considerar que las vocales han sido aprendidas deben ser evaluadas individualmente, ojalá por una persona externa a la sala de clases. Debe evaluarse el aprendizaje por vía visual y por vía auditiva, y en ambas vías se debe tener un logro del cien por ciento, ya que las vocales no se pueden saber la mayoría de las veces, para leer y escribir correctamente se deben saber siempre.
- **Escritura:** para evaluar el proceso de la escritura se diseñaron una serie de dictados que se centran en diferentes dificultades en la escritura que presentaban los alumnos en la fase diagnóstica, como confusiones en el uso de la r – rr, g – j o confusiones de ch – ll – ñ. Este tipo de errores deben registrarse para tener claro cuándo se han eliminado.
- **Lectura:** este fue el proceso que requirió mayor cantidad de trabajo para su evaluación. Lo primero que debimos acordar fue cuándo estaba terminado de aprender el proceso de la lectura, y consensuamos que éste se lograba cuando se adquiría la automatización del proceso (Abdazi; 2007). Esto implica que para su evaluación se requiere medir la velocidad lectora de los alumnos durante varios años. Posteriormente se diseñaron pruebas para este propósito, se buscaron tablas estandarizadas que indicaran el número de palabras por minuto que debe leer un alumno o alumna en cada nivel y además, se diseñaron los informes para presentar resultados.

## 6. Financiación del programa

Se dispuso de financiación para desarrollar el sistema de registro y producción de resultados de evaluación en la lectura. Este financiamiento fue dado por un donante privado, que desea mantener el anonimato y es de US\$ 16.000, el resto del programa fue desarrollado en horas de trabajo y en horas donadas por aquellos que participamos.

## 7. Valoración del programa y principales resultados obtenidos

### 7.1. Criterios de valoración del programa

Para evaluar el impacto del programa se eligió medir la velocidad de lectura oral, porque es un indicador simple y fiable que permite apreciar el progreso de dicha destreza, mide el nivel de automatización del proceso de decodificación. Este indicador ha sido validado por la investi-

gación como un signo observable del progreso de la habilidad lectora (Alison y Kevin; 2002), además los alumnos y alumnas que leen lento, debido a que no han logrado el proceso de automatización de la decodificación, tienen mayores dificultades para extraer el significado del texto (Pinell et al; 1995).

Más arriba se indicó que la adquisición de la conciencia fonológica es clave en el aprendizaje de la lectura y escritura, por esto en la actualidad, hemos desarrollado una prueba para evaluarla que aún está en fase de revisión.

## **7.2. Evaluaciones de la velocidad lectora de Fe y Alegría Chile**

Fe y Alegría Chile el año 2005 comenzó a evaluar la velocidad lectora de sus alumnos y alumnas. Para ello se construyeron pruebas con dificultades acordes a las que requieren los textos usados por los Planes y Programas del Ministerio de Educación en cada nivel.

El iniciar el proceso de evaluación en nuestros centros educativos fue complejo, debido a la oposición de los y las docentes. En la medida en que les fuimos capacitando y entregando herramientas, el proceso comenzó a ser aceptado. Un gran apoyo en esto ha sido que el Ministerio de Educación haya colocado como requisito para postular a la Subvención Escolar Preferencial, el medir e informar anualmente esta habilidad, entre otras, para acceder a los fondos.

El evaluar a los alumnos y alumnas de nuestros centros educativos nos ha enseñado que es necesario llevar un proceso doble de evaluación:

- Un proceso de evaluación externo: los alumnos y alumnas son evaluados por evaluadores/as externos/as al centro educativo (evaluadores/as de la oficina nacional de Fe y Alegría) en condiciones similares de una evaluación a otra, al inicio y al final del año escolar, con pruebas desconocidas por el centro.
- Un proceso de evaluación interno: los alumnos y alumnas son evaluados por sus docentes. Esto permite al docente conocer el avance de cada uno, pero además escucha leer a los estudiantes que lo hacen mal, los que habitualmente tratan de pasar desapercibidos. En muchos casos el o la docente se ha visto sorprendido/a por la mala calidad de lectura de alguno de ellos.

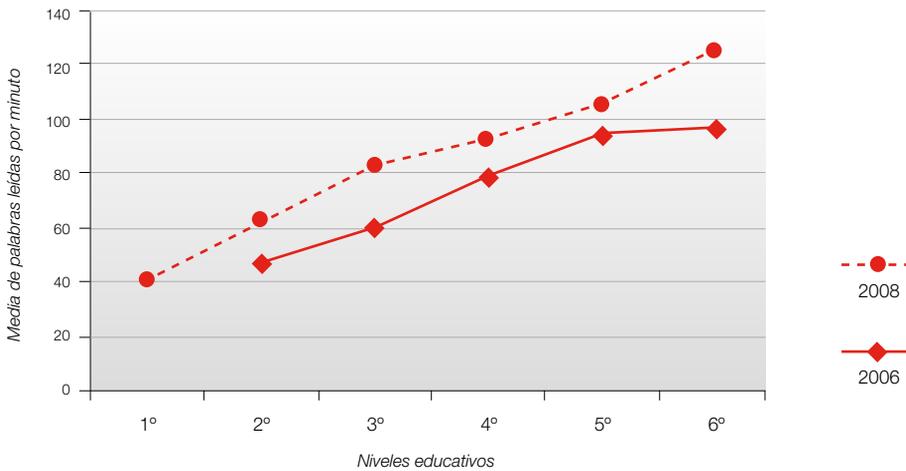
Para realizar estas evaluaciones Fe y Alegría ha creado pruebas para los niveles que van de 1° hasta 8° básico. Se entregan 3 pruebas diferentes para 1° básico y 6 pruebas diferentes para cada nivel de 2° a 8° básico para que las apliquen los centros educativos en las fechas que consideren adecuadas.

La cantidad de resultados obtenidos en estas mediciones es muy grande, por lo que la producción de informes se vuelve muy compleja. Por esto se ha requerido crear un Sistema Informático para la Gestión de Resultados de Evaluación (SIGRE), sistema en línea al que se

ingresan los datos y entregan los informes respectivos para que sean analizados por docentes y equipos directivos. Disponemos de este sistema a partir del año 2006, lo que nos ha permitido llevar registro histórico de la información.

En el siguiente cuadro se muestran algunos resultados de velocidad lectora.

**MEJORAS EN VL 2006-2008**



En el cuadro que se muestra a continuación se muestra la cantidad de niños/as evaluados/as en los centros de Fe y Alegría Chile en el período 2008 – 2009.

|                             |       |
|-----------------------------|-------|
| Estudiantes FyA             | 9.000 |
| Estudiantes Municipalidades | 5.400 |
| Otros establecimientos      | 300   |

### 7.3. Servicio Público

A partir del año 2008 comenzamos a compartir nuestra experiencia y a formar a otros en la metodología que hemos desarrollado, es un camino que recién estamos iniciando. El foco de enseñanza se ha centrado en el Servicio Público y en escuelas y colegios que atienden a sectores desposeídos.

Fuimos llamados por el Ministerio de Educación a presentar nuestra experiencia en medición de velocidad lectora a representantes técnicos de todas las Secretarías Regionales Ministeriales de Chile en Agosto de 2008. A partir de esta experiencia hemos realizado lo siguiente:

- Presentamos nuestra experiencia a todos los supervisores de la 5° y 8° región de Chile. Ellos son los encargados de acompañar a las escuelas municipales de sus regiones en los procesos de evaluación, entre otras cosas.
- Capacitamos en lectura y escritura inicial a 100 Supervisores de la 5° Región
- Capacitamos en lectura y escritura inicial a 100 docentes de la Red Maestro de Maestros de la 5° Región. Estos maestros y maestras están encargados/as de acompañar y formar en escuelas municipales de la región.
- Formamos en procesos de evaluación de lectura y conciencia fonológica, a equipos directivos y docentes de las 19 escuelas y colegios de la Municipalidad de San Antonio. Además, coordinamos el proceso de evaluación de la comuna.
- Formamos en procesos de evaluación de lectura equipos directivos y docentes de las 6 escuelas y Colegios de la Municipalidad de Cartagena. Además, coordinamos el proceso de evaluación de la comuna.
- Capacitamos en Lectura y escritura inicial a los equipos directivos y a docentes de las 17 escuelas y Colegios de la Municipalidad de Coelemu.

## 8. ¿En qué estamos ahora?

El desarrollo de este programa ha permitido que podamos enseñar a leer y a escribir a todos nuestros alumnos y alumnas al finalizar 1° básico. Ahora nuestro desafío es que al final de 1° básico se logre un mayor porcentaje de buenos lectores, es decir de lectores con mayor fluidez. Para esto nos encontramos desarrollando, con el centro educativo que tiene mejores resultados en este nivel, una modificación al programa que será aplicada a partir de prekindergarten.

En la evaluación del programa aquello que más ha costado introducir en el aula han sido las actividades orales focalizadas al desarrollo de conciencia fonológica y, en la evaluación de los alumnos y alumnas con peores resultados, ésta sigue siendo la variable clave. Luego estamos rediseñando esta parte del programa.

## 9. Recomendaciones

El aprendizaje que hemos tenido a lo largo de este caminar, se apoya en la capacidad que tuvo al menos una persona de las que participaron en este proyecto, de ver la realidad con otros ojos de aquellos con los que la mirábamos habitualmente.

## Focalizar

En los procesos de aprendizaje se diferencian los procesos de bajo y de alto nivel, como se muestran en el cuadro (García Vidal; González; 2000).

|                        | Lectura  | Escritura                    |
|------------------------|--|------------------------------|
| Procesos de Bajo Nivel | Decodificación<br>(Exactitud, velocidad y Fluidez Lectora) | Codificación<br>(Ortografía) |
| Procesos de Alto Nivel | Comprensión Lectora  | Producción de Textos         |

En ningún momento se ha puesto en duda que la meta es lograr una buena comprensión lectora y producción de textos, o fomentar la lectura, sin embargo por lo menos nosotros, tuvimos que ver con crudeza que muchos de nuestros alumnos no lograban los mínimos requerido en los procesos de bajo nivel para que los otros se pudiesen desarrollar y, además que no éramos capaces de enseñarles a leer a todos.

Es necesario focalizarse por un período en los procesos de bajo nivel, esto no significa abandonar lo otro, ni dejar la integralidad, sino asegurarse de que todos y todas lean en los plazos adecuados. Un estudio longitudinal en el Reino Unido mostró que las evaluaciones de lenguaje realizadas a alumnos y alumnas a los 7 años de edad eran determinantes en los logros posteriores, aún luego de realizar ajustes por nivel socioeconómico (Currie; 1998). Parecería que los plazos para logren una buena lectura no pueden ser demasiado largos.

Nuestra experiencia y numerosas investigaciones, como se ha dicho, muestran la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y escritura, luego se requiere tener programas focalizados para desarrollar estas habilidades requeridas en el aprendizaje de la lectura y escritura. Estos programas deben iniciarse, si es posible, en educación pre escolar y seguirse hasta que se logran las habilidades requeridas.

## Considerar el contexto

La investigación ha mostrado que en el aprendizaje de la lectura (no en comprensión lectora), los ejercicios son en su mayoría los tradicionales, sin embargo lo central es ordenar por grado de dificultad las habilidades que se requiere desarrollar **en relación al contexto en que se enseña**. Luego el análisis del contexto se vuelve definitorio, dado que las habilidades previas o que son requisito para el aprendizaje de la lectura y escritura se desarrollan de diferente forma en los distintos contextos sociales. Esta es una clave de gran importancia para poder enseñar a leer y escribir a todos y todas en sectores populares. Hay un aprendizaje natural del lenguaje y sus características que ocurre en las casas y los alrededores inmediatos en los primeros años de edad (Gardner; 1991), que en el futuro facilitarán o dificultarán el acceso a la lectura y que dependen del contexto social y cultural en el que crece el niño o niña. A partir

de esto se requiere desarrollar prácticas pedagógicas y materiales focalizados al contexto popular.

### **Orden, sistematicidad, orden y más orden**

Esto no es simple en contextos de pobreza porque las urgencias e imprevistos son muchos. Sin embargo, la experiencia nos ha mostrado que el orden es imprescindible. El ser sistemático en la enseñanza es necesario en los procesos de bajo nivel en aprendizaje, en la evaluación y en las instalaciones de mejoras para aquellos alumnos y alumnas que presentan dificultades. Sin esa sistematicidad el tiempo pasa y no sólo no se alcanzan las metas, más aún algunas veces no tenemos claro por qué no las hemos logrado.

### **Evaluar**

El tiempo muchas veces es nuestro enemigo, porque transcurre y no se alcanzan logros. Un sistema de evaluación es imprescindible para realizar las mejoras cuando aún es posible. Los recursos no son abundantes tampoco, por eso el sistema de evaluación debe ser eficiente y simple, ya se dijo que la velocidad lectora es un indicador del progreso de la lectura, luego es recomendable medir este proceso por medio de evaluaciones sistemáticas hasta que los alumnos logren la automatización.

Debido a la importancia de la conciencia fonológica en este proceso, esta debe ser medida en sus diferentes etapas, ya que aumenta la probabilidad de un proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en un tiempo razonable.

### **Capacitar**

Para lograr esto se requiere entregar herramientas a los y las docentes, en nuestro caso muchos de ellos no conocen con detalle los procesos cognitivos relacionados con el proceso de aprendizaje de la codificación y decodificación; este conocimiento es necesario, sobre todo, cuando los alumnos presentan dificultades y, en nuestro caso, son muchos. Se requiere que en el centro educativo por lo menos un o una docente pueda ser capaz de diagnosticar las dificultades y decir qué hacer para resolverlas. Baber y Mourshed (2008) son muy enfáticos en esto cuando afirman “la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción de los docentes.

## 10. Lista de bibliografía y referencias relevantes

- Abdazi, H. (2007) Aprendizaje Eficaz y Pobreza: Ideas desde las Fronteras de la Neurociencia Cognitiva Banco Mundial.
- Adams, M. J. (1990) Beginning to read: *Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of technology Press.
- Alfabetización puerta del conocimiento, Entreculturas 2007.
- Baber, M; Mourshed, M (2008) “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”.
- Catts, H. W. (1991) Early identification of reading disabilities. *Topics in language disorders*, 12(1), 1-16.
- Currie, Thomas “Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future outcome”, 1998.
- Decreto 1300 Ministerio de Educación de Chile en [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1407\\_DEX1300.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1407_DEX1300.pdf)
- Ericson L., Frase M. (1988): *The Phonological Awareness Handbook for Kindergarten and Primary Teachers*. Editado por International Reading Association
- Eyzaguirre B, Fontaine L.; “Las escuelas que tenemos” Centro de estudios Públicos 2008
- Gardner H., (1991): *The unschooled mind*. BasicBooks.
- García Vidal J., González D. (2000): *Dificultades de Aprendizaje: e intervención pedagógica Lectura y Escritura*. EOS.
- Informe de Seguimiento de La educación para todos en el mundo, 2006 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>
- Jiménez del Castillo, Juan “Redefinición del analfabetismo: analfabetismo funcional” *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 273-294
- Ley de Subvención Escolar Preferencial un camino para mayor equidad en NuestrosTemas N° 29. <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200801031517400.NTSeparata29.pdf>
- Madeleine, Alison y Wheldall; Kevin (2992); “Further Progress Towards a Standardized Curriculum-Based of Reading: Calibrating a New Passage Reading Test Against the New South Wales Basic Skills Test”
- MINEDUC: Competencias para la vida: resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000.
- Ministerio de Educación Departamento de Estudios y Desarrollo 2007: Indicadores de la Educación 2007 – Informe preliminar en [http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/indicadores\\_educacion\\_detalle\\_ficha](http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/indicadores_educacion_detalle_ficha)
- Pinell, Gay S.; Pikulski, Jack; Wixson, Karen et al. (1995). “Listening to Children Read Aloud”.

SIMCE Herramientas de análisis

[http://herramientadeanalisis.simce.cl/index.php?id=410&no\\_cache=1#](http://herramientadeanalisis.simce.cl/index.php?id=410&no_cache=1#)

Síntesis sobre los resultados de la aplicación de la evaluación PISA en el 2001 en

<http://www.simce.cl/index.php?id=441>

Wagner, D. A. "Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro", en BHOLA, H, S. (coord.): Cuestiones sobre la alfabetización. BARCELONA. UNESCO/OIE de Cataluña, 1990.

**II.**

# **Fe y Alegría Bolivia**

## **Educación especial: caminando hacia la inclusión socioeducativa**

CARMIÑA DE LA CRUZ



# 1. Información básica del programa

## 1.1. Tipo de experiencia

La experiencia desarrollada en educación especial está institucionalizada en Fe y Alegría (FyA) Bolivia dentro de la Unidad Nacional de Servicios Educativos, la cual ofrece diferentes opciones educativas que van desde la estimulación temprana, la educación inicial y primaria, hasta la formación secundaria y/o técnica dirigida a niños/niñas y jóvenes con **Necesidades Educativas Especiales**<sup>1</sup> (NEE) asociadas o no a una **Discapacidad**<sup>2</sup>.

Nuestra experiencia educativa se ubica dentro del sistema educativo nacional en el área de educación alternativa<sup>3</sup>, que ha sido creada bajo la Ley de Reforma Educativa (1994), para completar la formación y posibilitar el acceso a la educación a aquellas personas que, por razones de edad y condiciones físicas y mentales excepcionales, no pudieron acceder y/o proseguir sus estudios en la educación formal.

Bolivia vive actualmente cambios estructurales a favor del modelo socio comunitario productivo que demanda la mayoría de los bolivianos; por ello, se está trabajando el proyecto de Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez desde el año 2006, para re-estructurar el sistema educativo plurinacional que reemplaza la educación alternativa por el *Subsistema de Educación Alternativa Comunitaria Popular y Diversa*.<sup>4</sup>

---

1. Necesidades Educativas Especiales (NEE): Concepto que se asume a nivel institucional para referirnos a la población con la que trabajamos en el Área de Educación Especial. Se define a partir de la relación que establece todo educando con el contexto educativo donde se desarrolla. Este concepto asume que cada educando tiene características propias para acceder al currículo común. Algunas necesidades educativas son especiales cuando demandan determinados apoyos individuales o grupales que deben ser brindados por la comunidad educativa. Unidad Nacional de Servicios Educativos, *Guía Introductoria a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas*, La Paz- Bolivia, 2000.

2. Según la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-1) publicada por la OMS en 1980, define la Discapacidad como toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Definición oficial que se usa en Bolivia y que se asume en la Ley de la Persona con Discapacidad N°1678 promulgada el 15 de diciembre de 1995.

3. Ministerio de Educación Cultura y Deportes, "Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas", La Paz -Bolivia, 2002.

4. Ministerio de Educación y Culturas, "Compilado de documentos curriculares - 1er. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional", La Paz-Bolivia, 2008.

## 1.2. Objetivos y principales resultados esperados

Nuestro objetivo, dentro de la planificación quinquenal institucional (2006-2010), es:

**El Área de Educación Especial:** contribuye al desarrollo de procesos educativos de calidad y ha incidido en políticas públicas, facilitando la inclusión educativa y social de niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) para que la educación sea un Derecho de Todos y Todas.

## 1.3. Año de inicio del programa

Fe y Alegría tiene 43 años de trabajo permanente en Bolivia; su trabajo dirigido a **personas con discapacidad<sup>5</sup> (PCD)** data desde la fundación de sus Centros de Educación Especial (1957-1988), los cuales se han ido incorporando al sistema de FyA como lo hacían otras escuelas regulares del país.

Estos centros han sido la base para recopilar toda la experiencia adquirida en este campo; sin embargo, sus acciones no tenían un propósito común. Por otro lado, se estaban desarrollando algunas experiencias de atención a las dificultades de aprendizaje o de integración de los niños con discapacidad en las escuelas regulares que no estaban siendo sistematizadas.

Con toda esta primera etapa, escuchando la demanda de las escuelas regulares de nuestro sistema y la necesidad de aunar esfuerzos, a partir del año 1997, Fe y Alegría Bolivia institucionalizó el Área de Educación Especial dentro de la Unidad de Servicios Educativos y priorizó en sus políticas la atención a niños, niñas y jóvenes con discapacidad de diferente tipo<sup>6</sup>.

Así, el año 2001, el área se organizó a través de un programa de dos años con la financiación de la Agencia Española de Cooperación Internacional, y se cuenta con el apoyo de dos voluntarios españoles, quienes han brindado los marcos de acción a cuatro propuestas educativas: 1) Dificultades de Aprendizaje, 2) Integración Escolar, 3) Formación Ocupacional y 4) Dinamización Familiar.

Operativamente, éste ha sido el inicio del área, porque ha servido de base para constituir las propuestas educativas que actualmente funcionan y sobre las cuales desarrollamos los diferentes proyectos.

---

5. Personas con Discapacidad (PCD), en correspondencia al alcance de sus logros sociales y normativos, donde asumen así su identidad, respetando la Ley Nacional 1678 de PCD y en total concordancia con nuestros principios institucionales que promueven una comunicación inclusiva. Nos referiremos de esta manera a las PCD en el presente documento.

6. Según la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CDDM-1), las discapacidades reflejan las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo. Por lo tanto, la clasificación depende del tipo de deficiencia, sea por el órgano o sistema que se ve afectado (viscerales, músculos), o por la función afectada (audición, visión...); y, en otros casos, por el nivel morfológico (deformaciones). En el nivel de las discapacidades, se manifestarán en funciones tan complejas como la conducta y las funciones fisiológicas (locomoción, postura, etc.)

## **1.4. Principales datos globales del trabajo de la Federación en este tema/línea**

La organización Fe y Alegría se caracteriza por la autonomía funcional de los 19 países que la forman, enmarcados en principios, objetivos y proyectos que se orientan hacia la construcción y revisión permanente de la Propuesta de Educación Popular y Promoción Social del Movimiento.

En cada uno de los países, Fe y Alegría desarrolla acciones, con mayor primacía en Educación Escolar Formal, que alcanza a 515.012 participantes; en Educación Semipresencial y Radiofónica, con 84.932 participantes; y, en menor proporción, en Educación Alternativa y no Formal, con 559.597 participantes<sup>7</sup>.

Fe y Alegría Bolivia es reconocida a nivel federativo como el país que tiene mayores avances en educación especial; por lo tanto, es el país pionero en este trabajo. Así, el año 2006, Bolivia comparte su experiencia con representantes de FyA del Ecuador, de Venezuela y de República Dominicana, para que los mismos, posteriormente, desarrollen acciones de manera sistemática en sus países.

Hasta el momento, sabemos de un buen proyecto de FyA Ecuador con aportes del BID, de la Generalitat Valenciana (España) y del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), en Santo Domingo de los Tsáchilas, además de un programa conjunto con el Municipio de Guayaquil para atender a niños con discapacidad auditiva. En esa perspectiva, el año 2008, el Sub-Director Nacional y el Equipo Técnico de la Regional Centro aprovecharon la visita de la Coordinadora Nacional de Educación Especial de Bolivia para solicitar información de su experiencia.

En FyA Venezuela se oferta educación especial a niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual y auditiva, cuyo servicio se viene desarrollando desde hace años.

## **2. Características más significativas del contexto y de la población a la que atiende el programa**

### **2.1. Descripción del contexto donde se desarrolla el programa: lugar y características fundamentales**

Bolivia es un país ubicado en el centro de Sudamérica, con 8. 274.000 habitantes<sup>8</sup>.

---

7. Fe y Alegría Bolivia, Memoria Institucional, La Paz- Bolivia, 2006.

8. Portal del Instituto Nacional de Estadística (INE) [www.ine.gov.bo](http://www.ine.gov.bo) / Estadísticas demográficas del país Censo 2001.

En el artículo primero de la nueva Constitución Política, aprobada el año 2009 y puesta en actual vigencia, se establece que Bolivia es “un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”<sup>9</sup>.

El nuevo modelo de Estado, iniciado por el Presidente Juan Evo Morales Ayma, plantea impulsar medidas a favor de los sectores más excluidos y empobrecidos del país a través de la creación de políticas públicas participativas e inclusivas, cuya finalidad principal es reducir el nivel de pobreza en que viven el 63%<sup>10</sup> de los bolivianos.

Las personas con discapacidad en Bolivia han sido y son víctimas de la discriminación en los diferentes procesos de desarrollo económico social del país; se vulneran cotidianamente sus derechos humanos fundamentales en los entornos familiar, educativo, laboral y social, situación agravada por las condiciones de pobreza en las que vive la mayor parte de la población con discapacidad<sup>11</sup>.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 10% de la población tiene alguna discapacidad causada por la desnutrición materna e infantil, la privación socio cultural y afectiva, la insuficiente atención médica pre y post natal y la falta de atención médica de enfermedades como la meningitis, el sarampión, etc. Esta cifra sería subestimada por el último Censo de población y vivienda realizado en Bolivia el 2001, cuyo resultado obtenido nos dicen que 1.977.665 personas, que representan al 23,9%, tienen alguna discapacidad.

La fiabilidad de estos datos es reducida porque: no toman en cuenta la discapacidad intelectual, el porcentaje supera los estándares internacionales y la pregunta de la encuesta no permite cruzar esta información con otros datos importantes como la edad.

Según una investigación realizada por el Ministerio de Educación en Bolivia, existen 113 centros de educación especial, que atienden a las diferentes discapacidades (intelectual, motora, auditiva, visual, de atención múltiple) y también a población con problemas socioeconómicos asociados a la pobreza que debería ser atendida desde otro tipo de servicio educativo. El 61,9% son centros públicos de convenio o privados frente a un 38,1% de la educación pública fiscal, lo que hace notar una mayor preocupación por atender a esta población desde entidades no gubernamentales<sup>12</sup>.

Actualmente, en Bolivia los Centros especializados del Estado atienden solamente al 3,08% de la población potencial, que asciende a 8.644 alumnos/alumnas. Eso significa que más o

---

9. Asamblea Constituyente de Bolivia, “Nueva Constitución Política del Estado”, Diciembre - 2007

10. Banco Mundial, 2005

11. Comité Nacional de la Persona con Discapacidad y Defensor del Pueblo, Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, La Paz-Bolivia, 2006.

12. Lic. Takako Kamijo, Voluntaria Senior de JICA, Estudio Estadístico de la Población con NEE que asiste a Centros de Educación Alternativa, La Paz - Bolivia, 2006.

menos el 97% de educandos con discapacidad del país no recibe ningún servicio educativo especializado, con excepción de casos menores que asisten a la educación formal. La ausencia en las estadísticas de inscripción, deserción y grado de escolaridad de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y la exclusión en el sistema educativo limitan la formación y posibilidades de acceso al mercado laboral.

No se cuenta con datos estadísticos de personas con discapacidad incluidos en el mercado laboral, sin embargo se visibiliza un alto grado de desempleo, por la resistencia a contratar o mantener en el empleo a PCD tanto en el empresariado público como en el privado, por la imagen negativa (es una enfermedad, se asocia a la pobreza, genera lástima) que se ha construido socialmente y por el desconocimiento de la normativa que establece que el 4% del total del personal contratado deben ser personas con discapacidad<sup>13</sup>.

El uso arbitrario de conceptos y definiciones referidos a la discapacidad genera una difícil delimitación terminológica y, lo que puede ser peor, crea condiciones para el desconocimiento e incomunicación de las personas. El uso continuo de determinadas expresiones poco apropiadas y hasta ofensivas nos lleva a incorporarlas y repetirlas muchas veces de un modo inconsciente. La consecuencia de esto en el tema de la discapacidad es la negación del otro, lo cual agudiza la discriminación y la exclusión de las personas, desplazando sus capacidades de autonomía, autodeterminación y calidad de vida<sup>14</sup>.

En los últimos años se han dado significativos avances en la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad en Bolivia. En 1995, primero se promulga la Ley 1678, que establece el Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS), a nivel nacional, y el Comité Departamental de la persona con discapacidad (CODEPEDIS), en cada departamento. Ésta se ha constituido en la entidad más importante dentro del Estado para coordinar, orientar, controlar y asesorar en políticas y acciones en beneficio de las PCD.

En 2006, se aprueba el Decreto Supremo N° 28671, que establece el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para PCD (PNIEO), que brinda lineamientos básicos para que las instancias estatales y sociales aporten responsablemente en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y humana para las personas con discapacidad.

En 2006, el Ministerio de Salud y Deportes, en convenio con la Agencia de Cooperación del Japón (JICA), realizó el Registro Único Nacional de Calificación de las Personas con Discapacidad en Bolivia, basado en la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-1), con el principal objetivo de contar con un registro estadístico de la población.

---

13. Ministerio de Producción y Microempresa, Memoria Taller Construcción participativa de las políticas laborales, productivas y de microempresariales para PCD, Cochabamba - Bolivia, 2008.

14. Proyecto por el Derecho a la Comunicación e Información de las personas con discapacidad vinculado a la WACC (World Association for Christian Communication), "Guía Periódica de Comunicación y Discapacidad: desde un Enfoque Inclusivo", La Paz - Bolivia, 2007.

En 2008, el actual gobierno promulga la Ley 3925 que crea el Fondo Nacional de Solidaridad y equidad a favor de las personas con discapacidad, cuya reglamentación está aún en proceso.

## 2.2. Número total de beneficiarios, edades y sus necesidades educativas

El Área de Educación Especial de Fe y Alegría Bolivia está destinada a brindar servicios educativos dirigidos a niños, niñas y jóvenes con NEE asociadas o no a una discapacidad, desde los 0 años hasta la edad adulta, cuya categorización está organizada en la siguiente *Tabla 1*:

**CATEGORIZACIÓN DE LA PROPUESTA EDUCATIVA Y DE LA POBLACIÓN ATENDIDA  
EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL - FYA Bolivia (Tabla 1)**

| Modalidad Educativa | Propuestas Educativas                             | NEE   | Edades       | Niveles de Formación   | Cantidad de centros | N. estudiantes |              |
|---------------------|---|---|--------------|--|---------------------|----------------|--------------|
|                     |   |   |              |  |                     | H              | M            |
| EDUCACIÓN ESPECIAL  | Escolar Especial                                  | Asociadas a discapacidad: Intelectual Auditiva  | 0 a 28 años  | Estimulación Temprana<br>Nivel Inicial<br>Nivel Primario<br>Nivel Secundario | 5                   | 157            | 103          |
|                     | Formación Ocupacional                             | Asociadas a discapacidad: Intelectual Auditiva  | 13 a 38 años | Especialidades de Formación Técnica  | 4                   | 133            | 111          |
| EDUCACIÓN FORMAL    | Integración Escolar (IE)                          | Asociadas a discapacidad: Intelectual Auditiva Visual Física Múltiple                 | 5 a 20 años  | Nivel Inicial<br>Nivel Primario<br>Nivel Secundario                          | 47                  | 294            | 234          |
|                     | Atención a las dificultades de aprendizaje Rural  | NEE en las áreas de: Lenguaje Matemáticas Lectura Escritura Expresión oral y conducta | 4 a 12 años  | Nivel Inicial<br>Nivel Primario  | 31                  | 458            | 367          |
|                     | Atención a las dificultades de aprendizaje Urbano | 39  |              |  | 566                 | 463            |              |
| <b>Total</b>        |   |   |              |  | <b>122</b>          | <b>1.608</b>   | <b>1.278</b> |

La cobertura de Fe y Alegría Bolivia en relación a la Educación Pública Fiscal se expresa en los siguientes porcentajes:

**COBERTURA FYA EN RELACIÓN A LA DE EDUCACIÓN PÚBLICA FISCAL (EN %) (Tabla 2)**

|                    | Estado y otros | Fe y Alegría |
|--------------------|----------------|--------------|
| Educación Formal   | 93,98%         | 6,02%        |
| Educación Especial | 91,50%         | 8,47%        |

En los servicios educativos que ofrecemos en atención a las dificultades de aprendizaje urbano-Rural en Integración Escolar, la demanda que se genera supera nuestra capacidad técnica con los recursos humanos con los que contamos, por lo que institucionalmente organizamos los apoyos a más de una unidad educativa en base a la cobertura, ubicación y facilidad de acceso.

En los centros de educación especial, como el Instituto de Audiología (IDA) de Cochabamba, el programa de Educación Especial Fe y Alegría (PREEFA) de Santa Cruz y el San Juan de Dios de Potosí, su cobertura, se incrementa de un 13 a un 20% en 3 años<sup>15</sup>.

En el programa de educación especial de Cochabamba y el centro de audiología de Chuquisaca, las coberturas están en descenso, por motivos que pueden estar relacionados con la poca difusión de sus servicios y por la falta de apoyo estatal en cuanto a recursos humanos y asesoramiento técnico, por lo que ambos centros están re-estructurando y definiendo su funcionamiento y se constituyen en una prioridad dentro del área a nivel institucional.

### **2.3. Perfil socio-económico de las familias**

Las familias con las que trabajamos en las diferentes propuestas de Educación Especial son de un nivel socio económico bajo, y numerosas. Por lo general, sus ingresos dependen de trabajos informales que los ocupan todo el día, razón que determina en muchos hogares la ausencia parcial de los padres y de las madres, lo cual lleva al descuido o al poco apoyo educativo a los hijos<sup>16</sup>.

Muchas familias son migrantes del campo a la ciudad; otras migran temporalmente de la ciudad al campo para cumplir con sus actividades comunales; y otras emigran al exterior en búsqueda de mejores oportunidades.

15. Datos Estadísticos Institucionales del Área de Educación Especial Gestiones 2006, 2007, 2008.

16. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Memoria del proyecto "Integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en 20 unidades educativas de Fe y Alegría en La Paz, El Alto, Cochabamba, Potosí y Tarija", La Paz - Bolivia, 2005

Algunos padres y madres son analfabetos; otros sólo han cursado hasta cierto grado de primaria; algunos son bachilleres; unos cuantos siguen carreras técnicas; y muy pocos son profesionales. Todo esto se constituye en muchos casos en una barrera en el momento de solicitar el apoyo educativo para sus hijos e hijas.

En muchos casos se percibe la ausencia del padre de familia, por lo que la madre debe enfrentarse sola al cuidado de los hijos<sup>17</sup>.

Los padres y madres de familia que tienen un hijo con discapacidad, por la situación emocional que representa y los pocos apoyos que brinda el Estado, tienden a resignarse, excluirse o asumir una actitud pasiva frente al rechazo y el prejuicio social.

La situación de vida de una persona con discapacidad afecta no sólo al individuo sino a toda la familia. La mayoría de las familias en las que vive un miembro con discapacidad tiene un ingreso familiar inferior al de las familias sin un miembro con discapacidad<sup>18</sup>.

## **2.4. Información básica sobre distribución espacial de la población**

Las poblaciones que atendemos en área urbana, mayormente, provienen de zonas periurbanas, es decir, de barrios que están en pleno crecimiento urbano, con servicios a los que van accediendo gradualmente; otros barrios, muy nuevos y alejados, se van constituyendo por la migración de varias familias del campo.

En las ciudades de La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, que son las más grandes, nuestros centros educativos están alejados unos de otros, lo que afecta a la organización a nivel regional.

Las poblaciones a las que atendemos en el área rural están muy dispersas, alejadas y poco accesibles entre ellas, lo que influye directamente en la deserción escolar de muchos niños y niñas<sup>19</sup>.

## **3. Información sobre el personal a cargo de la marcha del programa**

### **3.1. Número total de personas involucradas y sus principales roles**

Fe y Alegría Bolivia está organizada en tres niveles:

- a) Nacional
- b) Departamental
- c) Unidad Educativa

---

17. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Informe de sistematización del Proyecto Aulas de Apoyo, La Paz-Bolivia, 2007.

18. SENSE Internacional y Servicio Internacional Británico, Investigación cualitativa de necesidades y prioridades de las personas con discapacidad, La Paz - Bolivia, 2007.

19. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Atención a las Dificultades de Aprendizaje en un contexto Intercultural y Bilingüe – Sistematización de una Experiencia Educativa, La Paz - Bolivia, 2007.

**a) Nivel Nacional**

La Dirección Nacional está constituida por el Director y Sub-director de tres Unidades Nacionales (1. Proyectos e Investigación, 2. Servicios Educativos concentrados y desconcentrados y 3. Administración y Finanzas) y los Departamentos de Comunicación y Planeamiento. El Directorio de FyA, formado por el Provincial de la Compañía de Jesús, el Director Nacional, un secretario/a, un/a representante de las Congregaciones Religiosas, un/a representante de la Oficina Nacional, un/a representante de las Oficinas Departamentales y dos miembros externos, es la instancia decisora más importante de la institución<sup>20</sup>.

El área de educación especial está dentro de la Unidad Nacional de Servicios Educativos (UNSE). Está formada por profesionales en ciencias sociales y con experiencia de trabajo en el campo, cuyas funciones se desarrollan a tiempo completo. Estas son: brindar los lineamientos nacionales para orientar técnicamente a los equipos regionales; producir materiales educativos; realizar el seguimiento y la evaluación permanente de las propuestas.

En el siguiente cuadro se visualiza la organización del área en la UNSE: la **Dirección nacional** de esta unidad realiza el seguimiento a todos los servicios educativos institucionales; la **Coordinación nacional del área** realiza el seguimiento a todas las propuestas y tiene a su cargo las que se encuentran en mantenimiento<sup>21</sup> (ambos cargos son personal permanente institucional); y las/os responsables nacionales de propuestas tienen a su cargo un proyecto, cuyo contrato esta determinado por el tiempo que dura el mismo.

| Propuestas Educativas                             | Departamentales | Dirección Nacional de Servicios Educativos | Coordinación Nacional del Área | Responsables Nacionales de Propuesta |
|---|-----------------|--|--------------------------------|--------------------------------------|
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje Urbano | 6               | 1  | 1                              | En mantenimiento                     |
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje Rural  | 3               |  |                                | 1                                    |
| Integración Escolar                               | 5               |  |                                | 1                                    |
| Escolar Especial                                  | 2               |  |                                | En mantenimiento                     |
| Formación Ocupacional                             | 3               |  |                                |                                      |
| <b>Totales</b>                                    | <b>19</b>       | <b>1</b>                                   | <b>1</b>                       | <b>2</b>                             |

20. Fe y Alegría, Memoria Institucional, La Paz - Bolivia, 2006.

21. Las propuestas en mantenimiento son aquellas que han finalizado su financiación a través de un proyecto y que cuentan con una planificación y un techo de funcionamiento mínimo institucional para dar continuidad a las acciones.

## b) Nivel Departamental

Fe y Alegría está organizada en ocho Direcciones Departamentales, que articulan las acciones con el nivel nacional y las unidades educativas.

Al igual que en el nivel nacional, las propuestas son parte de la Unidad Departamental de Servicios Educativos (UDSE); por lo tanto, contamos con Responsables que son contratados a tiempo completo, profesionales en el área de las ciencias sociales cuyas principales funciones son: coordinar e implementar las acciones en las unidades educativas de cobertura; organizar a los equipos de propuesta; capacitar y realizar el asesoramiento técnico; participar en espacios de intercambio entre instituciones locales.

En la siguiente tabla se especifica cómo están organizadas las propuestas educativas en las departamentales: los **coordinadores de servicios educativos** tienen la responsabilidad regional de hacer el acompañamiento a todos los servicios, además de las propuestas en mantenimiento siendo el cargo permanente de la institución en este nivel. Los **responsables departamentales** han sido contratados por el tiempo que dura el proyecto; en los centros de educación especial las propuestas son asumidas por sus directores; y, por último, los **profesionales especializados** en psicología, fisioterapia o fonoaudiología apoyan a todas las unidades educativas de manera itinerante, para realizar las evaluaciones integrales a los niños y niñas con NEE y brindar el apoyo individualizado.

| Propuestas Educativas                             | Centros Educativos | Coordinación Departamental | Responsables Departamentales | Profesionales Especializados |
|---|--------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje Urbano | 39                 | 6                          |                              |                              |
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje Rural  | 31                 |                            | 3                            | 4                            |
| Integración Escolar                               | 47                 |                            | 5                            | 10                           |
| Escolar Especial                                  | 2                  |                            | 2                            |                              |
| Formación Ocupacional                             | 3                  |                            | 3                            | 2                            |
| <b>Totales</b>                                    | <b>122</b>         |                            | <b>6</b>                     | <b>13</b>                    |

## c) Nivel Unidad Educativa

Formado por todas las unidades educativas, centros de educación especial, escuelas técnicas para adultos (mayor detalle en el punto 3.2).

### 3.2. Información detallada sobre docentes/educadores: número, formación, experiencia, estabilidad laboral

#### Nivel Operativo de Centros Educativos

Los centros educativos de FyA cuentan con educadores regulares formados en las Normales de Educación Superior, que se constituyen en las instancias formativas reconocidas nacionalmente por el Estado y sobre las cuales se organiza el escalafón docente para todas las modalidades educativas.

El escalafón nacional docente no toma en cuenta a los educadores de apoyo o a los educadores de Integradores, que son los nuevos perfiles educativos que proponemos en FyA Bolivia para apoyar a las necesidades educativas especiales de los educandos en escuelas regulares y en escuelas técnicas, con el fin de dinamizar el cambio pedagógico que buscamos en las escuelas. La formación de este personal en algunos casos es de profesor normalista y en otros son profesionales en psicología, ciencias de la educación o psicopedagogos, por lo que se han constituido hasta el momento en docentes interinos que reciben la remuneración más baja dentro del escalafón.

Actualmente, los maestros de educación especial reciben formación como maestros generales y, posteriormente, comienzan a trabajar con niños con discapacidad, sin experiencia ni formación orientada a brindar este servicio educativo<sup>22</sup>.

La situación salarial de los educadores es similar a la que viven sus colegas de varios países latinoamericanos: es precaria, lo que origina movilidad docente, en especial en las zonas rurales del país, o les obliga a acumular varias jornadas de trabajo.

En la siguiente tabla, especificamos los números de Educadores Regulares de Educación Formal, de Educación Especial, de Apoyo y de Integradores, que se constituyen en los principales agentes de cambio en las unidades educativas para generar un trabajo coordinado con la comunidad educativa en la atención de necesidades educativas especiales.

| Propuestas Educativas                             | Educadores de Aula Regular | Educadores de Educación Especial | Educadores de Apoyo | Educadores Integradores |
|---|----------------------------|----------------------------------|---------------------|-------------------------|
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje Urbano | 400                        |                                  | 32                  |                         |
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje Rural  | 200                        |                                  | 9                   |                         |
| Integración Escolar                               | 900                        |                                  |                     |                         |
| Escolar Especial                                  |                            | 150                              |                     | 46                      |
| Formación Ocupacional                             |                            | 30                               |                     | 2                       |
| <b>Totales</b>                                    | <b>1.500</b>               | <b>180</b>                       | <b>41</b>           | <b>48</b>               |

22. SENSE Internacional y Servicio Internacional Británico, Investigación cualitativa de necesidades y prioridades de las personas con discapacidad, La Paz-Bolivia, 2007.

### 3.3. Otros actores involucrados en la marcha del programa –incluyendo la sociedad civil, autoridades locales...– y sus responsabilidades

Dentro de nuestros objetivos institucionales en el área de Educación Especial está el *incidir en políticas públicas para mejorar la calidad educativa del país para que vayan a favor de las PCD*.

En ese sentido, un resultado esperado de nuestras propuestas educativas es la promoción de relaciones institucionales con otros aliados estratégicos:

- **Ministerio de Educación y Culturas:** Es la instancia del Estado responsable de proponer y regular Políticas Nacionales que se implementan en el Sistema Educativo Nacional. En cada departamento está representado por los Servicios Departamentales de Educación (SEDUCA), que son las instancias responsables de asistir técnica y económicamente a todos los servicios educativos locales.
- **Gobiernos Municipales:** Entidades locales que representan a los municipios de cada departamento, cuya responsabilidad es dotar de infraestructuras, equipamiento y desayuno escolar a las escuelas públicas fiscales y de convenio. Esta instancia local proporciona el desayuno escolar a nuestras unidades educativas de convenio y dota de equipamiento e infraestructura de acuerdo a los requerimientos de cada Distrito Municipal al que pertenece geográficamente cada centro.
- **Comité Nacional de las Personas con Discapacidad:** En cumplimiento de la Ley N° 1678 de la persona con discapacidad (PCD), se constituye el CONALPEDIS como ente ejecutor de la Ley. Es una entidad descentralizada del Ministerio de Salud y Deportes, que tiene la responsabilidad de orientar, coordinar y asesorar en políticas y acciones en beneficio de las personas con discapacidad. Dentro de su organización, cuenta con un Directorio que está representado por el Ministerio de Educación, Salud y Trabajo, un representante de Organismos No Gubernamentales y 4 delegados de la Confederación Boliviana de Personas con Discapacidad (COBOPDI), que representa a la población con discapacidad. Actualmente, Fe y Alegría mantiene la representación de las ONG en el Directorio desde el año 2004, producto de una elección realizada con otros organismos de cobertura nacional que trabajan a favor de las PCD. Esta institución avala nuestra experiencia en el campo educativo y nos permite incidir en políticas educativas.
- **Sector empresarial:** Es un grupo de poder que oferta trabajo sea en el mercado formal o en el informal. Según una encuesta realizada en Santa Cruz, el 60% de los empresarios no conocen la Ley 1678 (Ley de la Persona con Discapacidad). Por tanto, el empresariado no acepta, o duda en aceptar, a personas con discapacidad como trabajadores en sus empresas. El 68% de la población empresarial encuestada refleja que las personas tienen una visión prejuiciosa con relación a las personas con discapacidad<sup>23</sup>. Ésta es una muestra que refleja la misma situación en el resto del país.

---

23. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Sistematización Integración de jóvenes con Necesidades Educativas Especiales a los ámbitos de educación Técnica y laboral, Santa Cruz - Bolivia, 2009

Fe y Alegría participa activamente en redes de trabajo a favor y con personas con discapacidad:

- **RED EQUIDAD:** Instancia de asociación voluntaria constituida sobre la base del trabajo y experiencia de instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales y personas naturales. La misión es articular, coordinar y ejecutar acciones integrales para lograr la inclusión total de las personas con discapacidad en Educación, Salud y Trabajo.
- **PLATAFORMA DE COMUNICACIÓN:** Instancia iniciada por el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, la Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad Intelectual junto con instituciones y asociaciones de personas con discapacidad, cuyo objetivo es la difusión de la Guía Periódica de Comunicación y Discapacidad; para el manejo de un lenguaje inclusivo e imagen positiva de la Discapacidad en los medios de comunicación del país.

Ambos son espacios importantes de alianza con otras instituciones que suman fuerzas y voces para lograr la incidencia que buscamos en las políticas públicas.

## 4. Ideas clave que fundamentan y orientan el programa

Fe y Alegría Bolivia amplía el concepto de exclusión, abarcando no sólo la noción de exclusión por razones económicas, culturales o de género, sino también por Necesidades Educativas.

En la práctica, por la experiencia adquirida, se ha visto la necesidad de contar con políticas institucionales debidamente sistematizadas y con una normativa que oriente la atención a las Necesidades Educativas Especiales a través de todas sus propuestas en el área.

Los principios que guían éstas políticas se desprenden de los principios que orientan la educación especial a nivel internacional:<sup>24</sup>

- **Equidad**, que implica privilegiar y atender mejor a los que tienen mayores carencias, buscando compensar en lo posible las desigualdades.<sup>25</sup>
- **Participación** en los procesos educativos y de gestión, para asegurar la constante adecuación con las demandas de los actores, de la sociedad y del propio sistema educativo.<sup>26</sup>

---

24. Políticas y líneas estratégicas de Fe y Alegría Bolivia para responder a las necesidades educativas especiales.

25. La calidad de la educación popular: una aproximación desde Fe y alegría. XXXIV Congreso Internacional de la Federación, Bogotá, Colombia, 2003.

26. Idem.

- **Integralidad** de la acción educativa (no sólo escolar), que aspira a formar a seres humanos que puedan vivir en plenitud, realizándose como individuos y como seres comunitarios. Por lo tanto, las intervenciones educativas deben apuntar a la totalidad de la persona y no sólo a trabajar en algunas dimensiones.<sup>27</sup>
- **Intersectorialidad:** dado que la persona es integral y que su desarrollo depende de muchos factores, algunos de los cuales están fuera del alcance sólo del sector educativo, su desarrollo exige un abordaje correspondiente. Para esto, es necesario superar la parcelación sectorial de las acciones y promover la coordinación con otros sectores (especialmente con el sector salud).
- **Normalización:** plantea que las personas con discapacidad deben acceder a formas de vida y condiciones de existencia tan parecidas como sea posible a las circunstancias habituales en el grupo social al cual pertenecen. Deben disfrutar de los mismos derechos y oportunidades que el resto de los ciudadanos y recibir la ayuda necesaria en el marco de los servicios comunes destinados a toda la población.
- **Integración educativa y social:** se refiere a la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a la modalidad regular, con el fin de normalizar lo más posible su acceso a la enseñanza y sus relaciones sociales. La integración busca la participación plena de los individuos en la sociedad.
- **Sectorización:** se desprende del anterior principio (integración educativa y social). Se entiende como aquel modo de escolarización que trata de dar respuesta educativa al niño, niña o joven en su medio ambiente natural.

Lo que buscamos con estos principios es generar un cambio en la concepción de la Educación Especial en Bolivia, ya que por mucho tiempo ha sido un área muy apartada del resto del sistema educativo, destinada a personas con discapacidad, constituyéndose en ambientes poco estimuladores que reforzaban su segregación educativa y social.

Este cambio en la concepción de la educación especial se explicita y se promueve en la Declaración final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por UNESCO y celebrada en Salamanca (España) del 7 al 10 de junio de 1994. En ella participaron representantes de ochenta y ocho países, entre ellos Bolivia, y veinticinco organizaciones internacionales relacionadas con la educación.

El enfoque de las **Necesidades Educativas Especiales**<sup>28</sup>, sobre el cual organizamos nuestros servicios educativos del área, amplía la mirada de los/as niños/as y jóvenes: deja de centrarse en conceptos de deficiencia –como el déficit, la discapacidad, la dislexia o la dificultad de aprendizaje– y los traduce en la idea de necesidad educativa, producto de la relación constante entre el educando y su contexto (sea éste educativo y/o familiar).

---

27. idem.

28. Unidad Nacional de Servicios Educativos, Normativa de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, La Paz - Bolivia, 2007.

La identificación de las necesidades educativas especiales se basa en la **Evaluación Psico-pedagógica** entendida como un proceso compartido de recogida y análisis de información relevante de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas especiales de los educandos.

Las **Adaptaciones Curriculares**<sup>29</sup> son el proceso de toma de decisiones compartido, por el que se modifica o ajusta la propuesta curricular para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de un educando para lograr su máximo desarrollo.

La Educación Especial debe constituirse en un conjunto de apoyos, servicios, estrategias y recursos que pueda disponer el sistema educativo regular para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y jóvenes que forman parte del colectivo de los educandos.

La **Educación Inclusiva**<sup>30</sup> es una respuesta educativa, que promueve una cultura de respeto a los derechos humanos, organizativa y metodológicamente adecuada para la atención a la diversidad que supere la exclusión a través de un proceso democrático.

## 5. La ejecución del programa

### 5.1. Principales actividades desarrolladas en el marco del programa

**Estrategia de inclusión educativa:** Ésta contempla diferentes acciones que promueven el desarrollo de una práctica educativa inclusiva en las comunidades de educación especial, de educación regular y de educación técnica con las que trabajamos desde los servicios del área:

- **Formación:** Entendida como un proceso de liberación y transformación integral de la persona, que implica un momento de desaprendizaje y otro de construcción de nuevas maneras de pensar, de ser y actuar, para transformar la realidad injusta que se vive.<sup>31</sup>

En el área, desarrollamos principalmente talleres formativos presenciales, y se ha brindado formación semi-presencial, dirigida a educadores regulares, educadores especiales, técnicos de oficio, educadores de técnica, educadores de apoyo, educadores integradores y al personal técnico de las propuestas del área, a través de diferentes metodologías que buscan generar procesos de reflexión en los participantes sobre el nuevo enfoque de la educación inclusiva y las prácticas educativas que la acompañan.

---

29. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Guía Introductoria a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, La Paz - Bolivia, 2004.

30. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Memoria Proyecto Piloto Escuela Inclusiva, La Paz-Bolivia, 2005.

31. Coordinación Nacional de Formación Fe y Alegría, Guía de Orientación Pedagógica N°1 Estrategias, métodos y modalidades de Formación, Cochabamba - Bolivia, 2008.

- **Acompañamiento:** Son momentos de reflexión conjunta para valorar los aciertos y confrontar los resultados, que ayudan a ver las debilidades dentro de un ambiente de diálogo y como parte del proceso formativo de cada persona<sup>32</sup>.

Ésta es una de las principales actividades que desarrollamos en las propuestas del área, porque es la que genera los cambios en la práctica docente que buscamos. Estos espacios se dan entre educadores de apoyo o integradores con los educadores regulares, para desarrollar la mirada crítica a la implementación de estrategias de atención a las NEE.

- **Sensibilización y concientización:** Son acciones estratégicas donde se desarrollan mecanismos de comunicación de índole afectiva e informativa, para generar, en la comunidad educativa, en el empresariado y en la sociedad civil, la reflexión necesaria y, en consecuencia, un cambio de actitud en relación con las personas con Necesidades Educativas Especiales, y sus derechos.

**Estrategia de atención a las necesidades educativas especiales:** Ésta contempla diferentes etapas desarrolladas en el sistema educativo regular inclusivo para identificar y responder oportunamente a las necesidades detectadas en los educandos:

- **Derivación de los educandos con NEE:** Etapa donde el educador de aula regular detecta a aquellos niños y niñas que presentan un rendimiento escolar bajo en la escuela.
- **Evaluación curricular:** Etapa donde los educadores de apoyo identifican las necesidades educativas asociadas a factores pedagógicos que influyen en el desarrollo educativo de los educandos.
- **Evaluación integral:** Etapa donde los equipos multidisciplinares identifican las necesidades educativas asociadas a factores de desarrollo, biológicos y de maduración cognitiva.
- **Toma de decisiones:** Etapa en la que el equipo analiza la información recopilada en las evaluaciones curricular e integral para tomar decisiones sobre el plan de apoyo.
- **Apoyos:** Etapa en la que el equipo implementa los apoyos en los siguientes destinos: aula regular, aula de apoyo y la familia. Estos apoyos pueden darse de manera individual o en grupo, acorde a las NEE.
- **Reevaluación:** Etapa en la que se evalúa el proceso de apoyo y se define si este continúa o se da de alta a la persona.

**Estrategia de trabajo con las familias:** Son todas las acciones que buscan desarrollar la participación y el rol de co-educador en el grupo de padres y madres de familia de todas las propuestas del área, a través de entrevistas, sesiones formativas, grupos de autoayuda, redes solidarias y apoyo psicosocial.

---

32. Coordinación Nacional de Formación Fe y Alegría, Guía de Orientación Pedagógica N°3 El acompañamiento en aula, Cochabamba - Bolivia, 2008.

### **Estrategia de inclusión laboral:**

- **Evaluación ocupacional:** Es el proceso para identificar las potencialidades totales de la persona para desempeñar una actividad productiva; incluye aspectos médicos, sociales, físicos, psicológicos, académicos, familiares, que influyen en su capacidad y en sus posibilidades de trabajo<sup>33</sup>.
- **Colocación laboral:** Es el proceso para ofertar en el mercado de trabajo la mano de obra de jóvenes con discapacidad, de tal manera que puedan competir en igualdad de condiciones y oportunidades de contratación con el resto de las personas.

**Estrategia de relacionamiento interinstitucional:** Son las acciones que desarrollamos para difundir nuestra experiencia y lograr la incidencia en grupos de poder e instancias decisoras, para garantizar la sostenibilidad de nuestras propuestas y para que nuestras experiencias educativas puedan ser asumidas y replicadas por el Estado.

## **5.2. Recursos didácticos**

### **Materiales didácticos**

Son diferentes los medios o recursos de los que el educador de apoyo o el educador regular dispone en el aula de apoyo para facilitar el aprendizaje de los educandos de acuerdo a las exigencias curriculares y a sus necesidades educativas para estimular diferentes áreas de desarrollo: adaptativo, sensorial, perceptivo, motriz, cognitivo y afectivo emocional.

### **Adaptaciones de acceso en los materiales**

Consiste en proporcionar material específico para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje de educandos con NEE asociadas a discapacidades sensoriales a través de audífonos, material en braille, material en relieve, etc.

### **Guías Didácticas**

Material educativo de apoyo a la formación del profesorado, como son los “Módulos de Educación Especial” y la “Guía introductoria a las Adaptaciones Curriculares”.

Material educativo de apoyo a los niños y las niñas con NEE, como es la “Guía de Actividades Mediadoras”, que es un conjunto de actividades para desarrollar en el aula.

---

33. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Sistematización Integración de jóvenes con Necesidades Educativas Especiales a los ámbitos de educación Técnica y laboral, Santa Cruz – Bolivia, 2009

### 5.3. Infraestructura y demás recursos fundamentales

#### **Construcción y adecuación de espacios en la Unidad Educativa para el AULA DE APOYO**

El aula de apoyo es un espacio físico construido o re-adequado dentro de la unidad educativa, equipado con mobiliario adecuado y práctico, con material didáctico, lúdico y bibliográfico, para brindar una respuesta educativa acorde a las NEE de los educandos.

#### **Adaptaciones de acceso en los espacios físicos de los centros educativos inclusivos (Unidades Educativas y Escuelas Técnicas de Adultos)**

Son las modificaciones en los elementos físico-ambientales: la iluminación, la acústica, la eliminación de barreras arquitectónicas que favorezca el desplazamiento y facilite la autonomía de los educandos, como rampas de acceso, baños adaptados, barandas, pisos con texturas, etc.

#### **Equipamiento de los talleres ocupacionales**

Son los insumos, materiales y maquinaria que facilite la formación técnica de los jóvenes con NEE acorde a los requerimientos de cada especialidad.

## 6. Financiación del programa

### 6.1. Recursos: montos y financiadores

Fe y Alegría desarrolla sus acciones en Educación Especial con diversos apoyos financieros:

- El **Estado Boliviano**, por el convenio que tiene con la Iglesia, financia los sueldos del personal docente, administrativo y de servicios, de los centros de educación especial y de las unidades educativas inclusivas de FyA. Varios municipios contribuyen a cubrir los requerimientos locales, como gastos de servicios básicos y desayuno escolar para el desarrollo de las propuestas educativas. Ambos aportes son información a la que no tenemos acceso porque es del Estado, de manera aproximada su aporte cubre el 84%.
- Las **Agencias de Cooperación Internacional** nos vienen financiando proyectos que cubren los salarios del personal nacional y de las regionales, el equipamiento del mobiliario y los materiales educativos, la construcción o adecuación de infraestructura, el desarrollo de las acciones de capacitación docente y sensibilización dirigidas a las comunidades escolares.

| Agencias de Cooperación Internacional                                    | Aportes en tres años (US\$) |                |                | % del Aporte en relación al presupuesto institucional |
|--|-----------------------------|----------------|----------------|---|
|  | 2006                        | 2007           | 2008           |   |
| Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) | 160.000                     | 306.000        | 363.600        | 15%   |
| CBM  | 19.000                      | 48.000         | 50.000         |   |
| DANIDA   | 83.000                      | 75.000         |                |   |
| <b>Totales</b>   | <b>118.000</b>              | <b>361.500</b> | <b>413.600</b> |   |

- La **Fundación Fe y Alegría** constituida para generar recursos diversos (financieros, materiales y humanos) para la sostenibilidad de los servicios educativos institucionales. Cuyos fondos recién se generarán a partir de este año 2009.
- **Otros aportes** de los padres y madres de familia y de las congregaciones religiosas, para el mantenimiento de los centros educativos, que alcanzan el 1%.

## 6.2. Tipo de gastos

Los gastos que significan la implementación de nuestras propuestas se organizan en los siguientes rubros generales y los montos globales de tres años (US\$):

|                | Infraestructura | Equipamiento, Materiales y Suministros | Personal       | Funcionamiento |
|----------------|-----------------|--|----------------|----------------|
| 2006           | 7.000           | 18.000                                 | 130.800        | 140.000        |
| 2007           | 18.000          |  | 160.000        | 250.400        |
| 2008           | 5.000           | 250.900                                | 260.600        | 20.500         |
| <b>Totales</b> | <b>30.000</b>   | <b>268.900</b>                         | <b>420.130</b> | <b>410.900</b> |

# 7. Valoración del programa y principales resultados obtenidos

## 7.1. Criterios de valoración del programa

Institucionalmente tenemos **momentos formales de evaluación** de las propuestas y los proyectos:

1. **Evaluaciones de proceso**, con base en las planificaciones cuatrimestrales, que valoran el **avance cualitativo y cuantitativo de las actividades ejecutadas en las propuestas**. Estos informes son realizados por los responsables departamentales y presentados a los responsables nacionales de las propuestas para el seguimiento de las acciones.
2. **Evaluaciones anuales**, con base en la planificación anual, que valoran el **logro cualitativo y cuantitativo de los Resultados esperados en la propuesta** (a través de indicadores). Estos informes son realizados por los responsables departamentales y presentados a los responsables nacionales de las propuestas para elaborar la planificación del siguiente año.
3. **Evaluaciones de medio término**<sup>34</sup>, con base en la Planificación Estratégica Quinquenal Institucional (2006-2010), realizada el año 2008 por el Departamento Nacional de Planeamiento, para analizar la **eficiencia institucional**<sup>35</sup>, a través de la relación entre los resultados y los presupuestos asignados.
4. **Evaluaciones finales de un proyecto**, con base en el Plan Operativo Global (que especifica el objetivo general y los específicos, resultados, indicadores y los medios de verificación). Esta evaluación la realizan los responsables nacionales en función de la información recibida por las departamentales para dar cuenta del **nivel de logro del proyecto**.
5. **Evaluaciones externas**, sean de medio término o al finalizar un proyecto, donde Fe y Alegría o la Agencia financiera convoca a consultores externos para realizar esta evaluación en función de los objetivos esperados por la organización que la solicita. Tal es el caso de dos evaluaciones importantes que se hicieron dentro del área de educación especial:
  - a. La evaluación externa del proyecto “Atención a las Dificultades de Aprendizaje en un contexto Intercultural y Bilingüe”, realizado por Elea Desarrollo Local e Internacional, el cual se encuadra dentro de la Evaluación Final de los Programas de Educación Popular de Calidad para la Inclusión Social en el ámbito de la Cooperación Internacional al Desarrollo, de la Fundación Entreculturas, para conocer el **grado de apropiación e impacto del proyecto en los docentes del proyecto**.
  - b. La evaluación realizada por el Dr. José Ramón Orcasitas<sup>36</sup>, de la Universidad del País Vasco, que ha sido invitado a Bolivia como experto en la materia para hacer una **valoración de las diferentes propuestas educativas que ofertamos institucionalmente y visualizar la proyección del área**.

Dentro de esta categoría podemos incluir a las sistematizaciones que se han realizado en las propuestas, ya que en muchos casos han sido también evaluaciones de los resultados de los proyectos.

34. Departamento Nacional de Planeamiento Fe y Alegría, Informe resumen de la Evaluación de medio término de la Planificación Estratégica y Quinquenal Institucional, La Paz - Bolivia, 2008.

35. EFICIENCIA según “Fe y Alegría”: valorar el nivel de logro de los resultados (ya sea de desempeño como de proceso) en relación con los recursos que se utilizan. Creemos que la eficiencia debe plasmarse en una cultura organizativa capaz de potenciar y aprovechar creativamente los recursos disponibles (humanos, culturales, materiales, comunitarios) tanto a nivel del conjunto de la red de Fe y Alegría en un país, como de cada uno de los centros y programas que la conforman. XXXIV Congreso Internacional Bogotá; 2003. “La Calidad de la Educación Popular en Fe y Alegría”.

36. Dr. José Ramón Orcasitas, Informe para Fe y Alegría Bolivia Trabajo en Educación Especial, San Sebastián - España, 2007.

Las propuestas del área de educación especial evalúan su calidad de servicio en función a los siguientes criterios:

- **Equidad**, mide el alcance de los servicios educativos que ofrecemos a las poblaciones excluidas del Sistema Educativo Nacional.
- **Participación**, evalúa el interés y compromiso asumido por nuestras comunidades educativas en las acciones que se desarrollan.
- **Pertinencia**, valora si las propuestas responden o no las necesidades y demandas de los participantes.
- **Impacto**, mide los cambios que se generan con nuestras propuestas en la vida de los participantes.

## 7.2. Valorar el programa con base en los criterios escogidos e indicados en el apartado anterior

Las propuestas educativas de Educación Especial cuentan con indicadores que intentan responder a la calidad educativa en FyA Bolivia. Éstos son:

### Equidad

Durante el quinquenio (2006-2010), unidades educativas de FyA abren el servicio de atención a las necesidades educativas especiales, este dato se refleja en el siguiente cuadro:

| Propuestas Educativas                                  | UE Piloto 2007 | Nuevas UE 2008 |
|--|----------------|----------------|
| Atención a las dificultades aprendizaje urbano y rural | 64             | 14             |
| Integración Escolar                                    | 25             | 22             |

A nivel de Estado no se cuenta con datos oficiales de escuelas que estén trabajando el proceso de la inclusión de niños/niñas con discapacidad o que brinden atención a las Dificultades de Aprendizaje; por lo tanto este dato refleja el esfuerzo de Fe y Alegría por ir abriendo y extendiendo estos servicios en las escuelas de convenio.

El criterio para desarrollar estas acciones en unidades piloto donde inicialmente se experimentan los cambios y valida el desarrollo de las estrategias planteadas, permiten analizar institucionalmente las posibilidades de extendernos a nuevas escuelas, tomando en cuenta la demanda, motivación, predisposición al cambio y las condiciones locales que ofrecen los centros para una futura sostenibilidad del proyecto.

Durante el quinquenio (2006-2010), las propuestas educativas aumentan la cobertura de educandos con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad, en las UE del área urbana y rural, datos que se reflejan en el siguiente cuadro:

| Propuestas  | Cantidad por año de niños, niñas y jóvenes con NEE atendidos |       |       |
|---|--|-------|-------|
|   | 2006   | 2007  | 2008  |
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje urbano y rural | 3.200  | 2.174 | 1.331 |
| Integración Escolar                                       | 195  | 220   | 425   |
| Escolar Especial  | 610  | 819   | 850   |
| Formación Ocupacional                                     | 330  | 280   | 300   |

Cada año se observa un aumento en la cobertura de nuestros servicios educativos; esto se debe al reconocimiento institucional que ha logrado FyA en este campo educativo, la constante inversión que hacemos institucionalmente para mejorar nuestros servicios en educación especial orientada a la inclusión y porque respondemos a una demanda educativa que el Estado actual no cubre.

## Participación

El 100% de las UEs de FyA se desarrollan mediante procesos de gestión educativa participativos y democráticos.

Dentro del área nuestros servicios educativos ofrecen espacios informativos, formativos, de sensibilización y de recreación que invitan y promueven la participación de EDUCADORES y de las FAMILIAS. En el siguiente cuadro se refleja la participación alcanzada en tres años:

| Propuestas  | Cantidad de Educadores |            |              | Cantidad de Familias |              |              |
|---|------------------------|------------|--------------|----------------------|--------------|--------------|
|   | 2006                   | 2007       | 2008         | 2006                 | 2007         | 2008         |
| Atención a las Dificultades de Aprendizaje urbano y rural | 1.266                  | 226        | 496          | 3.000                | 2.000        | 1.000        |
| Integración Escolar                                       | 250                    | 601        | 1.410        | 150                  | 200          | 400          |
| Escolar Especial  | 104                    | 95         | 135          | 300                  | 800          | 500          |
| Formación Ocupacional                                     | 29                     | 44         | 88           | 200                  | 200          | 200          |
| <b>Totales</b>  | <b>1.649</b>           | <b>876</b> | <b>2.129</b> | <b>3.650</b>         | <b>3.200</b> | <b>2.100</b> |

Los recursos económicos, humanos y el tiempo invertidos en estas actividades muestran una buena respuesta y participación de los educadores y las familias.

## Pertinencia

*“Los hechos reivindican los derechos”* - Responde al cumplimiento de los DERECHOS HUMANOS en el campo educativo.

*“Me parece un éxito de visión la oferta de Fe y Alegría; creo que cumple una tarea fundamental tanto de cara a los usuarios (niños) como a la formación y mejora de los profesores<sup>37</sup>”* - Responde a la demanda del contexto actual educativo.

*“El proyecto está trabajando a favor de una educación:*

1. *atendiendo a colectivos en los que se aúnan los principales factores de inequidad: etnia, ingresos... - Responde al problema de la exclusión educativa con el sector del área rural, con discapacidad y por dificultades de aprendizaje.*
2. *y trabajando con los/as docentes que están modificando sus actitudes ante estos/as niños/as y están introduciendo cambios en su práctica en el aula, flexibilizándola y tratando de adaptarse a diferentes ritmos de aprendizaje. Por ello, el proyecto es altamente pertinente con el contexto y... - Responde a las características propias de cada población con la que trabajamos en el Área.*
3. *coherente con las políticas tanto del gobierno de Bolivia, como de la Cooperación Española como de Fe y Alegría y Entreculturas, y recomendamos que siga siendo apoyado, porque trabaja a favor de la educación inclusiva<sup>38</sup>”* – Responde a una Política Nacional de Estado y Educativa.

Con estas valoraciones externas de expertos en la materia, del trabajo que venimos realizando podemos concluir que nuestros servicios educativos que se implementan en educación formal son **pertinentes a la población con NEE**, porque responden a sus necesidades particulares, promueven cambios positivos en la gestión educativa de las unidades educativas, y hay mayor coordinación entre educadores y planificación acorde a las NEE.

## Impacto: inserción laboral

Los jóvenes con discapacidad formados en los talleres de formación técnica de los Centros de Educación Especial de FYA han sido promovidos y se han incluido en el mercado laboral.

37. Dr. José Ramón Orcasitas, Informe para Fe y Alegría Bolivia Trabajo en Educación Especial, San Sebastián - España, 2007.

38. Marta de Diego Álvarez, Informe Final de Evaluación externa Proyecto Atención a la dificultades de Aprendizaje en un contexto intercultural y bilingüe (Bolivia), Oviedo -España, 2008.

Este indicador refleja uno de los mayores desafíos planteados para este último quinquenio en la experiencia de los Centros de Educación Especial de FYA a través del cambio procesual en la rotación permanente de los jóvenes con discapacidad en los talleres de formación técnica, lo cual a la larga significa una limitación porque retrasa su incorporación al mercado laboral por la edad avanzada que alcanzan en los centros.

El Estado por muchos años ha descuidado su responsabilidad económica y técnica en los centros de educación especial; por lo tanto, no se ha impulsado la promoción de esta población escolarizada por muchos años.

Los datos que se exponen son el resultado de la experiencia piloto implementada en el Programa de Educación Especial FyA (PREEFA) en Santa Cruz durante 4 años. Al inicio del proyecto, ha sido difícil que los mismos educadores deriven jóvenes con discapacidad al servicio de inclusión, y costó mucho que los padres y madres de familia apoyaran este proceso. Por lo que los datos que se presentan son de dos años, tiempo que ha logrado generar los siguientes resultados:

| PREEFA   | 2007 | 2008 |
|--|------|------|
| Jóvenes con discapacidad intelectual formados en talleres FO   | 284  | 244  |
| Jóvenes con discapacidad intelectual promovidos de talleres FO | 15   | 23   |
| Jóvenes incluidos en puestos de trabajo                        | 12   | 29   |

Lograr la promoción de jóvenes en el PREEFA ha sido uno de los procesos más difíciles vividos en el centro por los cambios que han significado en la vida de algunas familias por el apoyo permanente que han recibido del centro y por los vínculos afectivos que se han creado entre los educadores y los jóvenes.

Se ha logrado incluir laboralmente en condiciones de igualdad al resto de trabajadores a algunos jóvenes con discapacidad de los promocionados por el centro. Los testimonios son tan positivos y alentadores porque el cambio no sólo se visibiliza en la vida de los jóvenes, sino también en las familias.

### **7.3. Sostenibilidad de los logros y del programa**

Uno de los servicios que demuestra la sostenibilidad de nuestras acciones es la propuesta Atención a las Dificultades de Aprendizaje implementada en área urbana. Desde el año 2008 ingresa a la fase de mantenimiento, luego de haber desarrollado 5 años el proyecto piloto en 6 departamentos del país.

Hasta finalizar el quinquenio, 15 unidades educativas desarrollan estrategias locales para mantener a los educadores de apoyo como dinamizadores de la Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

| Departamentos  | Cantidad de UEs con AA | Cantidad de Aulas de Apoyo en Funcionamiento | Cantidad de Educadores de Apoyo en mantenimiento | Descripción del mantenimiento   |
|----------------|------------------------|--|--|---|
| La Paz         | 13                     | 11   | 0  | Funciona como aula de recursos pedagógicos en la UE dinamizada por los educadores de aula regular               |
| Oruro          | 7                      | 5  | 5  | Con los aportes de los PMF  |
| Potosí         | 6                      | 4  | 4  | Con los aportes de los PMF  |
| Cochabamba     | 9                      | 9  | 9  | Con los aportes de los PMF y el apoyo de las congregaciones   |
| Sucre          | 3                      | 4  | 7  | En convenio con la Universidad Pedagógica se cuenta con egresados de la carrera que hacen su práctica educativa |
| Tarija         | 3                      | 2  | 2  | Son mantenidas en convenio con PRODAT   |
| Santa Cruz     | 5                      | 5  | 5  | Cuenta con ítems del Centro de Orientación y Diagnostico Infantil(CODI)   |
| <b>Totales</b> | <b>46</b>              | <b>40</b>                                    | <b>32</b>  |   |

Estos datos demuestran que logramos medianamente la **sostenibilidad social comunitaria** porque se ve respaldada estructuralmente y organizativamente por las comunidades escolares. El 70% (32) del total (46) de unidades educativas con aulas de apoyo han buscado diversas estrategias locales para mantener al educador de apoyo, principal dinamizador de este servicio, mediante el aporte de los padres y madres por familia, la búsqueda de convenios con Universidades Públicas para contar con estudiantes egresados motivados en hacer sus prácticas y el apoyo de las congregaciones religiosas.

Todo este avance permite que el servicio de aulas de apoyo actualmente continúe y atienda la demanda de niños y niñas con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, este sigue siendo un desafío a nivel institucional porque es una responsabilidad compartida que no está asumida en los diferentes niveles.

#### **7.4. Relevancia de este programa en el contexto educativo público local y nacional**

*“Me parece un área nueva, de interés estratégico adecuada a las necesidades del país así como con cierta homologación internacional<sup>39</sup>”* – Responde a los cambios sociales y educativos que se están dando no sólo en Bolivia, sino también a nivel internacional.

*“Cada vez son más los países que se incorporan al progresivo movimiento hacia la integración escolar, aunque éste tiene diferentes avances: para unos es una aspiración, para otros un ensayo y para los menos una realidad. Bolivia se encuentra en éste último, debido a los avances que Fe y Alegría se encuentra realizando; sin embargo, se requiere un permanente esfuerzo y la creación de políticas sociales y presupuestos que financien y apoyen la Ley Educativa en lo que respecta a la educación especial. El Ministerio de Educación debería poner en práctica lo que las escuelas de convenio vienen realizando<sup>40</sup>”* - Importante valoración que invita al Estado a replicar nuestras experiencias educativas.

*“Atención a las Dificultades de Aprendizaje es un modelo que llena un vacío educativo estatal; en cuanto al futuro de las atenciones a las Dificultades de Aprendizaje, sólo se concentran en la discapacidad y no trascienden las mismas. En ese sentido, el modelo de FyA es un modelo vanguardista y propositivo alineado con las corrientes mundiales actuales que trabajan en la temática<sup>41</sup>”* - Nuestros servicios responden al enfoque de las Necesidades Educativas Especiales, lo que nos permite trabajar con discapacidad y dificultades de aprendizaje.

Las propuestas que se implementan en el área de educación especial se constituyen en un aporte técnico y pedagógico al Estado Plurinacional porque apuntan a mejorar la calidad del sistema público de educación especial, por las siguientes razones:

1. Manejamos el enfoque inclusivo por lo que respondemos a las demandas de la población con NEE asociadas o no a discapacidad.
2. Desarrollamos estrategias innovadoras que son validadas en nuestro contexto nacional urbano y en áreas rurales.
3. Desarrollamos acciones con responsabilidad técnica; por lo tanto, todo el proceso es sistematizado.
4. Los procesos educativos que desarrollamos son participativos desde el momento de la formulación del proyecto hasta su finalización.

39. Dr. José Ramón Orcasitas, Informe para Fe y Alegría Bolivia Trabajo en Educación Especial, San Sebastián - España, 2007.

40. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Memoria del proyecto “Integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en 20 unidades educativas de Fe y Alegría en La Paz, El Alto, Cochabamba, Potosí y Tarija”, La Paz - Bolivia, 2005.

41. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, Informe de sistematización del Proyecto Aulas de Apoyo, La Paz - Bolivia, 2007.

## 8. Principales retos a los que se enfrenta y/o se ha enfrentado el programa

### En lo pedagógico

- Modificar la práctica docente en la Educación Regular, en los Centros de Educación Especial y en las Escuelas Técnicas de convenio con el Estado. Son procesos que hemos iniciado, pero que definitivamente necesitan consolidarse mediante la formación permanente para lograr una atención acorde a las demandas de la diversidad educativa.
- Las escuelas regulares de convenio con el Estado deben prepararse para impulsar la inclusión de educandos con NEE asociados a las discapacidades en el nivel secundario y en área rural.
- Los centros de educación especial deben orientar y renovar su oferta educativa promoviendo la formación técnica orientada al trabajo.<sup>42</sup>
- Promover la inclusión en la educación técnica en FyA a nivel nacional abre mayores y mejores oportunidades para nuestros jóvenes con discapacidad de los diferentes centros de educación especial del Estado.

### En lo socio-político

Participar activamente en las redes interinstitucionales a favor de la inclusión de PCD y continuar en la tarea de informar, sensibilizar y concientizar desde lo que hacemos institucionalmente a nuestras autoridades gubernamentales, prefecturales y municipales, a los medios de comunicación, al empresariado del mercado formal e informal y a los diferentes grupos sociales, para promover la construcción de valores y prácticas para el trato no discriminatorio, el respeto y el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

### En los resultados

Los primeros pasos logrados hacia la culminación en la etapa formativa en los centros de educación especial plantea mayores desafíos institucionales, porque la experiencia ha permitido identificar a un grupo poblacional de jóvenes y adultos que, por la edad y el nivel de discapacidad, demanda otro tipo de atención u oferta laboral acorde a estas necesidades, que el Estado de nuestro país actualmente no ofrece.

---

42. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, "Inclusión Técnica y laboral de jóvenes con discapacidad. Una experiencia para contar", La Paz – Bolivia, 2009

## 9. Lecciones aprendidas y recomendaciones

- Contar con políticas y una normativa institucional que apoye la inclusión de los niños/niñas con discapacidad a las escuelas regulares, permite normar el funcionamiento de las aulas de apoyo y de los centros de educación especial por tipos de discapacidades. Es sin duda un gran soporte técnico para el personal en el momento de operativizar las acciones, porque permite manejar un mismo enfoque y lenguaje. Sin embargo, esto se ve limitado porque no contamos con el respaldo de una Política y Normativa Nacional.
- El desarrollo de procesos de sensibilización y formación permanente nos ha permitido introducir la temática de inclusión dentro de la dinámica de las escuelas regulares de convenio, de las escuelas técnicas y del empresariado, alcanzando una mayor información y generando mayor compromiso.
- Contar con educadores de apoyo o integradores formados y comprometidos en la temática ha permitido generar los cambios que esperamos en las escuelas regulares de convenio y en los institutos técnicos, porque el asesoramiento personalizado que brinda a cada educador hace posible lograr mayores y mejores prácticas inclusivas, desde la adaptación del currículo hasta la búsqueda de recursos educativos que faciliten el acceso del niño o joven con NEE.
- Es importante trabajar desde el campo educativo con los padres y madres de familia; el apoyo de ellos en este proceso es fundamental e inclusive llega a constituirse en un generador de NEE. Sin embargo, la realidad social y económica del país nos supera, porque no podemos exigir su apoyo cuando el sustento familiar es una prioridad y cuyo ingreso es diario; día que no se trabaja no se come.
- El valor pedagógico que tiene la sistematización de experiencias, mediante el registro informativo cuantitativo y cualitativo, constituye una fuente de aprendizaje importante. Hasta el momento, se cuenta con la sistematización de experiencias piloto desarrolladas en FyA: Aulas de apoyo en área urbana y rural, Integración Escolar, Integración a la educación técnica y laboral.
- Las experiencias educativas que desarrollamos tienen un gran valor humano y de cambio pedagógico; por lo tanto, las unidades educativas seleccionadas para constituirse en inclusivas deben estar dispuestas a enfrentarse a estos desafíos y asegurar su contraparte con la comunidad escolar para garantizar su compromiso y la sostenibilidad del proceso.
- La formación técnica de las personas con discapacidad es una alternativa educativa que abre las posibilidades para que esta población, en edad productiva, pueda desarrollar habilidades personales, adaptativas y fundamentalmente laborales.<sup>43</sup>

---

43. Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría, "Inclusión Técnica y laboral de jóvenes con discapacidad. Una experiencia para contar", La Paz - Bolivia, 2009.

## **Recomendaciones que aporta el programa a los sistemas educativos nacionales/públicos y para su aplicación en otros países/contextos**

A la luz de nuestra experiencia recomendamos que el **Ministerio de Salud**:

- Priorice el desarrollo del Registro Único Nacional y la Calificación de Personas con Discapacidad, en actual vigencia en nuestro país para contar con datos reales de la población con discapacidad por tipos de discapacidades, edades, género y niveles de apoyo.
- Genere servicios de rehabilitación en zonas urbanas y rurales del país como apoyo complementario al trabajo integral que venimos desarrollando desde Educación.
- Articule sus acciones con el Ministerio de Educación para generar equipos de profesionales itinerantes que brinden sus servicios de evaluación y apoyo a las NEEs de las escuelas integradoras.

El **Ministerio de Educación y Culturas**, actualmente, está revisando y ajustando la Nueva Ley Educativa; nos encontramos en un buen momento para incidir en la estructuración y funcionamiento de la Educación Especial desde nuestra experiencia.

- En primer lugar debe garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad del país de todas las edades, tipos y niveles, creando las condiciones necesarias a nivel de infraestructura, equipamiento y personal para transformar todo el Sistema Educativo Nacional en inclusivo.
- Desde las normativas internacionales, como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad a la cual estamos ratificados como país, se promueve la educación inclusiva, por lo que en total concordancia se debe orientar a la educación regular, técnica y superior hacia la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad.
- Debe contar con un nuevo perfil educativo en la Educación Regular como es el “Educador de apoyo a las NEE” dentro del escalafón docente. Principal dinamizador de los cambios que esperamos generar en el Sistema Educativo Nacional para lograr un trabajo cooperativo entre técnicos, administrativos, docentes, padres y madres de familia hacia la búsqueda de respuestas y soluciones educativas para todo el alumnado.
- Debe desarrollar una Normativa para regular y orientar la atención a las necesidades educativas especiales en el campo educativo regular y de educación especial desde una política educativa nacional.
- Ha de promover el cambio en los centros de educación especial para que se generen las condiciones, tanto humanas como materiales, para que se inicie el proceso de transformación como centros de recursos y apoyo. Los centros de educación especial de Fe y Alegría en nuestro país están dando pasos hacia el cambio, se están abriendo de a poco a la inclusión. Esto significa romper con dinámicas tradicionales de trabajo con los educadores y de vida con las familias, que no impulsan la autonomía e independencia social de los niños y jóvenes con discapacidad. Éste es un proceso que tomará su tiempo; pero sabemos que

es posible lograrlo entre todos y todas los/as que encontramos en el **CAMBIO** la posibilidad de transformación de esa realidad.

- Incorporar el enfoque de la educación inclusiva en la malla curricular de las Normales para los educadores en formación y organizar cursos de actualización docente para los educadores en ejercicio.

Recomendamos que el **Ministerio de Trabajo**:

- Articule sus acciones con el Ministerio de Educación para impulsar la formación laboral en los centros de educación especial del país.
- Desarrolle lineamientos para la incorporación de personas con discapacidad al aparato productivo del país, a través del desarrollo de alternativas laborales como la creación de unidades productivas o microempresas que permitan el acceso al mercado.
- Se comprometa a realizar una gran campaña informativa y de sensibilización con el empresariado formal e informal desde esta instancia gubernamental para afrontar la gran desinformación legal existente sobre Discapacidad y que se empiecen a generar las condiciones laborales apropiadas para la población con discapacidad.

Y, por último, los diferentes ministerios del estado deben fortalecer el trabajo desde un enfoque intersectorial para la articulación de acciones y tomando en cuenta las experiencias de instituciones que trabajan en la temática y manejar un lenguaje inclusivo de la discapacidad.

En muchos países de Latinoamérica se están desarrollando políticas y acciones a favor de la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, por lo que se hace necesaria la constitución de una **red internacional** conformada por ministerios e instituciones nacionales que trabajan a favor de la discapacidad, que permita el intercambio de experiencias entre países hermanos para construir un lenguaje común de la discapacidad y fortalecer nuestro trabajo.

## Bibliografía

- Unidad Nacional de Servicios Educativos Fe y Alegría*, Guía Introductoria a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, La Paz - Bolivia, 2004.
- Memoria del proyecto “Integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en 20 unidades educativas de Fe y Alegría en La Paz, El Alto, Cochabamba, Potosí y Tarija”, La Paz - Bolivia, 2005.
- Informe de sistematización del Proyecto Aulas de Apoyo, La Paz - Bolivia, 2007.
- Sistematización de una experiencia educativa: Atención a las Dificultades de Aprendizaje en un contexto intercultural y bilingüe, La Paz - Bolivia, 2007
- Políticas y Normativa de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, La Paz - Bolivia, 2007.
- “Inclusión Técnica y laboral de jóvenes con discapacidad, una experiencia para contar”, La Paz - Bolivia, 2009
- Takako Kamijo* Voluntaria Senior de JICA, Estudio Estadístico de la Población con NEE que asiste a Centros de Educación Alternativa, La Paz - Bolivia, 2006.
- Comité Nacional de la Persona con Discapacidad y Defensor del Pueblo*, Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, La Paz - Bolivia, 2006.
- SENSE Internacional y Servicio Internacional Británico*, Investigación cualitativa de necesidades y prioridades de las personas con discapacidad, La Paz - Bolivia, 2007.
- José Ramón Orcasitas*, Informe para Fe y Alegría Bolivia Trabajo en Educación Especial, San Sebastián - España, 2007.
- Marta de Diego Álvarez*, Informe Final de Evaluación externa Proyecto Atención a la dificultades de Aprendizaje en un contexto intercultural y bilingüe (Bolivia), Oviedo -España, 2008.
- Ministerio de Educación y Culturas*, “Compilado de documentos curriculares. 1<sup>er</sup>. Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional”, La Paz - Bolivia, 2008
- Coordinación Nacional de Formación Fe y Alegría*, Guía de Orientación Pedagógica N° 1 Estrategias, métodos y modalidades de Formación, Cochabamba - Bolivia, 2008.

**III.****Fe y Alegría Colombia**

**La educación para el trabajo: avances  
y aportes desde la experiencia  
de Fe y Alegría**

JAIME BENJUMEA



## 1. Información básica del programa

### 1.1. Nombre del programa

Educación para el Trabajo en Colombia (Proyecto Nacional de competencias laborales).

### 1.2. Tipo de experiencia

Esta experiencia se basa en una visión integral de educación para el trabajo entendida como la formación que permite que las personas desarrollen las capacidades y valores necesarios para el posterior desempeño social y productivo. Su desarrollo integra la formación de las competencias básicas, las competencias laborales generales, las competencias específicas, la educación en tecnología y las articulaciones con la educación superior<sup>1</sup>. Se ejecuta en los niveles de educación básica y media (grados 6°-7°-8°-9°-10°-11°), con estudiantes de edades que oscilan entre los 12 y 17 años.

### 1.3. Año de inicio del programa

1998.

## 2. Financiación del programa

**Recursos públicos:** El Estado se encarga de la nómina de los docentes de dos formas diferentes:

- Docentes oficiales que prestan sus servicios por convenio en los centros de Fe y Alegría.
- El Estado contrata a Fe y Alegría para prestar el servicio educativo. De los recursos de estos contratos se deriva el pago de docentes (por lo general inferior al devengado por docentes oficiales).

**Recursos de cooperación internacional:** La experiencia de educación para el trabajo se ha beneficiado de tres proyectos de cooperación internacional:

---

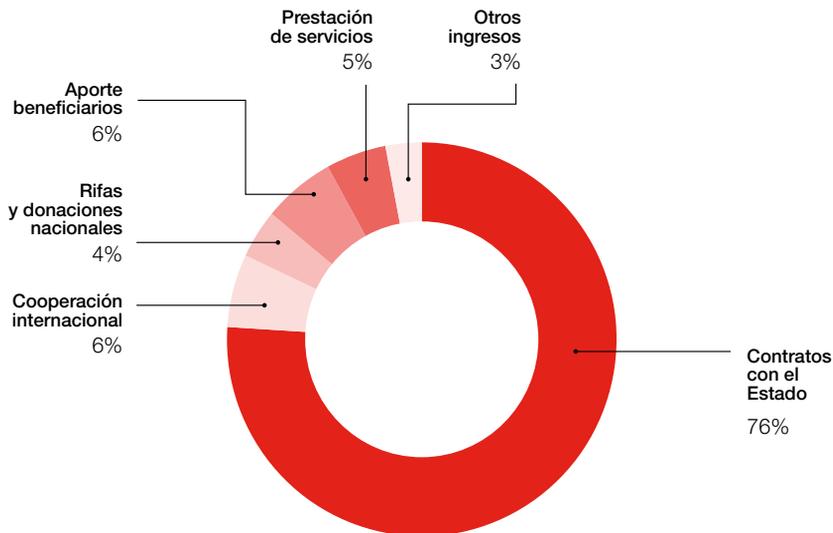
1. Más adelante en el apartado sobre proceso de implementación de la experiencia se describirá uno a uno cada uno de estos componentes de nuestra formación laboral.

- ALECOP<sup>2</sup>: financió el equipamiento de las aulas de educación en tecnología en Bogotá y Antioquia, durante los años 1998 y 2001 respectivamente. (\$2.000.000.000) dos mil millones de pesos.
- COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA (presentado por ALBOAN): En el marco del programa 2 de la Federación Internacional de Fe y Alegría, el año 2007 se financió en una experiencia piloto de educación en tecnología en Cali. (35.000 dólares).
- AECID ENTRECULTURAS: Financiaron en el año 2004 el proyecto de “Mejoramiento de la educación media centrado en el desarrollo de las competencias laborales específicas”. (161.219,18 Euros).
- VIZKAYA y ALBOAN: Financiaron en el año 2007 la implementación de las competencias laborales generales. (173.245 Euros).

### Otras fuentes de financiación:

- Campañas rifas y donaciones nacionales.
- Aporte de beneficiarios.

El porcentaje de los recursos recibidos de las diversas fuentes de financiación es<sup>3</sup>:



2. ALECOP entidad del grupo Mondragón del País Vasco, encargada del diseño y ejecución de propuestas educativas y de material didáctico relacionadas con el ámbito de la Educación Tecnológica.

3. Informe financiero 2008 presentado a la Asamblea Nacional de Fe y Alegría de Colombia. Bogotá, mayo de 2009.

## 3. Información sobre el personal a cargo de la marcha del programa

### 3.1. Número total de personas involucradas

El personal a cargo del proyecto es: coordinador nacional, coordinadores regionales, coordinadores de centros y los respectivos docentes encargados de impartir las enseñanzas del aula (en competencias específicas, competencias laborales generales y educación en tecnología).

| Personas involucradas   | Cantidad | Promedio de años en FyA | Género |     |
|---|----------|-------------------------|--------|-----|
|   |          |                         | M      | F   |
| Coordinador Nacional  | 1        | 15                      | 1      |     |
| Coordinadores Regionales                                      | 5        | 6                       | 2      | 3   |
| Coordinadores de Centro                                       | 48       | 6,2                     | 22     | 26  |
| Docentes encargados de las competencias laborales específicas | 74       | 4,8                     | 41     | 33  |
| Docentes encargados de las competencias laborales Generales   | 411      | 4,7                     | 175    | 236 |
| Docentes encargados de la educación en tecnología             | 50       | 4,7                     | 31     | 20  |

### 3.2. Roles de los participantes

Los principales roles de cada una de estas personas son:

- Coordinador nacional:** Propicia la coherencia a la propuesta de formación para el trabajo a nivel nacional, propone proyectos que den sostenibilidad a la propuesta de formación para el trabajo, gestiona la contratación de empresas y/o especialistas que apoyen y asesoren la construcción de material didáctico y la implementación de la propuesta. Impulsa los estudios de demandas del sector productivo para incluir o readecuar las especialidades en la educación media, realiza periódicamente visitas de seguimiento y acompañamiento a las diferentes regionales, implementa y desarrolla los planes de formación con los equipos promotores de la propuesta en cada regional.
- Coordinadores regionales:** Dan coherencia a la propuesta de formación para el trabajo en todos los centros educativos que componen su regional, gestionan las articulaciones con el SENA<sup>4</sup>, universidades y empresas para la continuidad del proceso formativo de los estudiantes, realizan periódicamente visitas de seguimiento, apoyo y acompañamiento a los diferentes centros educativos de su regional, implementan y desarrollan los planes de formación con los docentes encargados de implementar los procesos formativos en el aula,

4. SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje. Es la entidad oficial encargada de la educación para el trabajo y la certificación de las competencias laborales específicas en Colombia. Adscrita al ministerio de trabajo y protección social.

gestionan encuentros con estudiantes para realizar evaluaciones piloto de las competencias que han adquirido.

- **Coordinadores de centro:** Forman parte del equipo regional que lidera la implementación de la propuesta, dan coherencia a la propuesta de formación para el trabajo en su centro educativo, son las personas de contacto directo con las diferentes organizaciones (SENA, universidades y empresas) con las cuáles el centro se ha articulado, realizan visitas de seguimiento, apoyo y acompañamiento a las aulas de clase. Incluyen la propuesta en los planes de mejora de la institución y en los proyectos educativos institucionales, implementan y desarrollan los planes de formación con los docentes encargados de los procesos formativos en el aula, realizan los informes de seguimiento de egresados.
- **Docentes de competencias específicas:** Organizan la estructura curricular de su especialidad con base en el modelo de competencias en ella: determinan la estructura modular de los programas de cada una de las especialidades, formulan el perfil ocupacional del egresado, diseñan las unidades de aprendizaje de los estudiantes en el aula, definen los criterios de evaluación de los aprendizajes, determinan la duración de las actividades de aprendizajes, gestionan la recolección de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes en los procesos formativos, diseñan los planes de mejoramiento para los estudiantes que no logran adquirir las competencias, participan de los programas de formación específica ofrecidos por instituciones de educación superior y el SENA.
- **Docentes de competencias laborales generales:** organizan la implementación de las competencias laborales en el aula, sensibilizan y motivan activamente a los estudiantes frente a las competencias laborales generales y su aporte al buen desempeño en los distintos ámbitos de la vida, orientan a los estudiantes para identificar y tomar conciencia sobre las situaciones de su vida en que han aplicado la competencia laboral general, desarrollan los conceptos básicos en los que se fundamenta el saber hacer y saber ser del estudiante en relación a las competencias laborales generales desarrolladas, acompañan a los estudiantes en el desarrollo de las actividades dinamizando los procesos cuando éstos lo requieren, retroalimentando y fortaleciendo los aspectos que indican que la competencia se está desarrollando, promueven ejercicios de metacognición al finalizar las actividades propuestas, gestionan la recolección de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes en los procesos formativos, dan retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados en términos de avances en un proceso.

### 3.3. Otros actores involucrados en la marcha del programa

- SENA: Se ha vinculado en proceso de formación específica de docentes, asesoría a los programas de articulación, al diseño curricular por competencias laborales y en el último año, con el pago por horas a cuatro docentes de la modalidad de mantenimiento de computadores de la ciudad de Bogotá.
- QUALIFICAR: Empresa dedicada a la asesoría de programas técnicos profesionales y tecnológicos diseñados por competencias. Particularmente nos ha apoyado en lo relacionado al



El número de estudiantes beneficiados en estas líneas son:

- **Beneficiarios de la formación en competencias laborales específicas (dirigido a la Educación media. Grado 10<sup>o</sup>-11<sup>o</sup>):** se ofertan 33 programas técnicos organizados curricularmente por competencias laborales específicas<sup>9</sup>, de ellos 20 programas se encuentran en articulación con el SENA y 10 programas con Instituciones de Educación superior (dos universidades y dos institutos tecnológicos). Los estudiantes de grado 10<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup> oscilan entre los 16 y 17 años de edad.

| Regional     | Cantidad de estudiantes matriculados en modalidades |              |              | Egresados en los últimos 3 años |              |              |
|--------------|---|--------------|--------------|---------------------------------|--------------|--------------|
|              | Masculino   | Femenino     | Total        | Masculino                       | Femenino     | Total        |
| Antioquia    | 409   | 488          | 897          | 708                             | 814          | 1.522        |
| Eje Cafetero | 81  | 63           | 144          | 43                              | 30           | 73           |
| Costa        | 248   | 348          | 596          | 125                             | 167          | 292          |
| Cali         | 152   | 156          | 308          | 148                             | 162          | 310          |
| Bogotá       | 699   | 754          | 1.453        | 1.348                           | 1.652        | 3.000        |
| <b>Total</b> | <b>1.589</b>  | <b>1.809</b> | <b>3.398</b> | <b>2.372</b>                    | <b>2.825</b> | <b>5.197</b> |

- **Beneficiarios de la formación en competencias laborales generales (Dirigido a la educación básica secundaria y media. Grados 6<sup>o</sup>-11<sup>o</sup>):** Con el propósito de apoyar el desarrollo de las competencias generales, se han diseñado 18 módulos<sup>10</sup>, de manera que los docentes puedan incorporar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje estrategias que posibiliten a los estudiantes vivenciar, indagar, analizar, reflexionar y hacer propuestas que los acerquen críticamente al mundo social y productivo.

| Regional     | Masculino     | Femenino      | Total (2009)  |
|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Antioquia    | 4.572         | 4.900         | 9.472         |
| Eje Cafetero | 921           | 838           | 1.759         |
| Costa        | 1.698         | 1.935         | 3.633         |
| Cali         | 643           | 620           | 1.263         |
| Bogotá       | 2546          | 2.631         | 5.177         |
| <b>Total</b> | <b>10.380</b> | <b>10.924</b> | <b>21.304</b> |

9. **Electricidad y electrónica.** Auxiliar en desarrollo de software estructurado, Gestión en proyectos artísticos, Auxiliar en logística empresarial, Auxiliar en comercio exterior, Técnico en operaciones logísticas en la cadena de abastecimiento, Estados empresariales, Auxiliar administrativo en servicios a la salud, Gestión de negocios, Venta de productos y servicios, Agentes contac center, Auxiliar en organización de eventos, Auxiliar en desarrollo de software estructurado, Sistemas de información, Mantenimiento de computadores, Mantenimiento de redes, Gestión contable y financiera, Programación de computadores, Técnico comercial con énfasis en sistemas, Mecánico automotriz, Metalistería, Comercial, Gestión empresarial, Turismo, Diseño industrial, Administración y finanzas, Documentación y registro de operaciones contables, Guía turística, Turismo, Producción agrícola y ecológica, Documentación y registro, Procesos contables, Técnicas de almacenamiento.

10. **Intrapersonales:** incluyen la orientación ética, el dominio personal y la responsabilidad social. **Interpersonales:** comprenden el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo y el manejo de conflictos. **Intelectuales:** consideran los procesos de toma de decisiones, creatividad, solución de problemas y aprender a aprender. **Organizativos:** conformadas por gestión de la información y herramientas informáticas, orientación al servicio, gestión de la tecnología, gestión ambiental y manejo de recursos. De emprendimiento: abarcan la identificación de oportunidades de negocio y la elaboración de planes de negocio.

- **Beneficiarios de la educación en tecnología (dirigido a los estudiantes de educación básica primaria-secundaria y media. Grados 1°-11°):** En Colombia es un área obligatoria en el plan de estudios, por lo tanto todos los estudiantes de los centros educativos reciben esta formación. De todas maneras, en la línea de la propuesta de formación en educación en tecnología dada por Fe y Alegría Colombia sólo se benefician los estudiantes de la regional de Bogotá-Cali y Antioquia.

| Regional     | Masculino     | Femenino      | Total (2009)  |
|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Antioquia    | 13.892        | 13.371        | 27.263        |
| Bogotá       | 4.582         | 4.962         | 9.544         |
| Cali         | 362           | 396           | 758           |
| <b>Total</b> | <b>18.836</b> | <b>18.729</b> | <b>37.565</b> |

## 5. Ideas clave que fundamentan y orientan el programa

### 5.1. Principios pedagógicos de la propuesta de formación para el trabajo

Los principios pedagógicos fundamentales sobre los cuáles se comenzó a cimentar la educación para el trabajo en Fe y Alegría Colombia son la integralidad, la flexibilidad, la transformación y la cooperación:

- **Integralidad en la formación del ser humano:** Se concibe que la educación para el trabajo es de largo plazo cuando se integran armónicamente en la formación del sujeto el desarrollo de la educación técnica específica con los ingredientes de una formación básica, general y tecnológica; cuando está adaptada a los cambios y demandas del mundo del trabajo que hoy por hoy requiere personas que planteen y resuelvan problemas apropiadamente; que piensen críticamente; que expresen sus ideas en forma clara; que sean creativas y se comprometan con actividades colaborativas.

Por lo tanto, la dimensión de formación laboral que se propicia en Fe y Alegría de Colombia, no se limita a los oficios que se aprenden en un “AULA TALLER” o a los procesos de formación conducentes a la certificación de una especialidad técnica.

- **Flexibilidad para adaptarse a nuevas demandas:** Desde este principio, la educación para el trabajo busca preparar personas con actitudes, conocimientos y capacidades intelectuales para lidiar con cambios aceleradamente rápidos, así como con habilidades prácticas que les permitan adaptarse con facilidad a situaciones y circunstancias cambiantes; a renovar la educación técnica tradicional hacia la educación en tecnología; a instaurar que los énfasis técnicos específicos que se desarrollan en la educación media atiendan a las nuevas competencias demandadas desde el sector productivo y faculten a las personas

posteriormente a moverse horizontal y verticalmente dentro de las organizaciones, con despliegue creativo e innovador.

- **Transformación social y ciudadana:** La transformación desde la educación para el trabajo es concebida como la formación que debemos propiciar a los estudiantes para que sean capaces de gobernar su propio proyecto de vida, que consideren la dignidad de sí mismos y la de los demás, que desarrollen unas estructuras mentales que les permitan cuestionarse permanentemente y dialogar con los saberes de su tiempo para buscar la reducción de las desigualdades y exclusiones, así como la redistribución de la riqueza y las oportunidades.
- **Cooperación y articulación:** Desde este principio, entendemos que Fe y Alegría no puede realizar esfuerzos aislados. Es necesaria la creación de alianzas estratégicas con el sector productivo, la educación superior y el SENA, que permitan que los estudiantes potencien sus competencias, amplíen su nivel formativo y con ello aumentar las posibilidades de una mejor ocupación laboral y una mejora en sus ingresos.

En coherencia con los anteriores principios, la mayor transformación que ha querido dar Fe y Alegría de Colombia en la formación para el trabajo, se centra en un cambio de mentalidad donde se abandone la concepción tradicional de la formación para el trabajo centrada en oficios y tareas reiterativas, parciales y alienantes (mano de obra barata para las empresas) y se aborde una formación para el trabajo que aporte a la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes y sea de útil aplicación en su contexto social y en su futuro desempeño laboral. Se favorece la formación integral de los sujetos, expresada en el saber-ser, saber-hacer, saber-convivir y el saber-saber. Con esta propuesta, Fe y Alegría de Colombia pretende contribuir a la transformación social a partir de un trabajo concreto en el aula, posibilitando en los estudiantes la capacidad de resolver problemas, de pensar como sujetos sociales, activos y propositivos, en diversas situaciones y contextos.

## **5.2. Cambios/transformaciones que se quieren lograr en los beneficiarios**

Desde nuestra propuesta educativa nacional queremos formar personas:

- Libres y plenas, con una autoestima alta, reconciliadas con su historia, capaces de gobernar su propio proyecto de vida, que consideren la dignidad de sí mismo y de los demás.
- Comprometidas con una vivencia espiritual capaz de responder positivamente a las dificultades que se les presentan y de globalizar la esperanza y la solidaridad.
- Con unas estructuras mentales que les permitan cuestionarse permanentemente y dialogar con los saberes de su tiempo.
- Ciudadanos críticos, en íntima relación con los problemas de su tiempo, conscientes de su contacto con el medio que los rodea, respetuosos de los principios democráticos de la convivencia social y responsables con la capacidad y el poder de construir una comunidad fraterna y solidaria.

- Que colaboren con la organización social de su comunidad local en procura permanente y efectiva de suplir necesidades colectivas.
- Con suficientes conocimientos tecnológicos que les permitan ingresar y desenvolverse en el mundo productivo, en procura de la mejora de su calidad de vida.
- Que se apropien de las capacidades generales y las hagan parte de sus comportamientos habituales.
- Sensibles ante las expresiones culturales, capaces de disfrutar de ellas y de participar creativamente en su producción.

### **5.3. Antecedentes y estrategia adoptada para obtener los cambios propuestos**

Mirando retrospectivamente nuestras instituciones de educación media técnica (grados 10<sup>o</sup>-11<sup>o</sup>), a quienes tradicionalmente correspondía garantizar una cualificación para el desempeño laboral, se caracterizaban por brindar una serie de modalidades (electricidad-ebanistería-confecciones-secretariado-mecánica, entre otras) con las siguientes características:

- Colegios técnicos con poca información sobre el acceso de sus egresados al mundo laboral.
- Especialidades de formación rígidas y no siempre concordantes con las demandas de los sectores productivos y los avances científicos tecnológicos.
- Equipamiento obsoleto e insuficiente.
- Educación media académica desarticulada de la educación media técnica.
- Ausencia de prácticas laborales en la etapa formativa de los estudiantes.
- Falta de profesores capacitados acorde a las nuevas demandas del mundo moderno.
- Ausencia de propuestas para el desarrollo de competencias generales como base fundamental para la preparación profesional.

De la misma manera, centrando la mirada en algunos estudios de egresados que se tenían del país y los pequeños esfuerzos que por entonces realizaban algunos centros de Fe y Alegría para identificar el camino que emprendían los estudiantes después de salir de sus instituciones, se establecieron ocho premisas que motivaron a Fe y Alegría a modificar la ruta formativa de los estudiantes. Estas premisas fueron:

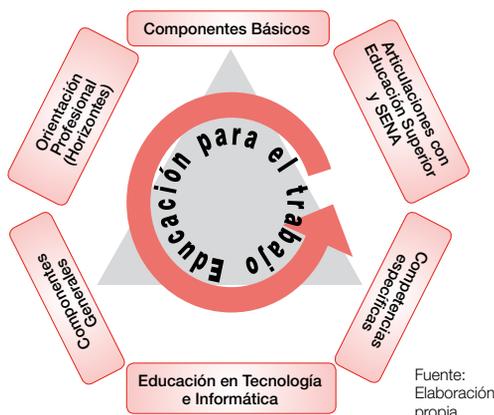
1. Los jóvenes de los sectores populares tienen tendencia a seguir reproduciendo la pobreza proyectándose en la vida con los mismos itinerarios educativos y de empleo de sus padres (discontinuidad en los ciclos educativos; entrada a economías de “rebusque” o subsistencia con remuneraciones precarias, excluidos de la seguridad social; dependencia de contrataciones informales en empleos pagados “por obra” o por contratación temporal de muy corta duración, las niñas a ser madres de familia a temprana edad, entre otras).

2. La formación técnica puntual ofrece una garantía de mínimos en la nueva sociedad del conocimiento.
3. Las instituciones educativas de formación para el trabajo no pueden estar adquiriendo constantemente equipamiento de punta para dar formación técnica actualizada, esto lleva paulatinamente a propiciar una formación técnica con equipamiento obsoleto convirtiéndose así en una de las causas del desempleo estructural en nuestro país<sup>11</sup>.
4. Los egresados con una formación técnica no consiguen mejores destinos ocupacionales ni tienen ingresos más elevados que los egresados de las modalidades académicas.
5. Cuando los egresados provenientes de una formación técnica optan por continuar una carrera universitaria, lo hacen en desventaja frente a los egresados provenientes de la formación académica.
6. Los años de escolaridad aumentan las posibilidades futuras de acceder a un trabajo digno.
7. En la nueva sociedad del conocimiento, se demanda un trabajador más colaborador, polivalente, con capacidad de análisis, creativo, capaz de solucionar problemas, personas capaces de expresar sus ideas de forma clara y con dominio de las tecnologías de información y comunicación.
8. El sector productivo demanda personas con actitudes, conocimientos y capacidades intelectuales para lidiar con cambios aceleradamente rápidos, así como con habilidades prácticas que les permitan adaptarse con facilidad a situaciones y circunstancias cambiantes.

#### 5.4. Componentes de nuestra propuesta de formación para el trabajo

Ante el panorama descrito en el apartado anterior, Fe y Alegría de Colombia decide dar un giro a su formación laboral e implementa una educación para el trabajo de amplio espectro donde se busca aportar a la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes y posibilitarles mayores herramientas para su desempeño en la vida adulta mediante la formación de las competencias básicas, la educación en tecnología, las competencias laborales generales, las competencias específicas y los procesos de articulación.

#### COMPONENTES DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN FE Y ALEGRÍA DE COLOMBIA



11. En el año 2007 la población más afectada hacia el subempleo por competencias inadecuadas fueron las mujeres con el 56,5%; cerca de la mitad de los subempleados por competencias inadecuadas presentan menos de 30 años, la mayoría de los subempleados por competencias inadecuadas tenía educación superior (fuente Dane. Encuesta Nacional de hogares 2007).

Cada uno de estos componentes está concebido como:

- **Las competencias básicas** como aquellas que desarrollan la formación académica y que permiten el ingreso al trabajo, son concebidas como la base para la apropiación y aplicación de los conocimientos científicos (lectura, escritura, conocimientos matemáticos, etc.)
- **La educación en tecnología** entendida como el proceso de adquisición y transformación de conocimientos, valores y destrezas inherentes al diseño y producción de artefactos, procedimientos y sistemas que se crean o se utilizan al resolver un problema, necesidad o deseo.
- **Las competencias laborales generales** representan aquellas capacidades que posee una persona para saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano. Las competencias no están ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad laboral, pero habilitan a las personas con destrezas para lidiar con diferentes situaciones del ámbito familiar, social, escolar y productivo.
- **Las competencias laborales específicas** entendidas como aquellas que se relacionan con los aspectos técnicos directamente referidos con el desempeño de una especialidad, que posibilita a quien las adquiere, resolver problemas concretos en esos campos particulares de su profesión.
- **Los procesos de articulación** como los mecanismos y alianzas con otras instituciones que generan posibilidades para que los estudiantes amplíen sus años de escolaridad mediante el desarrollo de ciclos propedéuticos articulados con el SENA y Universidades.
- **Los procesos de orientación profesional (Horizontes)** buscan hacer más fácil el tránsito entre el mundo escolar en el que habitan al mundo profesional que les espera. Es una apuesta por abrir una ventana hacia el futuro y permitir divisar el camino más factible que pueden emprender los jóvenes en la búsqueda de participar como actores de la producción en su más amplio sentido. Horizontes brinda herramientas a los estudiantes de 9°-10°-11° para que sean capaces de decidir qué hacer y cómo enfrentar autónomamente las decisiones que deben afrontar en su camino académico y profesional.

## 5.5. Proceso de implementación

La experiencia ha presentado un desarrollo progresivo no sólo en la implementación de cada uno de los componentes que la integran (educación en tecnología, competencias laborales generales, competencias específicas, articulaciones), sino, además, en la inserción realizada en cada una de las regionales y centros que la componen. Es así como, para lograr los cambios anteriormente referenciados, se ha seguido un proceso de implementación de la siguiente manera:

### 5.5.1. Implementación de la educación en tecnología

Durante los años 1998-2000 se implementó en 10 centros educativos de la ciudad de Bogotá la educación en tecnología desde tempranas edades como formación de carácter general y dimensión fundamental de la cultura de los individuos, así como capacitación inicial para el trabajo, fomentando proyectos y actividades tecnológicas en amplios campos del sector laboral, superando el esquema de especialización temprana y constituyéndose en base de la formación polivalente requerida en los nuevos entornos ocupacionales.

Siendo conscientes de los pocos saberes acumulados en la materia, se optó por implementar la propuesta de Aulas en Tecnología presentada por ALECOP, dado que dicha propuesta presentaba un trasfondo curricular y pedagógico en torno al diseño de ambientes de aprendizaje integrando en ellos:

- Una educación común, que posibilita la adquisición de los elementos tecnológicos y las competencias de orden general necesarios para los individuos.
- La tecnología como un área de trabajo que integra diferentes saberes y capacidades. (Identificación de necesidades y problemas, representación gráfica, metrología, materiales procesos y maquinas, herramientas básicas, técnicas de organización y gestión, problemas de construcción, mecánica, electricidad, electrónica, informática aplicada: captación regulación y control, tecnología y sociedad, etc.)
- La actualización científico-técnica y metodológica del docente.
- La adquisición de conocimientos teóricos y/o prácticos ricos en diversidad de roles de simulaciones y actividades, que, sin estar orientados específicamente a una profesión, proporciona al estudiante un conjunto de saberes, actitudes y habilidades básicas relacionadas con el mundo laboral, lo cual permite grandes posibilidades de reconversión y readaptación a largo de la vida.
- Un equipamiento didáctico acorde con las edades de los estudiantes.

Posteriormente (años 2001-2004), y de manera similar al proceso implementado en la ciudad de Bogotá, el proyecto de educación en tecnología se fue introduciendo en 18 centros educativos de la regional de Antioquia. Así mismo, se dota un centro en la ciudad de Cali y dos más en la regional de Bogotá. Adicionalmente, en este periodo, se construye la propuesta curricular de educación en tecnología para Fe y Alegría, la cual comienza a reforzar el trabajo del área en todos los centros educativos. De manera simultánea, y gracias a que la tecnología e informática representa un área fundamental del currículo, se fortalece la enseñanza de la informática en todos los grados educativos desde una concepción centrada en la computadora como herramienta de aprendizaje.

La educación en tecnología presenta una intensidad horaria semanal de 5 horas repartidas en 2 horas de informática y 3 alrededor de los proyectos tecnológicos.

### 5.5.2. Mejora de la educación media a partir de las competencias laborales específicas

Con la idea de dotar a los jóvenes de mejores posibilidades para acceder competitivamente al mundo del trabajo, a partir del año 2004 comienza a ejecutarse a nivel nacional el proyecto de mejora de la educación media. El objetivo de este proyecto se centra en analizar los programas técnicos tradicionales con los que cuenta cada institución y comenzar progresivamente a reconvertirlos bajo el enfoque de competencias laborales.

La construcción curricular por competencias laborales la entendemos como el conjunto de procesos y procedimientos, contenidos y métodos orientados a desarrollar en los educandos capacidades que les permitan realizar actuaciones o desempeños de funciones y actividades productivas, de acuerdo con estándares de calidad previamente identificados en el mundo del trabajo. Es decir, las competencias son identificadas a través de procesos de concertación y consulta a actores del sector productivo, quienes definen los criterios de desempeño, los conocimientos requeridos y las evidencias necesarias para su evaluación.

Los diseños curriculares elaborados en competencias laborales específicas, se describen a partir del perfil profesional, es decir, de los desempeños esperados de una persona en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio de su rol profesional. Los pasos seguidos para el diseño curricular han sido:

- Análisis de los referentes del diseño curricular (entorno organizacional-económico-tecnológico-educativo-ocupacional-ambiental)
- Formulación del perfil ocupacional del egresado (ocupaciones que puede desempeñar-funciones que ejecuta-posibilidad de continuidad en la educación superior)
- Estructura modular del programa (las normas de competencia laboral específica son independientes unas de las otras. Se organizan módulos transversales y módulos específicos). Un módulo contempla el análisis de los componentes normativos, definición de unidades didácticas, construcción de la tabla de saberes necesarios en la modalidad, formulación de resultados de aprendizaje, definición de actividades de aprendizaje (contenidos-criterios de evaluación-evidencias de aprendizaje-equipamiento y ambientes requeridos).
- Definición del perfil de ingreso de los estudiantes (escolaridad-experiencia-condiciones físicas-prerrequisitos)

Con la idea clara de no hacer traumático este proceso de transformación curricular se contempló:

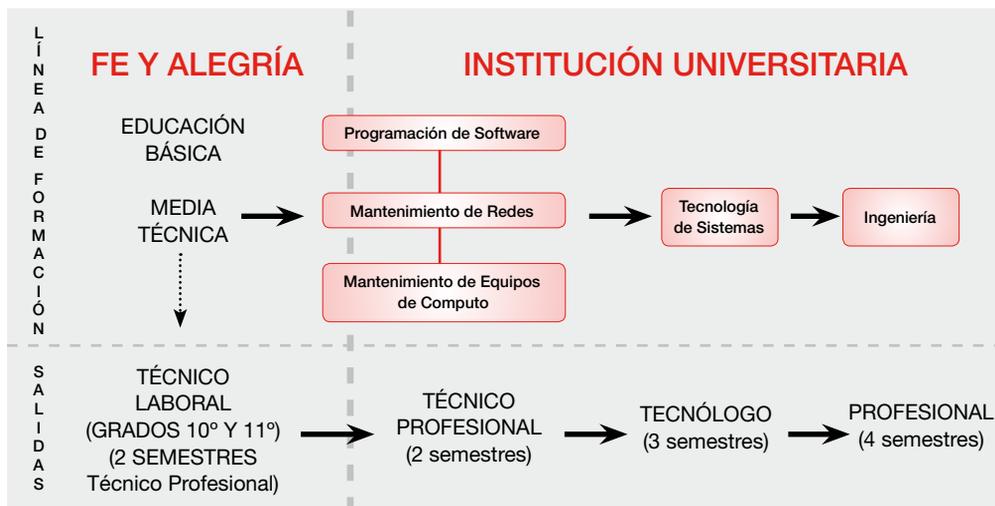
- Diagnóstico de las modalidades técnicas existentes en Fe y Alegría de Colombia, donde salieron en consenso cuatro campos de interés: gestión empresarial, electricidad, mecánica e informática.
- Realización de un diagnóstico en cada una de las cinco regionales de Fe y Alegría sobre las demandas en materia de formación técnica (teniendo en cuenta los centros de interés detectados en Fe y Alegría), de tal suerte que sirvan de insumo para reorientar nuestros programas.

- El diseño de una guía metodológica en competencias laborales que es la base sobre la cual se debe soportar el diseño de cualquier programa de formación en competencias laborales en Fe y Alegría.
- Diseño de módulos de formación en competencias laborales específicas según las necesidades que surgen del estudio de demandas laborales (informática aplicada a la administración y finanzas; mantenimiento electrónico básico y mecánico electricista) y que además de ser susceptibles de utilización en el aula, representan ejemplos concretos para iniciar transformaciones en otras modalidades.
- Diseño de material de orientación profesional (para los grados 9º-10º y 11º).
- Organización del sistema nacional de seguimiento de egresados con el cual se busca contar con un instrumento que nos permita seguirle la ruta a nuestros egresados a nivel laboral y académico, y desde allí, determinar la pertinencia de nuestra propuesta de formación en programas específicos.

### 5.5.3. Procesos de articulación

La articulación de los programas de formación de competencias laborales específicas se hace para garantizar que los egresados tengan un reconocimiento de los aprendizajes obtenidos en la educación media para continuar una cadena de formación en la educación técnica, tecnológica y profesional. Ante ello, a partir del año 2006 se comenzó un proceso de articulación de nuestra oferta formativa con la oferta dada por el SENA y algunas Universidades (Panamericana, Minuto de Dios, Instituto tecnológico de Antioquia, Instituto Camacho de la ciudad de Cali) con las que hemos podido establecer alianzas que propician una articulación de programas y permite que los egresados de Fe y Alegría logren reducir en un año el tiempo de formación para acceder al título de técnico-tecnólogo o y/o profesional.

#### ESQUEMA DE LA CADENA DE FORMACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR



La articulación ha permitido que:

- Los jóvenes de los grados 10° y 11° puedan avanzar en el desarrollo de módulos que los habilite hacia el título técnico profesional, es decir, realizar una formación mixta, en la que adicionalmente a las horas de trabajo asignadas a la especialidad; los jóvenes tienen una franja universitaria o en el SENA en la que ellos van a la universidad y reciben clases con profesores universitarios, o en su defecto, la universidad o el SENA según sea el caso se desplaza hacia los colegios, para ofrecer las clases.
- Los programas de formación se caracterizan porque su diseño curricular es por ciclos propedéuticos, basado en el desarrollo de competencias que permitan cumplir con el objetivo principal de facilitar salidas parciales y tituladas con un perfil claro del graduado, de tal manera que pueda acceder a un trabajo, y al mismo tiempo, avanzar en la formación a través del componente propedéutico<sup>12</sup>. El estudiante, si así lo prefiere, puede cumplir con los créditos académicos del componente propedéutico y de esta manera pueda continuar sus estudios en el siguiente ciclo, es decir, Técnico profesional y tecnólogo.
- Los estudiantes que comienzan su cadena formativa en Fe y Alegría y luego pasan al SENA o la universidad, reducen en un año su ciclo de formación postsecundaria.
- Al tener el convenio con el SENA y las universidades, los docentes de Fe y Alegría acceden a los programas de capacitación permanente que estas instituciones ofrecen.
- Las instituciones tienen constante asesoría para recalificar y adecuar sus planes de estudio.

#### 5.5.4. Implementación de las competencias laborales generales

A partir del año 2009, Fe y Alegría Colombia incorpora las competencias laborales a los planes de estudio de 45 centros del país, como un eje central de la formación de los estudiantes, de manera que desde la educación básica y media las hagan parte de su comportamiento habitual, para luego ser transferidas al entorno social y productivo.

Afín al enfoque de formación de Fe y Alegría, las competencias laborales generales se conciben como “las capacidades que posee una persona para saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano”. Estas competencias no están ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad laboral, pero habilitan a las personas con destrezas para lidiar con diferentes situaciones del ámbito familiar, social, escolar y productivo.

---

12. MEN. Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias. Documento de discusión. Disponible en Internet en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-131953\\_archivo\\_doc\\_politica.doc](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-131953_archivo_doc_politica.doc). Fecha de consulta: 17 de julio de 2008

Con el propósito de apoyar el desarrollo de las competencias generales, se han diseñado 18 módulos, de manera que los docentes, puedan incorporar en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, estrategias que posibiliten a los estudiantes vivenciar, indagar, analizar, reflexionar y hacer propuestas que los acerquen críticamente al mundo social y productivo. Estas competencias son:

#### INTRAPERSONALES

|                        |   |
|------------------------|---|
| Orientación ética      | Capacidad de regular el propio comportamiento y reflexionar sobre su actitud en relación con las actividades que desarrolla, responsabilizándose de las acciones que realiza no sólo en la dimensión individual, sino en la comunitaria.  |
| Dominio personal       | Capacidad de reconocer y manejar sus emociones y sentimientos, y los de los demás, ser conscientes de cómo influyen en su comportamiento social, y de responder a ellos en forma apropiada, la capacidad de conocerse a sí misma(o), y la capacidad de manejar su estrés, lo que le permite, entre otras cosas, “definir un proyecto personal a partir del aprovechamiento de las propias fortalezas y de la mejora de las debilidades, construir sentido de vida y alcanzar metas en diferentes ámbitos. |
| Responsabilidad social | Conjunto de actuaciones conscientes y responsables cuyo impacto no perjudica a otras personas, a la comunidad ni al entorno.  |

#### INTERPERSONALES

|                      |   |
|----------------------|---|
| Trabajo en equipo    | Capacidad de colaborar con otros en la consecución de un objetivo común, integrándose y aportando conocimientos, ideas y experiencias para precisar este objetivo, y establecer roles y responsabilidades para su cumplimiento.   |
| Comunicación         | Reconocer y entender a los otros, así como expresar ideas y emociones, con el fin de crear y compartir significados, transmitir ideas, interpretar y procesar conceptos y datos, teniendo en cuenta el contexto y utilizando diversos lenguajes.                          |
| Liderazgo            | Capacidad para identificar e influir positivamente en las necesidades de un grupo, convocarlo, organizarlo, comprometerlo y canalizar sus ideas, fortalezas y recursos para alcanzar beneficios colectivos, actuando como agente de cambio mediante acciones o proyectos. |
| Manejo de conflictos | La competencia que le permite al individuo prever, identificar y mediar intereses, individuales o colectivos, que inciden sobre la interacción, para llegar a acuerdos compartidos en beneficio mutuo.  |

| INTELECTUALES         |   |
|-----------------------|---|
| Toma de decisiones    | Capacidad para establecer juicios argumentados y definir acciones adecuadas para resolver una situación determinada.  |
| Creatividad           | Capacidad para generar ideas y productos originales y apropiados que solucionan un problema o que sirven para mejorar una situación mediante métodos y enfoques innovadores. La capacidad creativa tiene como punto de partida la habilidad para aceptar el cambio y la novedad, el deseo de jugar con ideas y posibilidades, la flexibilidad en las perspectivas y el hábito de gozar de lo agradable. |
| Solución de problemas | Capacidad de observar, descubrir y analizar críticamente deficiencias en distinto tipo de situaciones escolares y de la vida cotidiana para definir alternativas e implementar soluciones acertadas y oportunas.  |
| Aprender a aprender   | Identificar el contexto de las situaciones, analizar sus propias debilidades, buscar la información y el conocimiento requerido y adelantar un proceso de reflexión y análisis frente al mismo"   |

| ORGANIZATIVAS   |   |
|---|---|
| Gestión de la información y herramientas informáticas | Habilidad para interpretar, obtener, recibir, transmitir y procesar información de distintas fuentes de acuerdo con las necesidades específicas de una situación y siguiendo procedimientos establecidos.   |
| Orientación al servicio                               | La habilidad que tiene una persona para identificar las necesidades de un grupo u organización en particular y la capacidad de estar dispuesto a orientar, apoyar, compartir y ejecutar acciones para satisfacerlas, es decir, de poner a disposición las destrezas físicas o mentales para la solución de necesidades que aquejan a los demás. La "Orientación al servicio" trata de aquella tendencia cultivada en algunas personas para percibir ciertos problemas aparentemente ajenos, como propios. |
| Gestión de la tecnología                              | Habilidad para utilizar distintas tecnologías mediante procesos ordenados para el desarrollo de actividades propias de una situación.   |
| Gestión ambiental                                     | La capacidad para relacionarse de una manera racional y armónica con el ambiente.   |
| Manejo de recursos                                    | Habilidad para identificar, ubicar, organizar, controlar y utilizar racional y eficientemente los recursos disponibles en la realización de proyectos o actividades.  |

| EMPREDIMIENTO                    |  |
|----------------------------------|--|
| Emprendimiento                   | Identificación de oportunidades de negocio. Capacidad de reconocer las condiciones y oportunidades en el entorno para la creación de oportunidades de negocio. |
| Elaboración de planes de negocio | Capacidad de proyectar una unidad de negocio en sus elementos y componentes.   |

Los aprendizajes promovidos en estos módulos buscan contribuir a la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, y ser de útil aplicación en su contexto social y en su futuro desempeño laboral. Se favorece la formación integral de los sujetos, expresada en el saber-ser, saber-hacer, saber-convivir y el saber-saber.

Con esta herramienta, Fe y Alegría de Colombia pretende contribuir a la transformación social a partir de un trabajo concreto en el aula, posibilitando en los estudiantes la capacidad de resolver problemas, de pensarse como sujetos sociales, activos y propositivos, en diversas situaciones y contextos.

## 6. Ejecución del programa

### 6.1. Metodología implementada en las diferentes líneas del programa

#### 6.1.1. Metodología de la educación en tecnología

Los procesos formativos de los estudiantes se centran en la presentación y ejecución de proyectos desarrollados alrededor de la solución de problemas como metodología propia del trabajo de la educación en tecnología. El proyecto tecnológico es entendido como el conocimiento inmerso en los procesos de pensar, planear y construir creativamente objetos o sistemas, que satisfagan demandas y necesidades de carácter individual y/o social (vivienda, medios de transporte, organización de los servicios de una ciudad, etcétera) en busca de una mejor calidad de vida. Los proyectos contemplan el siguiente recorrido:

- Identificación y planteamiento del problema (¿Qué problema vamos a resolver?, ¿Qué queremos?)
- ¿Cómo vamos a resolver el problema?,
- ¿Cómo lo han hecho otras personas?,
- ¿Qué medios podemos utilizar?
- Diseñar la solución pensada, planificar su ejecución, conseguir los materiales adecuados: ¿Con qué herramientas?, ¿Cómo distribuir el trabajo?
- ¿Funciona o no la solución adoptada?, ¿Cómo se puede arreglar?, ¿Cómo lo realizarías si tuvieras que hacerlo de nuevo?
- Pensar en la importancia del problema planteado y de la solución adoptada.
- Presentar informe: ideas, croquis, planos, materiales utilizados, gastos, forma de organización del trabajo, posibilidades de optimización.

Los propósitos fundamentales de abordar la metodología de proyecto tecnológico en la educación en tecnología son:

- Mejorar la habilidad para plantear y resolver problemas.
- Mejorar la capacidad de trabajar en equipo.
- Desarrollar las capacidades mentales de orden superior (análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información,...)
- Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de tecnologías de base (mecánica, electricidad, electrónica, representación gráfica, gestión y organización, etc.) en un ambiente de proyectos.
- Promover el que se asuma mayor responsabilidad por el aprendizaje propio.

### 6.1.2. Metodología en la implementación de las competencias laborales específicas

Los programas de formación en competencias laborales específicas buscan dar respuesta a los requerimientos del sector productivo que, en el caso de Colombia, son identificados gracias a las mesas sectoriales facilitadas por el SENA y que han dado lugar a las normas de competencia laboral, que son la base para la elaboración de programas de formación.

La metodología seguida para el desarrollo curricular por competencias laborales específicas es:

- **Analizar los referentes del diseño curricular:** análisis del sector en que se ubica la formación, titulación laboral, normas de competencia específica y el mismo proyecto educativo institucional.
- **Formular el perfil ocupacional del egresado:** incluye ocupaciones o puestos de trabajo en que se puede desempeñar el egresado, funciones que puede desarrollar, conocimientos técnicos, condiciones físicas requeridas, competencias laborales generales que se requieren en la ocupación o el sector.
- **Determinar la estructura modular del programa:** entendida como las unidades mínimas que dan respuesta a las diferentes unidades de competencia laboral específica y que permiten a la persona crear un proyecto de vida académico de ingreso y reingreso de conformidad a sus necesidades y disponibilidad de tiempo. Los módulos pueden ser transversales vistos como desempeños y comportamientos comunes a varias ocupaciones y los módulos específicos vistos como aquellos que se refieren a funciones y desempeños que se realizan sólo en ocupaciones del área ocupacional.
- **Determinar perfil de ingreso de los estudiantes:** Hace referencia a los requerimientos mínimos de conocimientos y competencias básicas y generales que debe poseer el estudiante para garantizar la comprensión del programa.
- **Diseño de los módulos de formación:** El diseño de los módulos comprende el análisis de los componentes normativos, la definición de las unidades didácticas, la construcción de los saberes a desarrollar en cada unidad didáctica, la formulación de los resultados de apren-

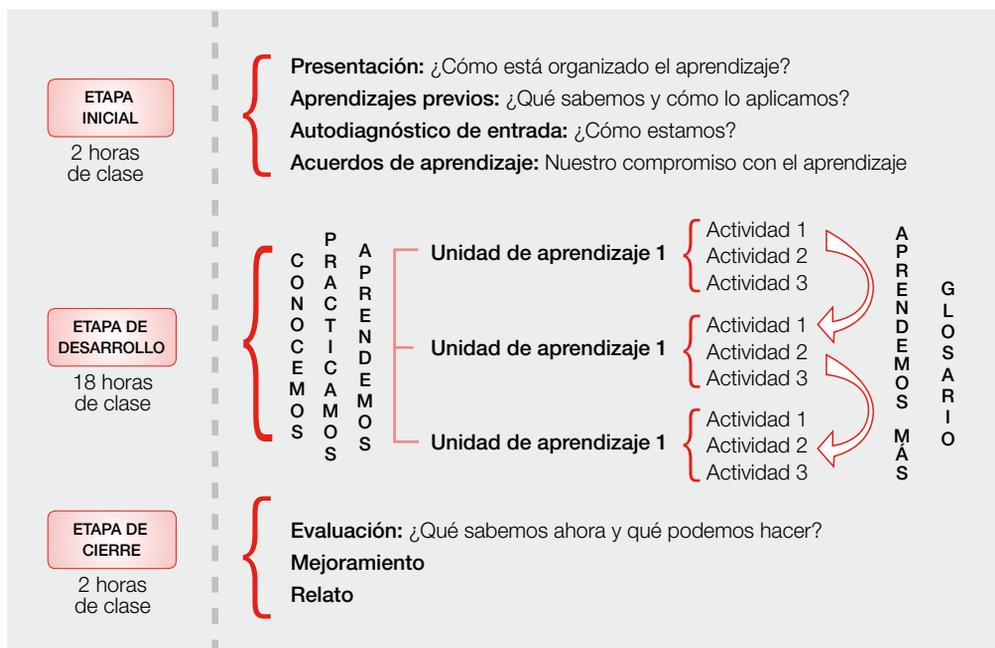
dizaje y la definición de las diferentes actividades de aprendizaje con sus correspondientes contenidos, criterios de evaluación, evidencias esperadas del aprendizaje y la definición del ambiente de aprendizaje requerido, equipos y material didáctico.

En la fase de implementación en el aula, el docente sigue el programa adoptado bajo una metodología de proyectos. Al final de cada módulo de formación recoge las evidencias que detectan el grado de consecución de una competencia. Las evidencias, que pueden ser de producto, de desempeño y de conocimiento, se recolectan en un instrumento denominado “portafolio de evidencias” el cual constituye la base de los procesos de certificación.

### 6.1.3. Metodología en la implementación de las competencias laborales generales

Para contribuir al proceso de adquisición de estas competencias mediante la opción modular, se diseñó una metodología estructurada en tres etapas con diez momentos diferentes.

#### ESTRUCTURA DE LOS MÓDULOS



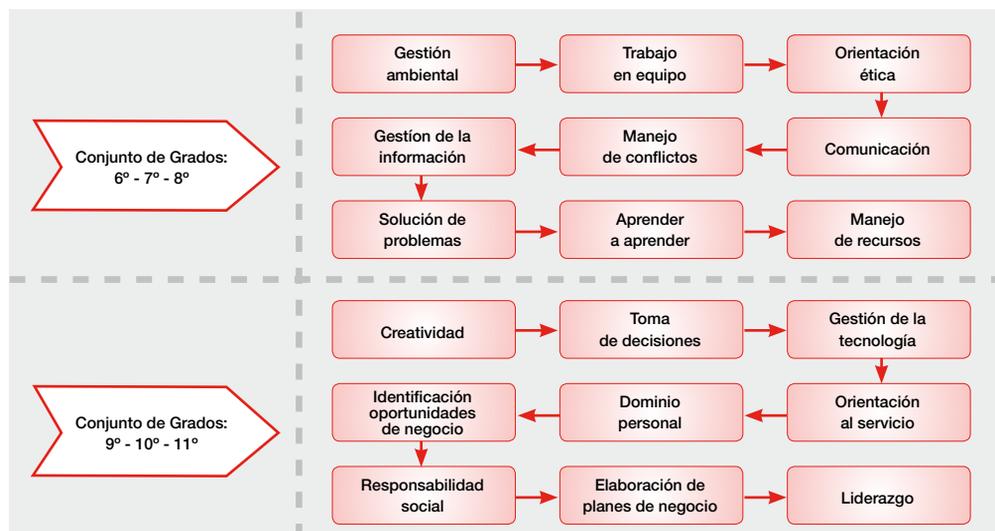
- **Etapa inicial:** Esta sección busca asegurar las condiciones para la apropiación de la competencia, en tanto se busca ambientar y disponer a los estudiantes para el aprendizaje, además indagar preconceptos y ubicar el punto de partida respecto a los desempeños esperados en el desarrollo de la competencia.

- Etapa de desarrollo:** En esta segunda sección se presentan tres unidades de aprendizaje compuestas cada una por tres actividades donde los estudiantes ponen en escena sus desempeños para el desarrollo de la competencia y reconocen sus aprendizajes y la forma en que los adquieren. Al comienzo de cada unidad se dan algunos conceptos básicos y los objetivos que se persiguen para que sean tenidos en cuenta en la globalidad de las actividades. Además de la presentación de la unidad, este momento metodológico consta de la sección “conocemos, practicamos y aprendemos” (actividades que componen cada unidad), el glosario y la sección “aprendamos más”.
- Etapa de cierre:** Esta tercera sección está centrada en concretar la aplicación de la competencia, generar mecanismos de nivelación para aquellos estudiantes que eventualmente no hayan alcanzado suficientes niveles de desempeño y generar un espacio para registrar los aportes más significativos del proceso.

Aunque existe variedad de estrategias para potenciar las competencias laborales generales en los estudiantes tal como proyectos transversales, proyectos interdisciplinarios, incorporación transversal a los currículos escolares, Fe y Alegría de Colombia hace una apuesta por la incorporación de las competencias de forma modular. Los módulos de competencias laborales generales son unidades que tienen sentido en sí mismos y que poseen puntos de articulación que favorecen una correlación adecuada con otras unidades organizadas con los mismos criterios. La ventaja de la estrategia modular radica en su posibilidad de trabajar las competencias áreas afines o se puede crear un espacio propio para su desarrollo.

Aunque las competencias son susceptibles de ser desarrolladas y potenciadas en cualquier grado escolar, las actividades que forman los diferentes módulos han sido pensadas de acuerdo a grupos de grados de la siguiente manera:

### RUTA PEDAGÓGICA



Los módulos son una herramienta para avanzar en el desarrollo de las competencias y en este sentido brindan opciones metodológicas, sin pretender abarcarlas en su totalidad, ni ser una única manera de abordarlas. Igualmente, no constituyen un camino lineal que implique prerequisites rígidos entre un módulo y otro. Aunque están interrelacionados, no exigen ser abordados en secuencia. Cada uno contiene los elementos propios para desarrollar dimensiones de la competencia.

## **6.2. Actividades desarrolladas en el marco del programa**

Las actividades extras a los procesos de enseñanza se han centrado en:

- Amplios procesos de formación de docentes para capacitarlos en la enseñanza de la educación en tecnología, las competencias específicas y las competencias laborales.
- Ferias y/o muestras tecnológicas y microempresariales donde los estudiantes tienen la oportunidad de presentar sus proyectos y propuestas de negocio.
- Tecno-camping, como un espacio de encuentro nacional donde los estudiantes conviven y logran evidenciar las competencias laborales generales y la educación tecnológica.
- Participación con proyectos tecnológicos en eventos en los distritos.
- Articulación con universidades en el marco de fondos concursables del Ministerio de Educación Nacional.
- Debates y congresos.

## **6.3. Recursos didácticos e infraestructura**

Los principales recursos con que cuenta el programa de formación para el trabajo son:

### **Textos elaborados para guiar el trabajo en los centros y en las aulas:**

- a. Derroteros de educación en tecnología 2000
- b. Propuesta curricular de educación en tecnología, 2002
- c. Educación en tecnología “donde comienza el futuro”
- d. Estrategias y alternativas para la formación en competencias laborales: guía metodológica. 2007.
- e. Tres módulos de competencias laborales específicas (Informática aplicada a la administración y finanzas, Mantenimiento electrónico básico, Mecánico electricista)
- f. 18 módulos de competencias laborales generales
- g. 20 diseños curriculares validados por el SENA para el trabajo de competencias específicas
- h. 3 textos con guías de orientación vocacional dirigida a estudiantes de 9º-10º-11º grado (Horizontes).

### **Aulas:**

- a. 33 aulas de tecnología para la educación primaria, secundaria y media.

- b. 2 aulas digitales con 100 cursos virtuales para la formación de los estudiantes.
- c. 8 ambientes de aprendizaje para la enseñanza de las competencias específicas centradas en la electricidad y electrónica.
- d. 16 ambientes para la enseñanza de las competencias específicas centradas en la modalidad de gestión, administración, contabilidad y finanzas (aulas de informática con software especializado).
- e. 6 aulas para la enseñanza de las especialidades centradas en competencias informáticas: (administración de redes, mantenimiento de hardware y programación).

### **Sistema de seguimiento de egresados:**

Sistema en línea que permite que los centros registren el camino emprendido por sus egresados. La información proporcionada por el sistema es fuente para la evaluación de la propuesta educativa y de formación laboral de Fe y Alegría.

El sistema de egresados se generó con el fin de recuperar información sobre la trayectoria laboral y académica de los egresados de tal forma que sirva como insumo a la evaluación de impacto de nuestra oferta formativa.

El sistema consta de una parte pública sobre oportunidades laborales desde donde empresas y egresados pueden ofertar o buscar empleo respectivamente. Igualmente, consta de una sección privada en la cual los egresados acceden a la tramitación de tres formularios (datos personales, trayectoria laboral y trayectoria académica) y los administradores del sistema (nacionales, regionales y de centro) acceden a todos los datos estadísticos<sup>13</sup> que les permite elaborar informes de sus egresados.

## **7. Valoración del programa y principales resultados obtenidos por los estudiantes y/o la comunidad**

Aunque el programa en su globalidad no ha gozado de un proceso de evaluación sistemática, se tienen dos momentos claves donde nos hemos detenido a delimitar las fortalezas y debilidades del programa. El primero de ellos en el año 2003 en el marco de la sistematización de la experiencia de la educación en tecnología y el segundo en el año 2008 cuando REDCREA<sup>14</sup> realizó la evaluación de la propuesta de formación para el trabajo de Fe y Alegría de Colombia

---

13. Actualmente se puede contar con información sobre situación académica y laboral de los egresados, así como datos de encuesta en línea sobre la relación y el aporte que la formación general y las competencias laborales presentan con su trabajo y estudio actuales. Toda la información que arroja el sistema se discrimina por año-región-centro-especialidad y género. En la actualidad aunque contamos con porcentajes mínimos de estudiantes ingresando al sistema estamos en el proceso de crear cultura en las instituciones y en los futuros egresados.

14. Compañía de servicios de consultoría y de recursos, especializada en el sector de la evaluación y aprendizaje organizacional de España.

(centrada básicamente en el desarrollo de las competencias laborales específicas). Vale la pena indicar nuevamente en este apartado que hasta el presente año 2009, los estudiantes no comienzan su proceso de capacitación en las competencias laborales generales.

En el marco de la evaluación de la implementación de la educación se contó primordialmente con la información de los docentes encargados de su puesta en escena en el aula. Con esa base, podemos decir qué:

| FORTALEZAS   | DEBILIDADES   |
|--|---|
| <p>“Los procesos de formación fueron apropiados puesto que permitieron un acercamiento a la propuesta de educación en tecnología y al manejo de los recursos del aula”.</p>  | <p>“Existen espacios de formación cuestionados, pues ya no es tanto la parte técnica en lo que se siente la necesidad de formación, sino en otros aspectos como la didáctica”</p>   |
| <p>“Los eventos formativos promueven la autoformación”.</p>  | <p>“Una de las problemáticas a las que me enfrenté fue la transversalidad que debería implementar en el desarrollo del área; otra fue ¿cuáles son los contenidos que debería ver?, sobre todo el nivel de complejidad para cada uno de los grados.”</p>   |
| <p>La metodología empleada en la educación en tecnología propicia una alternativa didáctica para el trabajo de aula de los docentes.</p>   | <p>“Es muy enriquecedora la formación que estamos adquiriendo bajo el Proyecto Aulas en Tecnología, pero en el momento de su aplicación en los centros nos encontramos con una carga de trabajo muy pesada puesto que a la vez debemos dar respuesta a la propuesta constructivista en conocimiento matemático y lengua” (docentes de Básica primaria).</p>               |
| <p>En el aula se potencia la investigación de los estudiantes.</p>   | <p>“Generalmente los directivos docentes se alejaban de los espacios de formación y socialización y ello hace que no se le dé la importancia que merece el proyecto”</p>  |
| <p>Propicia el trabajo en equipo tanto de estudiantes como de docentes.</p>  | <p>“En realidad, siento que este proceso de formación en el área de Tecnología va mas allá de una nota: se observan resultados en la postura hacia la vida, en el proyecto de vida, en las expectativas personales y grupales, en la trascendencia y en todos estos aspectos, que continúan dando aportes a la formación integral del niño y niña y de los docentes”.</p> |
| <p>Genera la articulación de saberes de diferentes disciplinas.</p>  |   |
| <p>“Se logró quitar de la mente de la comunidad educativa que la Educación en Tecnología es un área para construir cacharros”.</p>   |   |
| <p>“Destaco los grandes alcances obtenidos por muchos de los niños y niñas, personitas que en algunas otras asignaturas presentaban deficiencias y que en esta eran muy competentes, creativos y constantes en su compromiso académico. Esto refleja de una u otra forma la importancia de la metodología, de la motivación, de las diferentes formas como se puede acceder al conocimiento y cómo un estudiante bien encaminado desarrolla potencialidades que, en muchas ocasiones, aún eran desconocidas por él. Este mismo trabajo favoreció el trabajo en equipo, el convivir con la diferencia, el valorar su propio trabajo y el de los demás”.</p> |   |
| <p>“En realidad, siento que este proceso de formación en el área de Tecnología va mas allá de una nota: se observan resultados en la postura hacia la vida, en el proyecto de vida, en las expectativas personales y grupales, en la trascendencia y en todos estos aspectos, que continúan dando aportes a la formación integral del niño y niña y de los docentes”.</p>  |   |
| <p>En una muestra de seguimiento de egresados de Fe y Alegría en la ciudad de Bogotá se evidenció que el 25% de ellos accede a continuar estudios universitarios; el 18% continúa estudios técnicos y el 17% logra obtener un empleo.</p>  |   |

Por otra parte, en el marco de la evaluación de implementación de las competencias laborales específicas, el informe dado por Redcrea muestra lo siguiente:

- **Pertinencia:** La incorporación del enfoque de competencias laborales y las especialidades definidas a la oferta técnica de Fe y Alegría Colombia es, en líneas generales, altamente pertinente, acorde con el contexto formativo-laboral y con el proceso de cambio y actualización del modelo formativo de la institución. La pertinencia del proyecto se refuerza por el esfuerzo desarrollado en las primeras fases en la identificación y definición de la estrategia, a través del estudio “Análisis del entorno laboral”, la alianza estratégica con actores del sector formativo.
- **Coherencia:** Existe una adecuada coherencia de la propuesta de formación en competencias laborales y la desarrollada por el propio SENA y, lo más importante, con una valiosa proyección a la hora de sintonizar y establecer itinerarios formativos completos con el conjunto de la oferta técnica educativa en el país. Así mismo, en el momento de ejecutarse las competencias laborales generales lograrán consolidar el verdadero modelo que presenta Fe y Alegría de Colombia en su formación laboral.
- **Eficacia:** Aunque el proceso de articulación aún está en desarrollo y presenta diferencias de implementación entre regionales, los egresados mantienen las mismas oportunidades que otros estudiantes de continuar su formación dentro del sistema oficial. Así mismo, la formación del equipo docente y coordinador sobre enfoque de competencias laborales ha sido eficaz en la medida en que presenta un correcto nivel de incorporación de los instrumentos principales. Igualmente, el análisis del esquema organizativo que sustenta la propuesta en competencias laborales revela su eficacia, sobre todo por el acierto de Fe y Alegría de impulsar la construcción del equipo antes de la puesta en marcha del enfoque de competencias laborales, y por basarse en la estructura ya existente, redistribuyendo tareas más que creando nuevas estructuras. Finalmente, la valoración de la eficacia de los materiales didácticos es positiva en la medida en que orienta adecuadamente la elaboración de la propuesta de competencias laborales en el centro educativo, las herramientas pedagógicas y de planificación que requiere el docente.

Sin embargo, la movilidad de docentes resta, en cierta medida, eficacia a la implementación de la propuesta de competencias laborales, así como la de un sistema de articulación y vinculación estratégica con el sector empresarial.

- **Impacto:** La valoración que hacen los ex alumnos de los centros de Fe y Alegría que están participando en el sistema de seguimiento de egresados, permitiría afirmar que se han cumplido en gran medida sus expectativas respecto a la formación y mejorado sus posibilidades para incorporarse a estudios post secundarios o a un puesto de trabajo. Las oportunidades que adquieren los alumnos de centros de Fe y Alegría en los que se presentan avances en la articulación con el SENA, la tendencia que se observa en la mayoría de los egresados a ocupar puestos de trabajo como empleados o asalariados, y la incorporación al mundo laboral en un plazo que no suele superar el año, son señales de que el trabajo de Fe y Alegría estaría contribuyendo de forma significativa a mejorar sus posibilidades de incorporarse al mundo laboral.

- **Participación:** El personal técnico de Fe y Alegría, tanto a nivel central como en las regionales, son los actores principales en la detección y priorización de necesidades educativas. Se establecieron oportunamente espacios donde ha sido posible el intercambio y la participación del equipo pedagógico de los centros vinculados al proyecto tanto en la fase de identificación como en la ejecución. En el caso de la participación de otros actores como el propio alumnado y los padres de familia, en cierta medida se fue detectando la percepción de los beneficiarios directos sobre la intervención, pero no se desarrolló una estrategia ordenada, clara y sistemática.

## 8. Principales retos a los que se enfrenta y/o se ha enfrentado el programa

A nivel general los principales retos a los que se ha enfrentado el programa de formación para el trabajo en Colombia son:

1. **Sostenibilidad del personal coordinador regional de la propuesta:** Dado que Fe y Alegría no cuenta con los recursos necesarios para brindar mejores salarios al personal encargado de liderar la experiencia a nivel de cada región, la experiencia ha sufrido constantes modificaciones de sus coordinadores. En el tiempo de desarrollo de la experiencia han pasado dos y hasta tres coordinadores en las diferentes regionales ocasionando con ello una implementación disímil en cada zona del país.
2. **Sostenibilidad del personal docente:** El promedio de permanencia de los docentes en Fe y Alegría de Colombia es de 4 años, en algunas regiones como Bogotá el promedio apenas si supera los dos años.
3. **Formación y actualización de docentes:** Al existir rotación de docentes se requieren constantes eventos de formación para lo cual no siempre existen los recursos financieros.
4. **Actualización de recursos y equipamiento didáctico:** El equipamiento didáctico y los recursos de las diferentes aulas presentan un deterioro que impide avanzar a pasos más grandes en el proceso formativo de los estudiantes.
5. **Doble exigencia ministerial:** Al combinarse en la experiencia la formación básica, competencias generales, educación en tecnología (normatizadas de una u otra forma por el Ministerio de Educación Nacional) y las competencias específicas (normatizadas por el Ministerio de Trabajo), genera en los equipos directivos de las instituciones de educación media desgaste en procesos y trámites administrativos que por lo general nunca están articulados.

## 9. Lecciones aprendidas y recomendaciones

Desde nuestra experiencia entendemos que es imprescindible concebir una educación para el trabajo que articule armónicamente los ingredientes necesarios de la formación en competencias básicas, laborales generales, laborales específicas, tecnológicas, y los componentes de articulación con la educación superior y el mundo del trabajo, puesto que, seguir centrada en una formación de carácter puntual y oficios específicos es seguir aumentando la exclusión y la inequidad, cerrando las puertas del futuro inmediato para las poblaciones más vulnerables de nuestro país.

Lo anterior se corrobora ya que la nueva sociedad del conocimiento se caracteriza por la flexibilidad y los nuevos métodos de organización de los trabajos adaptados a mercados siempre cambiantes y heterogéneos, En ese orden de ideas los empleos requieren más conocimientos y menos habilidades físicas y técnicas. De la misma manera, las innovaciones en materia de equipamiento tecnológico de punta sólo es posible en las empresas, no siendo viable reproducirlo en el aula ante lo cual el problema de la obsolescencia de los aprendizajes pasa a ser un fantasma de todos los centros educativos. Finalmente, y no por ello menos importante, está altamente comprobado que para tener acceso a niveles intermedios y superiores en el mundo laboral con remuneraciones justas, se requiere como mínimo contar con un promedio de 12 años de escolaridad y una proyección en el corto plazo para alcanzar los 14 años.

En este marco final, el modelo de formación para el trabajo presentado por Fe y Alegría de Colombia es una buena alternativa en la formación laboral de los estudiantes que puede ser replicado por instituciones públicas y privadas. Sin embargo para hacerlo viable y sostenible se requieren grandes esfuerzos a saber:

- Que el Estado apoye experiencias que impulsen la articulación entre la educación formal (secundaria, media, universitaria) y el mundo del trabajo (empresarios), de tal forma que los estudiantes puedan realizar trayectos formativos modulares organizados mutuamente y permitir con ello entradas y salidas del sistema educativo según las necesidades de los beneficiarios. (los fondos concursables de articulación de la educación media con la educación técnica tecnológica y profesional impulsada en nuestro país es un buen esfuerzo, pero aún insuficiente)
- Establecer políticas públicas para acercar la empresa a la escuela permitiendo con ello reexaminar los roles y responsabilidades de las grandes empresas y generar mecanismos que permitan el apoyo y financiación de proyectos de educación para el trabajo surgidos desde la educación formal.
- Que los Ministerios de Educación y de Trabajo creen políticas y mecanismos para que una parte de los recursos parafiscales que hoy son fuente de financiación del SENA sean destinados a financiar programas exitosos de formación para el trabajo desarrollados en la educación formal.

- El estado y las instituciones que se preocupen de la formación para el trabajo deberán conceder igual importancia a la inversión en equipamiento tecnológico básico y a la inversión en formación.
- Vincular los Ministerios de Educación y de Trabajo de tal suerte que se articule la legislación y políticas públicas relacionadas con la formación laboral para que las instituciones de educación formal atiendan a estamentos normativos provenientes de una sola instancia.
- El Estado, los centros educativos y las empresas deberán impulsar, planificar e invertir en procesos continuos de formación de formadores desde una óptica de actualización y perfeccionamiento constantes.
- Mantener una información constante sobre análisis y demandas del mercado laboral como fuente para impulsar nuevas propuestas de formación específica.
- Puesto que, desde la visión de la Educación como bien público, Fe y Alegría colabora con el Estado para brindar una educación de calidad a los sectores más vulnerables del país, es necesario generar políticas estatales de largo plazo para fortalecer la educación desde un bien público con gestión privada.

## Bibliografía

- ALIANZA DIGITAL. Proyecto “Consolidación de una cadena de formación entre la media y los ciclos técnico y tecnológico en redes y programación de software en la ciudad de Bogotá”. Bogotá: Fundación Universitaria Panamericana Fe y Alegría, 2006.
- CATALANO, A. Y OTROS. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo. Cinterfor/OIT. 2004.
- ESPELETA, M, GONZÁLE, L y PINZÓN, M. Estrategias y alternativas para la formación de competencias laborales. Guía Metodológica. Bogotá: Fe y Alegría. 2007.
- FE Y ALEGRÍA DE COLOMBIA. Módulos para la formación en competencias Laborales Generales. Bogotá 2009.
- FE Y ALEGRÍA DE COLOMBIA, Propuesta Educativa Nacional. 2005
- FE Y ALEGRÍA DE COLOMBIA, Proyecto para el Mejoramiento de la educación media a partir de las competencias laborales. Documento de trabajo. Bogotá 2005
- MEN. Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias. Documento de discusión. Disponible en Internet en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-131953\\_archivo\\_doc\\_politica.doc](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-131953_archivo_doc_politica.doc). Fecha de consulta: 17 de julio de 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Guía 21. Bogotá: MEN, s.f.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía No. 29. Verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de los programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Bogotá, 2008. p. 16.

RIAL, Sánchez Antonio. Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación. Universidad de Santiago. Disponible en Internet en:[www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio\\_Rial\\_\(text\\_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_(text_complementari).pdf) – Fecha de consulta: 17 de julio de 2008.

SENA. Manual para diseñar estructuras curriculares y módulos de formación para el desarrollo de competencias en la formación profesional integral. Bogotá: SENA. Dirección de Formación Profesional. División de Investigación y Desarrollo Técnico Pedagógico. 2003.

# **IV.** Instituto Radiofónico **Fe y Alegría Venezuela** Educación a distancia de jóvenes y personas adultas

DULCE GARCÍA y MARÍA CIANCI



## **1. Información básica del programa/experiencia**

### **1.1. Nombre del programa**

Instituto Radiofónico Fe y Alegría - IRFA Venezuela.

### **1.2. Tipo de experiencia**

Educación a distancia de jóvenes y personas adultas.

### **1.3. Objetivos y principales resultados esperados**

Ofrecer una acción edu-comunicativa destinada a los sectores más necesitados y excluidos, para fortalecer la comprensión y acción frente a la realidad, de manera que participen activamente como ciudadanos(as) en la toma de decisiones que se orienten hacia el desarrollo social de los pueblos.

### **1.4. Año de inicio del programa**

1975.

### **1.5 Principales datos globales del trabajo de la Federación en este tema/línea**

Articulación con la Red de Institutos Radiofónicos de la Federación Internacional Fe y Alegría, así como con el área de Acción Pública y Educación para y en el Trabajo Productivo y Emprendedor.

El Instituto Radiofónico Fe y Alegría –IRFA– es un programa de Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social, nacido en el año 1975, por iniciativa de José María Vélaz, S.J. y José Javier Castiella, S.J., con el propósito de ofrecer un servicio educativo a la población mayores de 15 años que, por diversas razones, no pudieron continuar sus estudios en el sistema de educación regular. Su modelo educativo se sustenta en el sistema ECCA, originario de las Islas Canarias, basado en la educación radiofónica como una opción de la educación a distancia, formal y no formal, de jóvenes y adultos. Actualmente, este tipo de instituciones se encuentra trabajando en seis (6) países de América Latina: Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela.

El IRFA en Venezuela define su misión desde 2003: *“Somos una red educativa y de comunicación que, mediante la generación de propuestas educativas y comunicativas, pertinentes y*

*de calidad, se dirige a la población excluida para promover la construcción de ciudadanía y la lucha por la igualdad, la equidad y la inclusión social; en la búsqueda colectiva de un desarrollo humano integral, sustentable y justo para todos.”*

Desarrolla una visión de la sociedad por la cual el IRFA dirige su esfuerzo en los siguientes términos: *“Una sociedad justa, participativa y solidaria, donde todos accedan a los bienes educativos, económicos, sociales, culturales y espirituales; en el que los ciudadanos y ciudadanas puedan potenciar sus capacidades y vivir con dignidad, respetando los deberes y derechos, en tolerancia y respeto por las diferencias, y en armonía con el ambiente; donde el desarrollo se entienda como un proceso humano, integral y sustentable para todos; que suprima los niveles de pobreza y exclusión social.”*

El servicio educocomunicativo del IRFA se encuentra debidamente registrado y avalado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de la República Bolivariana de Venezuela y se divide en 3 etapas:

- **EBA I- Educación Básica para Adultos, 1era etapa:** comprende desde 1° hasta 6° grado, los dos primeros se consideran de alfabetización. A partir de 3° grado se considera un semestre por cada grado hasta llegar a 6°. Sin embargo, se podría generalizar y señalar que la duración de esta etapa es de 3 años.
- **EBA II- Educación Básica para Adultos, 2da etapa:** comprende desde 7° hasta 9° grado. Cada grado comprende 2 semestres. La duración de esta etapa es de 3 años.
- **MEDIA DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL:** comprende desde 1° hasta 3° grado de media diversificada. Cada grado comprende 2 semestres. La duración total es de 3 años. Se cuenta con 2 menciones de Técnico Medio en Servicios Administrativos: a) Mención Contabilidad, y b) Informática.
- **CECAL:** cursos de capacitación laboral en modalidad discontinua orientados a la atención y formación de jóvenes que no han alcanzado el 6to grado de estudios formales de educación básica. Los cursos de capacitación laboral tienen una duración entre 350 horas para el I nivel, 400 para el II nivel y 450 horas para el III nivel en un lapso de 6 meses.

## **2. Características más significativas del contexto y de la población a la que atiende el programa**

### **2.1. Descripción del contexto donde se desarrolla el programa: lugar y características fundamentales**

#### **2.1.1. La educación en Venezuela: Principales características**

En Venezuela, a partir del cambio constitucional de 1999, se ha planteado la creación de un nuevo marco legal que rige el sistema educativo y que modifica la Ley Orgánica de Educación, vigente hasta julio de 1980. Se aprobó el 15 de agosto de 2009 la promulgación de la Ley

Orgánica de Educación, que promueve la participación de los ciudadanos y las ciudadanas en el proceso educativo, además obliga a los medios de comunicación social del país, a incluir contenidos pedagógicos en su programación, prohíbe la propaganda que incite al odio y la propaganda política y partidista en las escuelas, excepto en las universidades.

En el artículo 5, asume la definición del Estado Docente: “(...) es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en las políticas educativas(...)”, donde el Estado asume la educación como una función indeclinable y la concibe como un derecho humano y un deber social fundamental, ejercido en corresponsabilidad con la familia y la sociedad. Por otra parte, en el artículo 7 se señala que “El Estado mantendrá en cualquier circunstancia su carácter laico en materia educativa, preservando su independencia respecto a todas las corrientes y organismos religiosos. Las familias tienen el derecho y la responsabilidad de la educación religiosa de sus hijos e hijas de acuerdo a sus convicciones y de conformidad con la libertad religiosa y de culto, prevista en la Constitución de la República”. Entre los fundamentos de la Educación Bolivariana está la participación de instancias comunitarias como los Consejos Comunales en el Sistema y Gestión educativa (art 18 y 20).

### 2.1.2. La educación de personas jóvenes y adultas en el sistema escolar venezolano

La educación de adultos que ejecuta el Estado a través de MPPE está enmarcada dentro del contexto de la educación permanente, destinada a atender a la población mayor de 15 años de edad, buscando el desarrollo integral del sujeto, con estrategias convencionales y no convencionales, con el objetivo de proporcionar experiencias de aprendizaje sobre la base de necesidades reales, para estimular la capacidad creadora y la participación... La educación de jóvenes y adultos es impartida bajo dos modalidades: presencial o a distancia. Entre los programas que se desarrollan encontramos: alfabetización; educación de adultos presencial y educación de adultos a distancia.

- **Alfabetización:** el programa de alfabetización del Ministerio no existe como programa tradicional desde mediados del año 2003, sino a través de la Misión Robinson. Se enmarcaba dentro del Plan Nacional de Atención a la Población adulta con Necesidades de Aprendizaje Básico, a través de los siguientes sub-programas: Alfabetización ligada al trabajo productivo; atención al grupo de 11 a 14 años de edad; el programa conjunto de alfabetización y educación de adultos en la zona fronteriza Colombo-Venezolana; y alfabetización para áreas fronterizas e indígenas.
- **Educación presencial de jóvenes y adultos/as:** la educación de adultos presencial se enmarca dentro de dos campos: la educación formal y la educación no formal. La educación formal es un proceso sistemático y multidisciplinario que busca la formación académica y profesional del individuo, cuya finalidad es formar a la población para que ésta sea capaz de contribuir al desarrollo del país. La educación no formal se desarrolla fuera de los espacios formales educativos.
- **Educación de jóvenes y adultos/as a distancia:** atiende a la población mayor de 15 años, para brindarle la oportunidad de aprendizaje, tanto de segunda etapa de la educación bási-

ca como de media diversificada y profesional, bajo un régimen de estudio semestral y con estrategias flexibles de enseñanza. Igual que la modalidad presencial, se rige por los planes, programas de estudio y régimen de evaluación, con la diferencia de que es el participante quien organiza de forma independiente su proceso de aprendizaje.

### 2.1.3. El desempeño de la educación de jóvenes y adultos/as en el sistema escolar venezolano

Tal como lo justifica la Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación, se puede decir que hasta 2003 la alfabetización y la educación básica de personas jóvenes y adultas eran atendidas dentro de los planes ordinarios de la Dirección Nacional, lo que mantenía un ritmo no acorde con la demanda de servicio. El cambio fundamental aportado por el Gobierno actual está en la estrategia utilizada, ya que a partir de julio de 2003 se asumen ambos procesos, alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas, como política de Estado.

El crecimiento de la matrícula formal es lento y de poco impacto. La matrícula formal, atendida dentro de los programas tradicionales de educación de adultos (es decir, fuera de las misiones) presenta un decrecimiento considerable en los últimos 5 años: para el período 2003-2004, un total de 506.301 personas; para 2004-2005, un total de 451.825 personas; 391.797 personas para el año 2005-2006, y; finalmente, 356.159 personas para el período 2006-2007<sup>1</sup>. El MPPE es la instancia nacional estatal responsable de dicha matrícula: 48% de la matrícula de educación de adultos está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación y 39% bajo responsabilidad de organizaciones privadas.

### 2.1.4. Características de la educación de jóvenes y adultos/as a partir de esferas gubernamentales no tradicionales

Con las Misiones, la política educativa no tiene restricciones de edad y su objetivo deja de ser la calidad de vida de las generaciones futuras para pasar a atender el déficit o las brechas del presente, resultado de la exclusión de las políticas educativas tradicionales. El sistema escolar formal deja de ser la unidad organizativa privilegiada de las políticas educativas, para dar mayor espacio y relevancia a espacios educativos no convencionales en los diferentes niveles de instrucción, más adecuados a las necesidades de la población adulta. Esto nos indica que es la intención de lograr la inclusión universal lo que define la política en sí misma. En ese orden de ideas, el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, en términos de equidad y de justicia social, crea las Misiones Educativas como una de las estrategias para atender, de una manera no burocratizada, a la población históricamente excluida del sistema educativo<sup>2</sup>.

---

1. Estadísticas consultadas en Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en [www.ine.gob.ve](http://www.ine.gob.ve) "Alumnos matriculados en educación de adultos, según entidad federal, 1992/93-2006/07"

2. Dirección General de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas. Nelson Díaz. Ponencia presentada en Seminario de Educación IRFA. Julio 2009.

## PROGRAMAS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y PERSONAS ADULTAS

| Programa regular educación de personas adultas                               | Programa extraordinario (Misión Robinson) |
|--|---|
| Alfabetización   | Robinson I                                |
| Educación primaria (primera de educación de adultos de 1ero a 6to semestre). | Robinson II, III<br>Robinson productivo   |
| II etapa de educación de adultos del 7mo al 12vo semestre.                   | Ribas                                     |
| Educación media, diversificada y profesional                                 | Ribas                                     |
| Centros de capacitación en artes y oficios                                   | Robinson productivo                       |

Fuente: Dirección General de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas. Ponencia presentada en Seminario de Educomunicación IRFA. Julio 2009.

La Misión Robinson se inicia en el año 2003 con la finalidad de emprender un plan de alfabetización de la población adulta en un período corto, utilizando para ello el método “Yo sí puedo”, que consta de tres etapas: adiestramiento, lecto-escritura y consolidación. Utiliza el método aplicado “Yo Sí Puedo”, desarrollado por una pedagogía cubana que facilita la comprensión para personas adultas y adultas mayores que no recibieron esta instrucción básica<sup>3</sup>. Según cifras oficiales emitidas por el Presidente de la República el 28 de octubre de 2005, la Misión Robinson ha alfabetizado a 1.482.543 personas, declarando a Venezuela “Nación libre de analfabetismo”.

### 2.1.5. Observaciones en torno a las Misiones especiales en Educación

Se trata de reformas institucionales de bajo alcance dada su característica coyuntural, cuyo margen de acción es puntual, restringido a solucionar el problema de déficit. Además, estas políticas han tenido poco impacto en la reforma institucional, organizativa y administrativa del MPPE. A pesar del crecimiento económico, las reformas internas en el Ministerio todavía no parecen alcanzar una búsqueda de mayor eficiencia en la gestión. Queda como tema pendiente resolver la ineficacia de la burocracia educativa, en un marco de relaciones complejas con los gremios y funcionarios poco preparados. Las misiones se conciben como operativos especiales y no como parte de un diseño institucional, orientado al logro de metas en el corto y mediano plazo.

Por otra parte, parecería que la ejecución de estas misiones omite experiencias no gubernamentales de gran envergadura, tales como la desarrollada por el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA), la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP), e INVECAPI, entre otras, las cuales se han visto afectadas en su capacidad de hacer alianza con la política presente.

3. Educación Bolivariana. Ponencia presentada en Seminario de Educomunicación IRFA. Julio 2009. También se consultó la Fundación Escuela de Gerencia Social. Estadísticas 2004. Consulta 2009.

### 2.1.6. Educación de jóvenes y adultos realizada por organizaciones sociales de educación alternativa

En Venezuela se ha desarrollado educación de jóvenes y adultos en las siguientes organizaciones: la Asociación de Promoción de la Educación Popular (APEP); el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA), y los Centros Educativos de Capacitación Laboral (CECAL) de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). Estas experiencias cuentan con una antigüedad organizativa de entre 10 y 40 años de funcionamiento; cada una de ellas responde a modelos pedagógicos y programáticos diferentes.

En primer lugar se encuentra APEP (Asociación de Promoción de la Educación Popular), que es una organización con 43 años de experiencia en educación para el trabajo en sectores populares. Tiene como objetivo la capacitación y formación de niños, niñas y jóvenes en las necesidades que en materia educativa en el área de educación para el trabajo requiere el país. Promueve sus servicios en programas avalados por el Ministerio de Educación, y por su socio particular, el Instituto Universitario Monseñor Arias Blanco (IUPMA), en sus áreas prioritarias de Industrial, Comercial, Hogar y Agropecuaria.

En segundo lugar, la experiencia del IRFA (Instituto Radiofónico Fe y Alegría), expuesta a lo largo de este documento, que ha desarrollado un método de alfabetización y educación a distancia desde 1975. A través de este organismo sin fines de lucro, se desarrollan programas y labores de alfabetización y de educación de jóvenes y adultos(as) a distancia. En la actualidad se ofrecen cursos que van desde la alfabetización hasta la educación media diversificada y profesional, perfilándose hacia la formación ciudadana. Todos los cursos cuentan con el respaldo del MPPE.

Y por último, una experiencia más reciente orientada a la capacitación laboral –CECAL– de los jóvenes excluidos del sistema escolar. Los Centros Educativos de Capacitación Laboral (CECAL) ofrecen una educación en y para el trabajo socialmente productivo a jóvenes entre los 14 y 25 años fuera del sistema educativo formal y sin trabajo estable. La capacitación se implementa a través de cursos con diferentes niveles, clasificados según el grado de dificultad, área o rama: los cursos del nivel I son básicamente artesanales o domésticos; cursos del nivel II correspondientes al área comercial, servicios o semejantes y los cursos del nivel III son básicamente del área técnica o industrial. Estos cursos se pueden dictar en centros de funcionamiento continuo o discontinuo. Los primeros tienen una programación anual específica, para dar respuesta a las necesidades del entorno. En estos centros los cursos pueden durar uno o dos años, y cada año tiene aproximadamente 1.260 horas (840 horas de formación en el área específica y 420 horas de formación integral). Al finalizar el curso el o la beneficiario/a realiza pasantías de 6 semanas. Los cursos discontinuos ofrecen capacitación laboral según el I nivel (350 horas), II nivel (400 horas) y III nivel (450 horas).

Actualmente existe mucha dificultad para realizar un seguimiento de todas las organizaciones dedicadas a la educación de jóvenes y adultos en Venezuela, incluso en la Dirección Nacional de Educación de Adultos del MPPE no se cuenta con datos de esta índole.

## 2.2. Número total de beneficiarios, edades y sus necesidades educativas

Los cuadros que se señalan a continuación expresan las estadísticas correspondientes a 2007-2008:

### NÚMERO DE POBLACIÓN ATENDIDA

| Sectores y categorías   | 2008          | 2007          |
|---|---------------|---------------|
| <b>1. EDUCACIÓN SEMIPRESENCIAL Y RADIOFÓNICA</b>  |               |               |
| <b>1.1. EBA I- Educación Básica para Adultos, 1era etapa</b><br>Alfabetización y Post- Alfabetización<br>(1° a 6° grado Educación Básica) | 2.141         | 14.809        |
| <b>1.2. EBA II- Educación Básica para Adultos, 2da etapa</b><br>(7° a 9° grado Educación Básica)  | 13.589        | 40.218        |
| 1.3. Media Diversificada y Profesional  | 7.191         | 10.236        |
| 1.4. Educación Especial   | 285           | 254           |
| 1.5. Otro (capacitación laboral discontinuo)  | 25            | -             |
| <b>Subtotal</b>   | <b>23.231</b> | <b>65.517</b> |
| <b>2. CAPACITACIÓN LABORAL Y FORMACIÓN</b>  |               |               |
| 2.1 Capacitación Laboral Continuos  | 8             | -             |
| 2.2. Capacitación Laboral Discontinuos  | 92            | -             |
| 2.3. Convivencias, retiros y cursos de formación  | 395           | -             |
| 2.4. Formación pedagógica   | 300           | -             |
| <b>Subtotal</b>   | <b>795</b>    | <b>-</b>      |
| <b>TOTALES GENERALES</b>  | <b>24.026</b> | <b>65.517</b> |

Fuente propia: Oficina Nacional IRFA (2009).

## 2.3. Perfil socio-económico de beneficiarios y beneficiarias

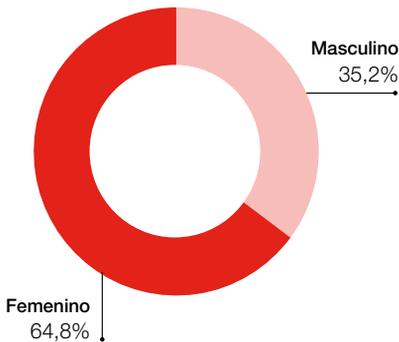
A partir de un estudio realizado por la Red de los IRFAs, compuesta por 6 países (Bolivia, Ecuador, Perú, Paraguay, Brasil y Venezuela), 2006-2007, sobre "Beneficiarios actuales y potenciales, preferencias y necesidades en educación a distancia radiofónica"<sup>4</sup>, se obtuvieron los datos sociodemográficos sobre nuestra población de beneficiarios/as, a través de una muestra de participantes distribuida de la siguiente manera, en nueve localidades seleccionadas:

4. Federación Internacional Fe y Alegría / IRFA Venezuela (2007) Proyecto 4. Investigación: "Beneficiarios actuales y potenciales, preferencias y necesidades en educación a distancia radiofónica". Informe Final Venezuela. Mimeografiado.

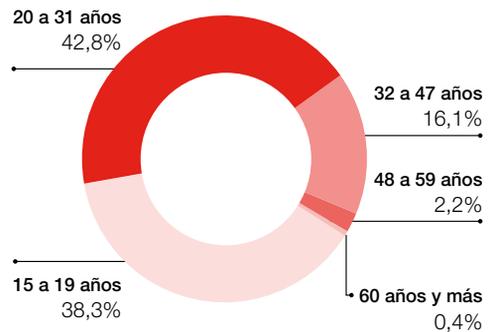
## DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PARTICIPANTES SEGÚN ZONAS

| Zona         | Frecuencia | Porcentaje   |
|--------------|------------|--------------|
| Maracaibo    | 101        | 22,6         |
| Guajira      | 73         | 16,4         |
| Mérida       | 55         | 12,3         |
| Carabobo     | 20         | 4,5          |
| Apure        | 59         | 13,2         |
| Sucre        | 23         | 5,2          |
| Anzoátegui   | 10         | 2,2          |
| Bolívar      | 43         | 9,6          |
| Lara         | 62         | 13,9         |
| <b>Total</b> | <b>446</b> | <b>100,0</b> |

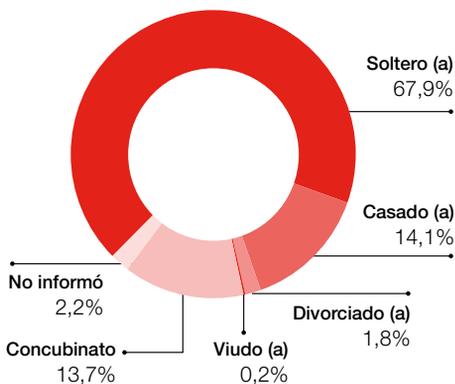
## SEXO DEL ESTUDIANTE



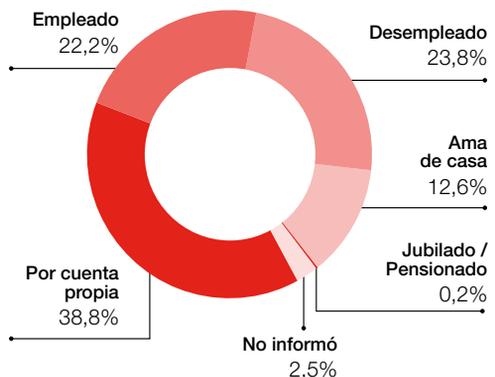
## GRUPO DE EDAD DEL ESTUDIANTE



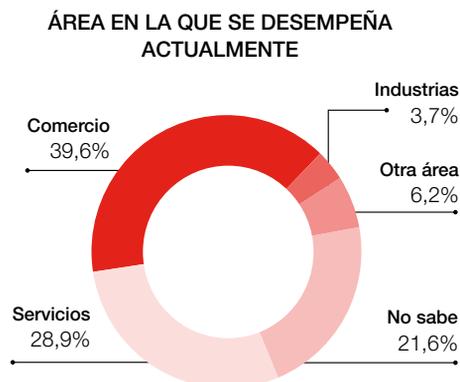
## ESTADO CIVIL DEL ESTUDIANTE



## CONDICIÓN LABORAL DEL ESTUDIANTE



La muestra de participantes del sistema educomunicativo del IRFA tiene el siguiente perfil socio-demográfico: el género predominante es el femenino con un 64,8%. La gran mayoría (81,1%) son estudiantes con edades entre 15 y 31 años. El estado civil más común es el de soltería con un 67,9%. La mayor parte de los estudiantes (61%) son empleados o trabajadores por cuenta propia pero también es preciso resaltar que hay un 23,8% que está desempleado (a).



Con relación al área laboral donde se desempeñan los(as) estudiantes, se tiene que el 39,6% de ellos(as) se encuentra trabajando en el sector comercio, seguido de un 28,9% que se desenvuelve en actividades relacionadas con los servicios. En menores proporciones también se ubican en el sector industrial, entre otras áreas como la construcción y actividades afines al agro.

El perfil de los beneficiarios actuales lo forman principalmente mujeres; en edades comprendidas entre los 15 y los 47 años; con niveles educativos predominantes desde Primaria hasta Bachillerato Incompleto; cuya ocupación principal es ama de casa, empleados y trabajadores por cuenta propia. La población estudiantil del IRFA, principalmente se dedica al área de servicios. En el estudio sobre la audiencia de la red nacional de radio<sup>5</sup>, los(as) encuestados(as) manifestaron muy baja participación en organizaciones sociales, teniendo los mejores porcentajes los grupos religiosos (25,2%) y las asociaciones o grupos vecinales (22,12%).

## 2.5. Cobertura

### 2.5.1. Grupos poblacionales prioritarios

La opción fundamental del IRFA se ha definido por sectores excluidos de la población venezolana, por tanto, se han priorizado mujeres y jóvenes, en niveles educativos bajos o desescolarizados, de estratos socio-económicos entre medios y bajos. En este sentido la atención del servicio educativo y la audiencia radial corresponde en gran medida a jóvenes entre 15 y 25 años.

Se insiste en continuar con el esfuerzo hacia el público juvenil. Ya que es susceptible a la deserción escolar y el principal objetivo de nuestro programa apuesta por la reinserción en el sistema educativo. También es el grupo de población con mayor potencialidad e incidencia en

5. Oficina Nacional IRFA (2009): Sondeo de Audiencia Red Nacional de Radio Fe y Alegría. Informe Final de Resultados. Mideografiado.

el desarrollo económico, para fortalecer la calidad de vida, que se traduce en: ejercicio de la ciudadanía, empoderamiento ante la comunidad, compromiso social, trabajo justo, consolidación de valores, entre otros. No puede dejarse de lado que la población general de Venezuela es mayoritariamente joven.

Adicionalmente, la acción educomunicativa del IRFA profundiza la oferta hacia públicos específicos entre los cuales destacan:

- **Niños, niñas y jóvenes:** voceros/as escolares, porque se ha descubierto que pueden interactuar en la radio como herramienta pedagógica: guiones, investigación, formatos radiofónicos.
- **Participantes con discapacidad:** Educación especial, con aulas integrales. Han demostrado potencial para desarrollarse laboralmente.
- **Educación para el trabajo** para una población etárea entre 11 y 15 años, que aprende oficios que le ayudan a empoderarse y continuar su formación integral.
- **Indígenas:** con una educación intercultural bilingüe y de ejercicio de ciudadanía desde el enfoque multicultural.
- **La familia:** educación para integrantes de las familias en relación a la Propuesta Comunitaria y su fortalecimiento como ejercicio de la ciudadanía.
- **Educación Ciudadana:** Consejos Comunales, Consejos locales de Planificación, organizaciones y movimientos sociales de base, en vinculación con la realidad socio-política cambiante.

### 2.5.2. Cobertura geográfica

La cobertura se da con preferencia en zonas urbano-marginadas, fronterizas, rurales, comunidades indígenas.

## 3. Información sobre el personal a cargo de la marcha del programa y los demás actores involucrados

IRFA desarrolla su servicio educomunicativo en toda Venezuela, organizativamente está distribuido en una Oficina Nacional y 7 Oficinas Regionales las cuales se distribuyen de la siguiente manera: a) **Región Central:** Estados Aragua, Carabobo, Cojedes y Guárico; b) **Región Gran Caracas** con Distrito Capital, Miranda, Vargas; c) **Región Occidente:** Estados Lara, Zulia y Falcón; d) **Región Los Llanos:** Apure, Barinas, Portuguesa; e) **Región Oriente:** Sucre, Anzoátegui, Monagas y Nueva Esparta; f) **Región Guayana:** Bolívar, Amazonas y Delta Amacuro; y g) **Región Andes:** Mérida, Táchira y Trujillo.

Para enero de 2009, el IRFA cuenta con 35 oficinas en toda la geografía venezolana y 460 empleadas y empleados, distinguidos entre personal directivo, educador o comunicador, promotores educomunicativos, productores integrales y personal administrativo y obrero. El número de los Centros Comunitarios de Aprendizaje es de 250 donde se forman 20.000 participantes los sábados acompañados por 2.500 orientadores/as voluntarios/as. Asimismo, son 19 emisoras de la Red Nacional de Radio Fe y Alegría y 10 emisoras en convenio. Se desarrollan 50 cursos continuos y discontinuos en 15 Centros de Capacitación Laboral.

### NÚMERO DE CENTROS

| Centros Educativos  | 2008      | 2007      |
|---|-----------|-----------|
| 1.1 Número de emisoras propias  | 19        | 10        |
| 1.2 Número de emisoras utilizadas por convenio/contrato                 | 10        | 4         |
| 1.3 Número total Centros de Atención y Oficinas de Promoción/Producción | 28        |           |
| 1.4. Alfabetización: N° total de centros donde se da la atención        | 17        | 0         |
| 1.5. Capacitación laboral y empleo: N° total de centros donde se ofrece | 15        | 0         |
| <b>Subtotal</b>   | <b>89</b> | <b>14</b> |

Fuente propia: Oficina Nacional IRFA (2009).

### PERSONAL

| Sectores Programáticos          | 2008         | 2007         |
|---------------------------------|--------------|--------------|
| 1. Directores/as                | 8            | 8            |
| 2. Coordinadores                | 30           | 0            |
| 3. Profesionales y técnicos     | 318          | 228          |
| 4. Personal administrativo      | 78           | 171          |
| 5. Personal obrero              | 38           | 33           |
| 6 Facilitadores voluntarios(as) | 1.978        | 2.116        |
| <b>Subtotal</b>                 | <b>2.450</b> | <b>2.556</b> |

Fuente propia: Oficina Nacional IRFA (2009).

El sistema de educación a distancia del IRFA se fortalece con la participación de orientadores/as voluntarios/as que, sin establecer relación laboral, motivados por el compromiso social y la intervención educativa en su comunidad, desarrollan un rol de acompañamiento que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. En IRFA, un valor que fortalece la acción educativa es la participación del personal voluntario, que no percibe ingresos por su rol en los Centros Comunitarios de Aprendizaje.

## 4. Ideas clave que fundamentan y orientan el programa

El IRFA ha desarrollado en los últimos 10 años un proceso de reflexión, ajustes y cambios curriculares del servicio asimilando su doble dimensión de comunicación y educación. La Educomunicación es el horizonte que inspira toda la gestión. En tal sentido, la educomunicación, como enfoque pedagógico en un sistema a distancia, utiliza los medios tecnológicos para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y personas adultas. Al confluir los paradigmas educativos y comunicativos, se crea un ámbito multidisciplinario que permite la integración de reflexiones, prácticas y teorías en doble vía. Así, la educomunicación amplía el aspecto de formación de públicos con estrategias adaptadas a las nuevas tecnologías y sus potencialidades. También hay que mencionar que el proceso de apropiación y participación activa en los medios de comunicación fortalece la ciudadanía con vistas a construir una sociedad más justa y equitativa.

En las transformaciones curriculares se han reflexionado los fundamentos teóricos, filosóficos y pedagógicos que sirven de sustento al quehacer del IRFA; indicando en ello algunos dilemas y opciones fundamentales que identifican la naturaleza de la institución:

- a. La educación popular y la promoción social** como enfoque central, definida por su intencionalidad transformadora desde la pedagogía crítica, del aprender haciendo y enseñar produciendo, que convierte las aulas en talleres de trabajo cooperativo, que enseña a trabajar, valorar al trabajo y al trabajador, a resolver problemas y también se convive desde el diálogo humanizador.
- b. Educación a distancia y semipresencial:** estrategia educativa que no depende de la presencia de un facilitador en el aula, en su lugar se beneficia de la planificación y guía periódica a través de un medio de comunicación (radio e Internet). La educación permanente y abierta facilita que el sujeto sea agente protagonista de su propio proceso de aprendizaje.
- c. Educación de jóvenes, adultos y adultas:** las personas que no concluyeron su educación formal participan de nuestro servicio educativo. En consecuencia, esta población tiene la necesidad de capacitarse para la vida productiva, el ejercicio de la ciudadanía, a la vez contribuye al crecimiento de la persona como sujeto social, en la incorporación de conocimientos, saberes y experiencias que parten de la vida cotidiana y desarrolla mecanismos para aumentar su calidad de vida. El aprendizaje en este sentido se entiende como proceso permanente para toda la vida.
- d. Constructivismo y aprendizaje a lo largo de la vida:** asumida en IRFA como una tendencia de aprendizaje, aunque no la única, donde cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Además, el proceso de aprendizaje no se encierra en un espacio o tiempo, sino que se conforma a lo largo de toda la vida y en colectivo.

- e. **Andragogía<sup>6</sup> y pedagogía:** las experiencias del participante generan los aprendizajes significativos desde la vida cotidiana, interactuando con el entorno y consigo mismo(a), asociando el conocimiento con la utilidad y sentido de aplicación en lo personal y comunitario.
- f. **Reconstrucción social e interculturalidad:** presenta un enfoque social del aprendizaje, en el cual la educación y el currículum se consideran en términos de su relación con las metas sociales y del desarrollo actual, tomando como posibilidad la generación de las reformas sociales orientadas al futuro. Este proceso no sólo respeta, sino que incluye los valores de convivencia y democracia en relación a las culturas indígenas y de otros países.
- g. **Educación radiofónica / Radio educativa:** la radio tiene una función de mediación pedagógica, ya que promueve el aprendizaje a través de mecanismos de interlocución con grupos de oyentes y participantes del sistema educativo. Nuestras radios optan por una intención explícita de intervenir en lo educativo desde el conjunto de la programación radial y la propuesta comunicacional integral.
- h. **Educación / Comunicar - Educomunicación:** considera la composición de un proceso promovido desde las concepciones del mundo, para que los sujetos se descubran como productores de cultura, a partir de la apropiación de los recursos de información y comunicación en la dinámica de enseñanza-aprendizaje desde una dimensión integral.

## 4.2. Perfil de egreso

La definición del perfil de egreso toma en cuenta el análisis de la realidad de jóvenes y adultos-as que ingresan al IRFA, los documentos institucionales de Fe y Alegría y el análisis de los contenidos generados por el MPPE. El perfil de egreso se estructura tomando en cuenta las siguientes dimensiones:

- a. **Dimensión intelectual y la búsqueda del conocimiento:** formación que toma la experimentación y verificación personal del conocimiento para fortalecer una conciencia crítica en el proceso de aprendizaje contextualizado, así como el fortalecimiento de competencias para la vida.
- b. **Dimensión psico-afectiva:** se promueve el desarrollo de aspectos psicológicos, emocionales y afectivos para fortalecer el proceso de aceptación propia y superación de debilidades, con armonía en el ejercicio de la afectividad, sexualidad y libertad de un modo responsable, asimismo en capacidad de realizarse plenamente como sujeto con las personas que le rodean.
- c. **Dimensión social:** se concreta en la formación de sujetos sociales como agentes activos de transformación, con un enfoque crítico y problematizador de la realidad constructores de un mundo más equitativo y solidario.

---

6. La Andragogía asume la educación permanente. Se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de participación y horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida, y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización.

- d. Dimensión productiva:** la capacitación laboral promueve la formación en y para el trabajo con habilidades emprendedoras, fortaleciendo formas de producción social en la pequeña y mediana empresa, para contribuir al desarrollo productivo industrial, comercial, agropecuario y artesanal del país.
- e. Dimensión tecnológica y comunicacional:** esta dimensión asume la perspectiva en el derecho a la comunicación, la democratización del acceso y uso racional de la tecnología y que ello potencie un desarrollo sustentable y a largo plazo.
- f. Dimensión corporal, deportiva y recreativa:** desarrolla las competencias necesarias para cuidar la salud, respetando la dignidad e integridad del cuerpo, con un ejercicio sano, buena alimentación y prevención de enfermedades, sin dejar de lado la recreación como elemento integral de nuestra formación.
- g. Dimensión ética y estética:** garantiza las competencias para que las personas sean capaces de analizar éticamente los acontecimientos y sucesos, conozcan los valores esenciales y afiancen sus vidas sobre ellos, lo que les permite superar el relativismo ético imperante, les posibilitan juicios apropiados y la autorregulación de sí mismos. De igual manera, que surjan producciones desde el sentido estético de las culturas y el contexto.
- h. Dimensión espiritual y trascendente:** una formación que es mística en la acción liberadora de la injusticia y la marginación, que debe llenarse del espíritu de la vida, que toma partido por los pobres del planeta.

## 5. La ejecución del programa

### 5.1. Metodología y recursos

El sistema educomunicativo del Instituto Radiofónico Fe y Alegría se muestra con una representación circular, de relaciones bidireccionales, integradas e interdependientes. De esta manera se cuenta con una dinámica sistémica, a saber: a) Materiales educativos: Impresos y digitales; b) Medios Tecnológicos: Radio y Web y c) Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA). En el caso de la Segunda Etapa de Educación Básica de Adultos (EBAII) el calendario escolar tiene una duración semestral (2 por año) de 21 semanas cada uno, de las cuales 14 son tomadas en cuenta para el proceso de evaluación y actividades en el Centro Comunitario de Aprendizaje. Los tres elementos tienen correspondencia y coherencia en la temática sugerida desde la matriz y contenidos curriculares.



Consideremos una breve descripción de cada uno de los elementos del sistema educomunicativo del IRFA:

- a. Materiales educativos:** guías orientadoras y generadoras del saber (aprendizajes significativos) y del hacer (desarrollo de competencias); dirigidas al autoaprendizaje de los participantes; y, a la formación andragógica de los orientadores. Comprenden las distintas áreas del saber y sus respectivos contenidos que serán desarrollados durante cada semana en los CCA. Se encuentra disponible en 2 presentaciones: impresa y digital (CD interactivo multimedia), aunque cada una respeta la versatilidad y lenguaje propio de los soportes.
- b. Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA):** es el ambiente de aprendizaje, físico y humano, en el que se desarrolla la orientación presencial; que privilegia los 4 pilares de la educación (ser, hacer, saber y convivir)<sup>7</sup>; donde el grupo se asume como comunidad de aprendizaje y el orientador/a voluntario/a funge como facilitador/a de procesos. Se desarrolla la didáctica de todas las áreas y las actividades complementarias según los 4 ejes transversales. Los encuentros presenciales son sabatinos y tienen una duración estimada entre 6 y 8 horas.
- c. Medios tecnológicos:** Se conforma por radio y web. Veamos según su especificidad:
- **Radio:** Su rol pedagógico consiste en acompañar, motivar y reforzar las estrategias de aprendizaje que se generan en los Centros Comunitarios de Aprendizaje inspirándose en los materiales educativos y en las matrices curriculares. La radio constituye toda la oferta de programación educativa e informativa disponible las 24 horas, los 7 días de la semana; sin embargo se ha privilegiado el rol intencionado en el sistema educomunicativo a través de una integración entre la radiorevista juvenil nocturna, las producciones radiofónicas y la red de vocería juvenil. La radiorevista juvenil se produce en red, vía satélite e Internet, de lunes a viernes, de 8:00 a 10:00 pm, contiene un tema eje de la semana y desarrolla 5 enfoques diferentes, correspondientes a cada día. En la radiorevista se utilizan producciones radiofónicas con diferentes formatos, los cuales pueden ser re-utilizados en los CCA, finalmente los voceros y voceras juveniles de estos centros participan en la revista con opiniones, saludos, consultas, complacencias, entre otros.
  - **Web:** es un espacio de aprendizaje virtual y socialización, de información y servicios educativos (pensum, inscripción, notas, etc.), de interacción entre los participantes y orientadores del sistema y el público en general, asimismo un punto de encuentro y divulgación de los elementos del sistema. La característica principal que le han dado los mismos usuarios a este tipo de herramientas –sobre todo jóvenes– es la interacción. Allí se encuentran enlaces a las programaciones radiales vía streaming, agencia de noticias, directorio, guías didácticas, blog de CCA, salas de foros-chat, otros.

En relación a la organización de los contenidos, el sistema facilita una visión integral y global del conocimiento y los saberes; de esta manera se rompe con la concepción tradicional del

---

7. Delors, Jacques (presidente) (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI.

sistema educativo, que ha fragmentado el conocimiento en asignaturas o materias. La organización de contenidos del IRFA es una propuesta de innovación e investigación educativa que tomó en cuenta el perfil de egreso del participante, la necesidad de integrar conocimientos que exige el contexto, la propuesta curricular vigente del Estado venezolano y otras experiencias en educación de jóvenes y adultos y a distancia. En este sentido se ha definido para la Educación Básica de Adultos (segunda etapa):

| 5. ÁREAS DE CONOCIMIENTO  | 4. EJES TRANSVERSALES   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje y Comunicación</li> <li>• Matemática y Razonamiento Lógico</li> <li>• Sociedad y Cultura</li> <li>• Ciencia y Tecnología</li> <li>• Idiomas (Inglés e idiomas indígenas)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación Humano- Cristiana</li> <li>• Animación Socio-Cultural</li> <li>• Formación para y en el trabajo</li> <li>• Tecnologías de Información y Comunicación (TICs)</li> </ul> |

Para la comprensión de las áreas de conocimiento se presenta el siguiente cuadro de vinculación con las asignaturas:

| ÁREAS DE CONOCIMIENTO                   | ASIGNATURAS  |
|---|--|
| a) Lenguaje y Comunicación              | Castellano y Literatura  |
| b) Matemática y Razonamiento Lógico     | Matemática   |
| c) Sociedad y Cultura                   | Geografía General<br>Formación Ciudadana<br>Historia de Venezuela<br>Historia Universal<br>Educación Artística |
| d) Ciencia y Tecnología                 | Ciencias Biológicas<br>Física<br>Química   |
| e) Idiomas (Inglés e idiomas indígenas) | Inglés<br>Lenguas Indígenas  |

## 5.2. Principales acciones realizadas en los últimos años

Actualmente existe un proceso de consolidación de Innovación y Calidad Educomunicativa del IRFA. Para atender el núcleo de los cambios, se han desarrollado las siguientes estrategias:

- 1. Revisión y transformación curricular:** se avanzó en los fundamentos teóricos y metodológicos, en definiciones de matriz curricular, elementos del sistema y de gestión curricular.
- 2. Concepción y producción de nuevos materiales didácticos, multimedias e interactivos para el 7mo y 8vo:** con 5 diseños curriculares y 5 módulos según áreas del conocimiento en una única presentación, más un CD multimedia e interactivo para ambos niveles; 9no. sem. EBAll: en fase de producción del 9no. mejorando los niveles de lo multimedia e interactivo en los materiales didácticos.
- 3. Diseño de plataforma tecnológica:** se encuentra en fase piloto, faltan fotos y audios para su fortalecimiento. Se ejecutó la fase de organización de la estructura de contenidos y el dominio [www.radiofeyalegriaeducom.net](http://www.radiofeyalegriaeducom.net)
- 4. Inducción y formación del personal para la implementación de la propuesta educom:** se han organizado y ejecutado talleres nacionales y regionales para la elaboración de materiales de capacitación en las áreas de inducción al sistema a todo el personal de las oficinas y voluntariado, en materia de radio y gestión curricular (organización y gestión del CCA, facilitación y evaluación); igualmente se realizó el Taller Nacional de Gestión curricular.
- 5. Implementación propuesta educom (fase inicial):** se desarrolló el Taller Nacional, igualmente se diseñaron los planes regionales de implementación, se realizaron reuniones entre productores de Módulos y productores de la Radiorevista Juvenil para intercambiar contenidos y enfoques de áreas, así como conocer los avances. Se desarrollaron talleres nacionales de implementación de: eje transversal humano-cristiano y diseño del sitio web. Se inició la transmisión de la revista juvenil con los temas-ejes semanales derivados de la matriz curricular del 7mo; se logró un convenio de trabajo con el movimiento juvenil Huellas, para la implementación del eje humano cristiano.

En resumen, se inició, desde marzo de 2009, la implementación del sistema educomunicativo en el 7mo. semestre (con el nuevo material didáctico), en la vida cotidiana del Centro Comunitario de Aprendizaje, en la organización y gestión global y en los medios tecnológicos.

- 6. Monitoreo a la implementación del sistema educomunicativo:** ha permitido diagnosticar el proceso de gestión organizativa, así como la propuesta de correctivos y reorientaciones necesarias a la formulación del sistema educomunicativa en sí misma y en sus modos de implementación.

## 6. Financiación del programa

**Tipo de gastos:** pago de sueldos y salarios del personal, gastos operativos de funcionamiento (servicios públicos, mantenimiento de infraestructura, capacitación y transporte...).

|      | Bolívares   | Dólares <sup>8</sup> |
|------|-------------|----------------------|
| 2008 | 16.900.000* | 7.860.465,11         |
| 2005 | 9.000.000*  | 4.186.046,51         |

\*80 % del Presupuesto Nacional del Instituto Radiofónico Fe y Alegría (educación a distancia) proviene del Convenio Anual con el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela, mediado por la Asociación Venezolana de Educación Católica. El 20 % restante se deriva de ingresos propios así como de oferta de servicios (publicitarios, asesorías, acompañamiento, capacitación de talleres).

Existen ingresos extraordinarios por Proyectos de financiamiento - Temporales: Konrad Adenauer, Cruz Roja Internacional, CMC – Free Voice, Alboan, UNICEF, ACNUR, UNESCO.

## 7. Valoración del programa y principales resultados obtenidos

### 7.1. Criterios de valoración del programa

El IRFA-Venezuela posee un sistema de Planificación, Monitoreo y Evaluación que se va consolidando, inspirado en los modelos de la planificación estratégica, participativa e innovadora, otorgado por la Federación Internacional Fe y Alegría. Se concreta en un Plan Global quinquenal, que a su vez comprende planes operativos anuales, los cuales se monitorean de modo trimestral y se evalúan anualmente.

Las evaluaciones institucionales fundamentalmente se realizan sobre la base de los informes trimestrales de monitoreo o seguimiento a los planes operativos anuales y sobre los resultados de algunas investigaciones diagnósticas que ejecuta la institución, tanto desde el campo educativo como comunicacional. Se abren espacios formales para ello (trimestrales y anuales), con participación de los Directores y Coordinadores de Áreas y Zonas. Al año, se evalúa sobre la base de los resultados esperados que se mencionan en los planes operativos; y en el quinquenio, la evaluación toma en consideración los objetivos operativos y estratégicos planteados en el Plan Global quinquenal.

Los procesos educativos renovadores, por su parte, han sido objeto de investigaciones evaluativas, diseñadas y ejecutadas por la misma institución, y con apoyo técnico de centros de investigación de una universidad y de expertos. El proceso de la Renovación (1999-2005), por ejemplo, fue indagado a través de una investigación (2004-2005), efectuada al cabo de tres años de haberse iniciado la implementación de los cambios.

8. 1 Dólar = 2.150 Bs. F.

En la etapa más reciente, lo que hemos venido llamando el Sistema Educomunicativo (2007-2009), se ha ideado un **sistema de monitoreo** de frecuencia semanal, mensual y trimestral, para medir el efecto inmediato y corregir errores sobre la implementación, en simultáneo mientras se instalan paulatinamente los cambios introducidos en el sistema IRFA, durante el lapso escolar febrero – julio 2009 y septiembre 2009 – febrero 2010. Es un monitoreo del funcionamiento de todo el sistema educomunicativo: la radio, la vida en el CCA, el material didáctico, la web, etc.

En ambos procesos de investigación y evaluación educativas, la institución ha privilegiado algunos criterios de valoración de la experiencia:

- a. Las concepciones o enfoques educacionales: Educación Popular + Comunicación Popular = Educomunicación popular.
- b. El Proyecto Político Educativo (PPE) + Proyecto Político Comunicativo (PPC) = Proyecto Político Educomunicativo (PPEC).
- c. Nuestra opción privilegiada, evangelizadora y humanizadora.
- d. Capacidad para la innovación
- e. Eficacia en el trabajo en red, gestión organizacional y gestión del conocimiento.
- f. La legalidad del IRFA.
- g. Pertinencia con los beneficiarios-as.
- h. La comunidad y la promoción social.
- i. Pertinencia con las necesidades y condiciones del mundo del trabajo.
- j. Tecnologías de información y comunicación (TIC).
- k. Animación sociocultural, lo lúdico, el entretenimiento.
- l. Interculturalidad, diversidad política y religiosa.

## **7.2. Valorar el programa en base a los criterios escogidos e indicados en el apartado anterior**

- a. **Las concepciones o enfoques educacionales:** Educación Popular + Comunicación Popular = Educomunicación popular: La educomunicación popular es una propuesta ética, pedagógica liberadora y crítica para transformar la realidad. En la trayectoria del IRFA, el enfoque de la Educación Popular se ha procurado mantener como centro de nuestro accionar. Sin embargo, en la práctica se ha descuidado, y nos percatamos de diferencias marcadas entre los actores de los procesos de cambios en cuanto al discurso, por ejemplo, sobre postulados teóricos y orientaciones didácticas de las propuestas renovadoras y su relación con la educación de adultos. Las diferencias en el nivel de las concepciones se deben básicamente a: 1) la naturaleza rotativa de los orientadores y de gran parte del personal

operativo del IRFA, que se ha involucrado en cualquier momento del proceso renovador; y 2) la falta de adecuados sistemas de formación e inducción del personal fijo y voluntario al sistema IRFA. Por ello, especialmente en los últimos 10 años, existe una intencionalidad política en el rescate de nuestra propia esencia o identidad; procurando resignificar el enfoque de la educación popular y la comunicación popular y sus implicaciones para el mundo de la educación de jóvenes y adultos y a distancia.

**b. El Proyecto Político Educativo (PPE) + Proyecto Político Comunicativo (PPC) = Proyecto Político Educomunicativo (PPEC):** se trata de una metodología que mira permanentemente el proyecto en sus sentidos, incidencia y sostenibilidad (social y económica); que no se conforma con algunas respuestas, sino que persiste en el camino de la pregunta para optimizar las prácticas educomunicativas. El proyecto político comunicacional es de cambio y transformación social, enfocado en los problemas de convivencia, formación de liderazgo, entre otros. Se persigue el Proyecto por medio de la investigación y desarrollo de prácticas de innovación y calidad educomunicativas.

**c. La opción privilegiada, evangelizadora y humanizadora:** pretende atender, buscar, hacer sentir a quienes han sido históricamente excluidos-as, quienes dejaron de estudiar, quienes no han tenido palabra, los-as ninguneados-as, los-as invisibilizados-as. IRFA apuesta desde, por y para las personas pobres. Un caminar con la gente anunciando la buena nueva y la denuncia de las injusticias como proyecto de vida.

Procuramos atender a los(as) más excluidos(as) del sistema educativo formal y por ello contamos con Centros Comunitarios de Aprendizaje en las cárceles, en zonas de frontera, en el campo y zonas marginadas de las ciudades.

**d. Capacidad para la innovación educomunicativa:** el objetivo central es: generar modelos y prácticas alternativas de educación popular de calidad a través de la creación de currículum y pedagogías pertinentes, del rescate de ciertas dimensiones descuidadas desde la opción por lo popular, como la relación de los centros con lo comunitario. Alcanzar la calidad de la educación popular dentro del IRFA es el propósito fundamental; para ello, *innovación y calidad educomunicativa* van de la mano y se convierten en áreas de trabajo, que incorporan la investigación permanente en la gestión educativa desde la planificación, la facilitación, diseño y uso de materiales y estrategias comunicativas (impresos, digitales, multimedia), experiencias pilotos, monitoreo y evaluación.

**e. Eficacia en el trabajo en red, gestión organizacional y gestión del conocimiento:** se construyen las políticas de forma consensuada, se ejecutan de manera descentralizada y se orienta por la planificación estratégica. IRFA se adapta a los retos cambiando estructuralmente el clima y la praxis organizacional, no sólo funciones o tareas, en al menos 2 dimensiones intencionadas: a) *Temática:* por áreas de trabajo, acción pública, soporte técnico, formación y pastoral, sostenibilidad e innovación y calidad; b) *Geográfica:* instancia nacional, regional y zonal.

En la gestión del conocimiento, IRFA aprende de sí mismo, a partir de la sistematización de experiencias significativas, incorpora en su proceso organizativo los aprendizajes regionales,

zonales, de cada CCA y radio. Se asume la investigación como una dimensión que permite ver, juzgar y actuar sobre las prácticas.

El trabajo en red se consolida cada vez más en el nivel nacional-regional-zonal. Sin embargo, falta fortalecer una cultura de investigación, sistematización de experiencias y de planificación; empoderarnos de la planificación estratégica desde los niveles de base (equipos de promoción, radio, sostenibilidad); y avanzar aún más en el desarrollo de una visión integral, de trabajo mancomunado entre las áreas de trabajo de comunicación y educación.

Para el IRFA, la eficacia en la gestión educativa se ve afectada, en la medida en que garantice la participación de todos los elementos del sistema IRFA y su funcionamiento desde una visión integral. Hay acuerdo en que la mayoría de los problemas derivados de la implementación de las propuestas renovadoras se encuentran en el ámbito de la gestión. Por ello, la nueva etapa de transformaciones curriculares, ha supuesto avanzar en dos caminos simultáneos:

- Inducción y formación del personal para la implementación del sistema educomunicativo: se prepararon morrales de capacitación (inducción y gestión educomunicativa), para la sensibilización y capacitación sobre el sistema, que supone el desarrollo de actividades con personal de oficinas y voluntariado.
- Implementación del sistema educomunicativo y su constante monitoreo (fase inicial): se inició, desde marzo de este año, la implantación de la propuesta educomunicativa en el 7mo. semestre (con el nuevo material didáctico), en la vida del CCA, en la organización y gestión global y en el sistema tecnológico. La generación de un sistema de monitoreo recogió datos para adecuar la propuesta y mejorar su implementación en futuros semestres.

**f. Legalidad del IRFA:** actualmente el IRFA se encuentra frente a la presentación y análisis de una nueva propuesta de resolución que ampare los cambios impulsados, que sustituiría la Resolución 236 de fecha 10 de Abril de 1997, que contempla “Las Normas Reguladoras para la Administración de la Opción de Educación Radiofónica en la modalidad de Educación de Adultos”. 1.- La Resolución Radiofónica N° 236, en su artículo N° 3, establece que la misma tiene carácter de ensayo por seis (6) semestres consecutivos los cuales se vencieron desde 1997; y, por tanto, algunas Zonas Educativas establecen como limitación para procesar la renovación y/o inscripción del plantel esta situación; además de otras normas administrativas reguladoras que afectan al funcionamiento del nuevo sistema educomunicativo del IRFA.

**g. Pertinencia con los beneficiarios-as:** se pretende partir del otro-a, priorizamos a la persona, el quién. Es fundamental la interlocución con nuestros participantes y radio oyentes y radio-hablantes, a través de la radio, la vida en el CCA y otras TICs; con la inquietud permanente de adecuación a la realidad contextual y personal de los beneficiarios; con perspectiva de derechos humanos; y con valores de respeto, justicia, democracia, pluralidad, diversidad, solidaridad, coherencia y equidad de género.

El quehacer educomunicativo procura humanizar desde la cotidianidad en tanto que valora al sujeto, a la persona, a las historias... En las noticias narramos desde el quien y en las sesiones en el CCA se diagnóstica a los grupos que son atendidos para reconocer a la persona desde sus conocimientos, saberes y experiencias previas. Se apuesta por la construcción de ciudadanía, la formación en valores y derechos humanos en los CCA con las actividades derivadas de la matriz curricular, en las programaciones radiales y en los procesos de formación y profesionalización de los equipos para desarrollar liderazgos.

A partir de los monitoreos, evaluaciones curriculares e investigaciones, se logra detectar las necesidades de los públicos y los reacomodos de la oferta educomunicativa requeridos: se descubrió la necesidad de reformulación de la propuesta en lo radiofónico; así como la orientación y mejora de la programación radial en función de la propuesta educativa y la audiencia; revisar el material impreso, las clases radiales, ya que según los estudios realizados no satisfacían al participante y oyente; mejorar los contenidos, la didáctica, la pedagogía de todo el sistema. La adecuación del sistema a las características, necesidades y preferencias de los y las beneficiarios y beneficiarias se convirtió en el norte del accionar durante la última década.

**h. La comunidad y la promoción social:** el IRFA se articula desde las radios y CCA, con las comunidades en tanto que es la fuerza de movimientos y organizaciones sociales que propician el desarrollo local. Se busca crear una comunidad hacedora de saberes, experiencias y conocimiento que abre el diálogo y se constituye como ambiente de aprendizaje, comprometiendo a un voluntariado como orientador/a facilitador/a y a un miembro de la comunidad como vocero o vocera para informar y formar para inconformar, para transformar. No es general que los CCA, las radios y las TICs que forman parte del sistema educomunicativo sean asumidas como herramientas para alcanzar el desarrollo, por ello urge establecer lineamientos y planes de promoción social y profundizar en el contacto con las comunidades.

**i. Pertinencia con las necesidades y condiciones del mundo del trabajo:** el IRFA impulsa la formación integral para el trabajo, a través de los Centros de Capacitación Laboral (CE-CAL) y de las Menciones del Nivel Medio y Profesional; que no se conforma con el desarrollo de las habilidades técnicas, sino que impulsa valores en el trabajo, tales como honestidad, autoestima, organización, entre otros.

Analizar la dinámica de la oferta y la demanda del mercado laboral venezolano<sup>9</sup> develó la necesidad urgente que el IRFA plantee estrategias viables para apoyar el tránsito entre educación y trabajo a escala local, entre la institución y las empresas. La educación no está orientada hacia la empleabilidad solamente, sino que genera condiciones que permitan enfrentar creativamente los retos de la vida hacia la transformación social (emprendedores), con visión social de la producción: hacia el sujeto productivo y emprendedor. Este enfoque y prácticas pretende extenderse a la vida de los CCA en general en las etapas EBA I y II,

---

9. Federación Internacional Fe y Alegría / IRFA Venezuela (2007) Proyecto 4. Investigación: "Beneficiarios actuales y potenciales, preferencias y necesidades en educación a distancia radiofónica". Informe Final Venezuela. Mimeografiado.

a través de los Proyectos Productivos Tecnológicos y de experiencias de capacitación en diversos oficios, orientados desde la vida cotidiana, para la toma de decisiones y la solución de problemas concretos de las comunidades; así como a través de un proyecto a futuro para desarrollar alternativas de formación técnica y profesional a distancia que involucrará a todos los IRFAs.

- j. **Tecnologías de Información y Comunicación (TIC):** el acceso a las tecnologías (como internet y satélite) no se limita a la inclusión, sino a una acción más profunda que involucra la comprensión y utilización de la información disponible y el aprovechamiento de estas tecnologías en pro de una mejora de la comunidad, la familia, la persona. Democratización de las tecnologías, es democratizar la palabra, la comunicación, la educación, las oportunidades, asumida desde la perspectiva de los derechos. Utilizar las tecnologías para transformar y convertir al público y participantes en emisores, sujetos activos, no sólo receptores-consumidores.
- k. **Animación sociocultural, lo lúdico, el entretenimiento:** hay una fiesta en los centros comunitarios de aprendizaje siempre que se encuentran participantes con una motivación para adentrarse en la aventura del conocimiento; hay una fiesta en las emisoras cuando acompañamos los fines de semana a los-as jóvenes que escuchan la oferta musical y piden complacencia, hay una fiesta cuando culmina un operativo de elecciones y se cuenta con la oferta informativa y de opinión equilibrada y plural... en las oficinas es una fiesta trabajar.
- l. **Interculturalidad, diversidad política y religiosa:** la oferta educomunicativa se desarrolla en ámbitos indígenas y de frontera, la actitud pedagógica y comunicacional es de apertura e inclusión a experiencias y espacio de múltiples saberes, culturas y creencias religiosas, y tendencias políticas.

### 7.3. Sostenibilidad de los logros y del programa

#### Elementos a tomar en consideración para garantizar la sostenibilidad:

Los resultados generados durante la investigación evaluativa de la renovación, aunado a los procesos de planificación global, impulsaron cambios organizacionales en la estructura y funcionamiento institucional, optimizando los procesos de implementación y gestión, en lo que luego se llamó el Sistema Educomunicativo (2007 en adelante...).

Además, para sostener estos cambios, el IRFA cuenta con algunas fortalezas o ventajas comparativas, que coadyuvan en la sostenibilidad de los cambios y del programa en sí:

1. Reconocimiento oficial por parte de los gobiernos para titular a los egresados.
2. Existencia de una red radiofónica, de un sistema satelital, de un portal Federativo de Fe y Alegría, de dos dominios propios de IRFA-Venezuela ([www.radiofeyalegrianoticias.net](http://www.radiofeyalegrianoticias.net) y [www.radiofeyalegriaeducom.net](http://www.radiofeyalegriaeducom.net)) y de un sentido exploratorio en las potencialidades de las NTICS, que favorecen la cobertura del sistema y sus servicios educativos.

3. Tecnología y experiencia consolidada que posee la institución para producir materiales educativos (Impresos – Radiales - Digitales).
4. Dentro del sistema, se dispone de un amplio Voluntariado, dispuesto a trabajar por la educación de los jóvenes y adultos, lo que permite la expansión de la acción educativa con relativa flexibilidad y premura según las demandas.
5. El IRFA es referente y modelo de las propuesta educativas por parte de los gobiernos, sobre todo con un aporte pionero en educación a distancia.
6. Credibilidad y calidad del sistema educativo del IRFA con respecto a los otros programas impulsados por los gobiernos y sector privado en Venezuela y América Latina.
7. Capacidad para incidir y proponer cambios en las comunidades.
8. Confianza y pertinencia en el sistema educativo del IRFA. Los(as) participantes optan por el IRFA aún cuando existen otras ofertas similares, como las ya mencionadas misiones educativas en Venezuela.

Las políticas de la educación de personas jóvenes y adultas en Venezuela en los últimos 10 años se han definido por un importante retorno de la acción del Estado a la política educativa, en general, y a la educación de personas jóvenes y adultas, en particular. Esa acción del Estado en la educación de personas jóvenes y adultas se ha realizado a través de estructuras tradicionales y de estructuras paraestatales llamadas “misiones”.

La acción del Estado en los procesos de alfabetización, y en la educación de personas jóvenes y adultas en general, ha tenido un efecto directo en las organizaciones sociales de educación alternativa, como el IRFA, porque estas organizaciones privadas, sin fines de lucro pero que reciben subsidio del Estado, han visto amenazado su financiamiento y basamento legal. Esta nueva situación ha permitido que las organizaciones muestren su capacidad de adaptación al cambio. El reacomodo financiero ha permitido mayor eficiencia en el gasto, incluso buscando fuentes alternativas de financiamiento en el sector privado (caso de Fe y Alegría y AVEC) o una asociación mayor con el Estado (caso APEP). Además, el descenso en la matrícula escolar que se vio en los primeros años de las misiones de los alfabetizandos (2003-2004) y de los jóvenes en educación para el trabajo, se ha revertido, mostrando un crecimiento significativo desde 2005 en las organizaciones sociales de educación alternativa.

No hay duda de que el reacomodo al nuevo marco institucional ha colocado a estas organizaciones, como el IRFA, a repensar su función, incluso superando las adversidades que dicho marco supone, aunque es importante señalar que aún persiste la incertidumbre frente a la nueva Ley Orgánica de Educación recién aprobada por decreto presidencial.

#### **7.4. Relevancia de este programa en el contexto educativo público local y nacional**

El programa de educación de adultos del IRFA, es relevante en estos momentos en el contexto venezolano en cuanto significa una oportuna alternativa de estudios y formación, a distancia

y semi-presencial, para las mayorías excluidas del sistema educativo formal, que es fundamentalmente presencial. Es prácticamente una oferta gratuita, de calidad y con el sello de Fe y Alegría, cuya imagen y credibilidad es alta en el país.

El IRFA viene demostrando con estudio, propuestas y prácticas concretas, su capacidad de adecuación e innovación pedagógica y de gestión institucional que permite a miles de jóvenes y adultos participar de un sistema formal de estudios de carácter educomunicativo adecuado a sus características, preferencias y necesidades, dentro de la modalidad a distancia y semi-presencial.

Desde el IRFA se permite que la población con necesidades de educación básica, formación técnica y capacitación para el trabajo, se motive para el estudio, desarrolle sus capacidades para el autoaprendizaje, y se forme integralmente para la vida; al entrar en un sistema que le supone la incorporación a una comunidad de aprendizaje, la vivencia de experiencias significativas para su desarrollo cognitivo, afectivo y espiritual; y que le brinda varias opciones didácticas a través del uso de una constelación de recursos multimediáticos (impresos, digitales, virtuales), que podrá emplear según su disponibilidad, interés y condiciones de acceso a la tecnología.

El IRFA puede ser una opción para el Estado en cuanto proporciona una propuesta viable de educación a distancia y semi-presencial adecuada al perfil de jóvenes, mayoría mujeres, y perteneciente a sectores populares. El desarrollo curricular fundamentado en el enfoque de la educación y comunicación popular resignificados y reinterpretados; y el modelo pedagógico caracterizado por la articulación dinámica entre los elementos del sistema IRFA (sesión presencial sabatina, la radio y otras TICs, y el material didáctico) hoy día actualizado según las exigencias de la incorporación de la tecnología a la educación, constituyen una base para el diálogo y la cooperación entre el Estado y organizaciones sociales destinadas a la educación y comunicación como Fe y Alegría, en cuanto al despliegue de políticas públicas, programas y acciones en favor de la educación de jóvenes y adultos.

El IRFA posee una trayectoria de 35 años, tanto en Venezuela como en 5 países más donde ha surgido. Su experiencia de trabajo como instituciones en red, es reciente, con variadas experiencias, con distintos contextos socio-políticos y culturales, con diversos públicos destinatarios (indígenas, campesinos, hombres y mujeres de ciudades y barrios marginales, jóvenes y adultos, personas con necesidades especiales, etc., empleados y desempleados, etc.). Esta diversidad y posibilidad de intercambio de experiencias en la Red de los IRFA, proporciona una capacidad de adecuación, de ajuste de su propuesta y modelo pedagógico, que bien podría servir para inspirar a otros programas de educación en América Latina.

La educación radiofónica en América Latina tiene su historia. El aporte para los procesos de capacitación y alfabetización de adultos, desde Radio Sutatenza en Colombia hasta la actualidad, ha sido enorme e insuficientemente valorado. El IRFA pertenece a esta historia y participa en espacios de intercambio como la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) y la Red de los IRFAs (6 países), que procuran, en los últimos 3 años, recuperar los sentidos y fortalecer la educación radiofónica en la región, lo que proporciona nuevas visiones y escenarios de acción. Estos vínculos entre las organizaciones sociales del

mundo de la educación y la comunicación no gubernamentales, constituyen una ganancia adicional, de cara a mejorar la atención de miles de beneficiarios y beneficiaras, actuales y potenciales, en América Latina.

## **8. Principales retos a los que se enfrenta y/o se ha enfrentado el programa**

El IRFA se enfrenta a desafíos en su optimización del servicio educomunicativo, aún cuando muchos de ellos se han empezado a desarrollar, se exponen a continuación los más relevantes:

1. Incidir en políticas públicas para que se consideren las implicaciones de la educación a distancia para jóvenes, adultos y adultas en las dimensiones educativas, de cooperación internacional y comunicacionales.
2. Optimizar un servicio de calidad acorde con las exigencias del contexto y la definición de nuevos públicos meta. Así como su adaptación a teorías y prácticas innovadoras en el ámbito educativo y comunicativo, desde la concepción a distancia en vinculación a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y tomando como opción preferencial la educación radiofónica.
3. Generar un clima de confianza para fortalecer alianzas y trabajo en red con organizaciones de desarrollo social y afines del ámbito nacional o internacional. Las relaciones de articulación organizacional conjunta generan procesos de intercambio en los procesos de gestión, así como de acciones integrales orientadas hacia y desde las comunidades de sectores más empobrecidos. También la promoción de la educación y el diálogo intercultural desde una perspectiva de derecho, teniendo presentes los cambios sociopolíticos de la región latinoamericana y mundial.
4. Desarrollo y fortalecimiento de educación para y en el trabajo productivo de manera que se complemente con los servicios educomunicativos y sirva de plataforma para la creación de cooperativas y microempresas, así como de la capacitación de emprendedores y emprendedoras que autogestione dichas organizaciones en las comunidades. Igualmente considerar el planteamiento y ejecución de Subsistemas de Educación Técnica a Distancia y la incorporación y promoción de nuevas menciones ajustadas a los contextos de cada región fomentando el desarrollo sustentable.
5. Ampliar y optimizar la cobertura técnica y tecnológica en las comunidades para impulsar la organización y gestión educativa, así como la capacitación para el aprovechamiento de las plataformas que logren mayor promoción social y desarrollo integral, asumiendo que de allí surgen lenguajes simbólicos que merecen una comprensión y acción en la producción de contenidos con estéticas que rescaten y generen una construcción de nuevos sentidos. Se dinamiza el rol de la radio, incursionando en otros medios (televisión,

videos) y explorando nuevos modelos y estrategias de educación formal, no formal y a distancia (radio digital, e-learning).

6. Continuar y profundizar los procesos de investigación de las maneras del aprender y las nuevas estéticas y sentidos desarrollados desde la producción y el consumo mediático y socio-cultural; tanto como la sistematización de experiencias significativas en las gestiones zonales, regionales y a nivel nacional, de manera que sirvan de inspiración para nuevas experiencias, así como de revisión de prácticas cotidianas en los ámbitos educativos, comunicacionales y organizacionales. También permite – la investigación - desarrollar la medición de los impactos e incidencia del sistema educomunicativo, creando condiciones para nuevas propuestas.
7. Acompañar la dinámica de planificación estratégica en todas las instancias, con el seguimiento y evaluación permanente de las prácticas y toma de decisiones gerenciales y, de gestión global, desde la definición de un sistema de indicadores para monitoreo.
8. Adaptación al nuevo marco jurídico de la Ley Orgánica de Educación, así como de los reglamentos y demás normativas que de ella se deriven, incluye la revisión del nuevo currículo educativo, igualmente generar procesos de negociación y transición para la aprobación de la reducción de lapsos escolares en el IRFA.
9. Desarrollar y elevar las capacidades del talento humano y de los equipos de gestión para generar altos índices de eficacia, eficiencia e identidad con la promoción social y el empoderamiento comunitario a través del fortalecimiento de la ciudadanía desde los derechos humanos, entre ellos de la educación y la comunicación. Incluyendo el fortalecimiento del voluntariado como facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con estrategias de formación y acompañamiento integrales y la promoción social.
10. Fortalecer la oferta de educación y comunicación con destinatarias y destinatarios tradicionalmente excluidos del sistema formal educativo como los grupos humanos de etnias indígenas y de educación especial.

## 9. Lecciones aprendidas y recomendaciones

### Lecciones aprendidas

Al cabo de diez años de procesos innovadores dentro del IRFA, se podrían resumir del siguiente modo los aprendizajes:

- **Profundización de la educación de adultos y a distancia: reflexión y construcción curricular:** un aprendizaje continuo sobre educación de adultos y a distancia con mayores niveles de reflexión, conciencia y de carácter propositivo. La acción de investigar, estudiar y la apertura a la innovación en las propuestas educativas ayudó a comprender y valorar el mundo de la educación a distancia. Mientras se comprenden las demandas de los públicos, se provocaba un reencuentro con la educación popular, se evaluaba la oferta vigente,

se estudiaban los fundamentos teóricos de los cambios que se pretendían, se procuraba lograr la integración de los conocimientos en áreas y ejes transversales, redireccionando la propuesta en lo radiofónico y modernizando el sistema del IRFA con la incorporación de las tecnologías informáticas. Asimismo, se destacan los aprendizajes que experimenta la organización en el desarrollo de la ruta de construcción curricular en sí misma, que encamina mejor hacia la obtención de objetivos propuestos.

- **Repensar la radio y su rol pedagógico en el sistema:** la radio había desatendido su relevancia pedagógica dentro de las transformaciones curriculares, con el argumento de que las tradicionales clases por radio habían perdido vigencia y pertinencia en relación a los nuevos contextos y públicos. Los criterios de masividad e interés de la audiencia prevalecían sobre una programación basada en clases formales y tradicionales por radio. El aprendizaje a través de la educación radiofónica seguía siendo pertinente y vigente, y sólo faltaba la re-creación del rol pedagógico de la radio, empleando toda la magia propia del medio. Por ello, hoy la radio aporta al sistema educomunicativo del IRFA una función específica de motivación, acompañamiento y reforzamiento pedagógico, a través del formato de una revista juvenil, micros radiales con contenido educativo y red de vocería juvenil. Se combinó mejor la educación formal con la educación no formal e informal, a través de la radio, ahora complementada con las otras TICs.
- **Descubrimiento del carácter educomunicativo de la oferta y de la identidad de IRFA:** profundizar en la acción de la radio y otras TICs en la acción educativa llevó a descubrir el carácter educomunicativo del IRFA, a través de un sistema compuesto por los mismos tres elementos fundamentales que se originaron hace más de 35 años inspirados en el sistema ECCA de las Islas Canarias, pero que hoy se recrean e interaccionan de otro modo: comunicacional e informático (soporte tecnológico), materiales educativos (digitales y físicos) y el Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA). Con interdependencia entre los tres elementos (CCA, medios tecnológicos y materiales didácticos), pero correlacionados a nivel de contenidos (áreas integrales y ejes transversales) y de las estrategias de aprendizaje del proceso educativo formal.
- **Otorgar mayor fuerza a la oferta de educación en y para el trabajo:** combinando aprendizajes para la inserción laboral con la oferta educativa. Se ha comprendido la vigencia del Sistema IRFA en su necesidad de actualización de la oferta de educación y trabajo, desde enfoques productivos y de emprendimiento, tanto en la oferta presencial como semi-presencial.
- **Incorporación de NTICs:** se pasó de la tecnología analógica a la digital, y estos procesos conllevan cambios en la cultura organizativa. Además de la radio, se incorporan otras TICs, que sirven para aumentar la motivación y la formación integral del participante. Asumir que el sistema es multimedia supuso aprender a manejar las nuevas herramientas (diseño y uso de plataformas virtuales, informática educativa, materiales digitales...); conllevando cambios en los paradigmas y culturas organizativas antes basadas sólo en el quehacer educativo radiofónico. Equipos humanos del ámbito radiofónico, deben producir actualmente para hacer periodismo radial y digital; y los equipos de educadores, deben pensar

hoy en materiales didácticos desde la perspectiva de lo multimedia e interactivo y no sólo desde lo impreso o lo radial.

- **Relevancia del voluntariado, su seguimiento y formación permanente:** se valora con mayor fuerza el papel del voluntariado en el sistema. Se ha fortalecido el seguimiento y acompañamiento sistemático a los procesos pedagógicos que el voluntariado desarrolla en los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CCA), y ha aumentado el reconocimiento de su labor a través de la incorporación a procesos formativos, incentivos, profesionalización, entre otros.
- **Innovación educativa:** a raíz de los cambios desarrollados por la institución en la última década, se logra establecer un estado de permanente renovación y actualización, que supone de ahora en adelante abordar nuevos campos desafiantes como, por ejemplo, elaborar propuestas y materiales flexibles según ámbitos geográfico-culturales, con presencia de algunos subsistemas, en proceso de consolidación: educación especial, indígena y de frontera, capacitación laboral y técnica media profesional. La renovación fortalece la estrategia de Educación a Distancia. Hay disposición positiva hacia los cambios. Se generó un proceso de consulta y participación de todas las instancias de la institución lo que facilitó la apropiación de un discurso común en cuanto al sistema educomunicativo en pleno desarrollo.
- **Pedagogías cónsonas:** La tendencia constructivista ha sido asumida como el enfoque pedagógico del Sistema IRFA, lo que ha producido un cambio de paradigma educativo fundamental. Se ha creado conciencia en la mayoría de los actores sobre la superación del sistema tradicional. Se ha logrado aumentar la motivación y el fortalecimiento del sentido de equipo como comunidad de aprendizaje, fuerza creativa capaz de generar propuestas de trabajo y acciones para la intervención social. El grupo transforma el entorno y contribuye al desarrollo social.
- **Mejoras significativas en la organización y gestión educativa:** con el proceso de renovación, la institución siente la necesidad de reorganizarse para dar respuestas a los retos y desafíos. Se ha logrado una identificación más clara del papel y responsabilidad de los actores educativos dentro del sistema. Igualmente se ha propiciado una revisión de la planificación del Centro como proyecto comunitario. El hecho de promover proyectos de aprendizaje implica que los orientadores construyen acuerdos como colectivo y los planes no son individualizados. Se asumió la necesidad de revisar el perfil del personal contratado y voluntario, así como de realizar una reestructuración que propinó mejoras significativas en la organización y funcionamiento institucional. La cultura de la planificación estratégica va constituyéndose como herramienta de gestión permanente.

Simultáneamente, se ha aprendido el camino del trabajo en Red: de gestión centralizada y ejecución descentralizada, donde todos los puntos y/o actores de la red son igualmente importantes. Y, más recientemente, se ha incorporado una unidad que vela por la innovación educativa: estudia, diseña, propone, hace pilotos, monitorea, evalúa, analiza y vuelve a proponer... Esta dinámica innovadora, va generando al mismo tiempo, fuerzas y dinámicas de formación del personal para la apropiación de los cambios.

## Recomendaciones

A partir de la lectura de la experiencia en los últimos diez años en IRFA, nos atrevemos a realizar las siguientes recomendaciones:

- **Impulso a las iniciativas de las organizaciones sociales en cuanto a educación de jóvenes y adultos y a distancia:** los jóvenes y adultos hoy día buscan mejores y más eficaces alternativas para su formación básica, profesional y capacitación laboral. Consideramos que las organizaciones sociales requieren mayor apoyo del sector privado y gubernamental para colaborar con el Estado en la labor educativa. Esto supone, en general, el desarrollo de planes de fortalecimiento institucional, de ampliación y mejoras tecnológicas..., que se traduce a su vez en apoyar el desarrollo de las capacidades internas (producción de materiales educativos multimediales e interactivos, investigación educativa, formación, evaluación curricular, etc.), para lograr la proyección de las diversas ofertas, en procura de la actualización y adecuación a los contextos y públicos beneficiarios.
- **Reconocimiento legal de las ofertas educativas del sector privado:** en aras de la diversidad de las ofertas educativas para las distintas demandas de educación de jóvenes y adultos, que no logran ser atendidos cabalmente, los Estados deben garantizar reglamentos que permitan operar a las organizaciones sociales cuyos fines no son más que la educación de calidad de los sectores desfavorecidos.
- **Diálogo Estado-organizaciones sociales para las reformas y transformaciones curriculares:** Las innovaciones y demandas que las organizaciones sociales introducen en el sistema educativo para su adecuación a las nuevas realidades, deberían ser estudiadas, tomadas en consideración en los cambios curriculares y nuevos reglamentos, reconocidas y avaladas por los Estados, siempre y cuando estén muy bien fundamentadas.
- **Institucionalización de la Educomunicación en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA):** es primordial que hoy día se asuma el enfoque de la educomunicación, con vigencia y pertinencia en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Es un campo híbrido que aparece y que cobra relevancia en la educación a distancia, donde la comunicación no se supedita a la educación, sino que ambos campos teóricos y prácticos, como la educación y la comunicación, guardan similar importancia en el desarrollo de aprendizajes significativos para la vida, y a su vez combinan efectivamente la gestión enseñanza – aprendizaje.

Es fundamental lograr calidad e impacto en la educación de jóvenes y adultos, a través de sistemas educomunicativos, dinamizando el rol de la radio, incursionando en otros medios (televisión, videos) y TIC's, ampliando las capacidades técnico-tecnológicas y explorando nuevos modelos y estrategias de educación y a distancia (educomunicación, constructivismo, radio digital, e-learning, entre otros).

- **Incentivar la creación de subsistemas educativos:** educación trabajo, educación especial, educación indígena, entre otros. La variedad de públicos y sus diversas características étnicas, sociales y culturales, amerita el desarrollo de propuestas educativas diferenciadas,

adecuadas a sus contextos específicos. Una exagerada centralización de los programas oficiales no siempre encaja en las realidades locales y específicas, ni concuerda en el fortalecimiento de las nuevas identidades regionales y culturales.

- **Desarrollar, con atrevimiento, la educación técnica y profesional a distancia:** Hoy día la educación de adultos-as apunta a formar al ciudadano para los cambios y para el aprendizaje permanente, para adaptarse y ser competente en una sociedad organizada en torno al conocimiento, para el desarrollo de la convivencia democrática y para la empleabilidad, éstas son condiciones indispensables para un modelo de sociedad con inclusión social.

Consideramos que es posible desarrollar la educación técnica y profesional en las modalidades a distancia y semi-presencial. El mundo de lo virtual y la simulación así lo permiten. Diversos sectores de profesionales necesitan complementar sus estudios, actualizarse, aprender un nuevo oficio... Para ello, habría que retomar los tradicionales sistemas de educación para el trabajo por correspondencia que tuvieron incidencia e importancia en su época, recreando estas posibilidades didácticas, a través de las radios y de las otras TICs.

Resulta importante que algunos programas de educación para el trabajo a distancia y semi-presencial se elaboren desde las propias comunidades –con miras a su empoderamiento, que sean ellas quienes participen en el diseño y desarrollo de los tales programas, con ayuda de la radio y otros medios de comunicación. Desde este ángulo, se busca fortalecer la economía popular, ya que el mercado formal de trabajo presenta restricciones para la incorporación laboral, el sector informal y las actividades productivas propias de los medios informales. Bajo esta lógica, la estrategia apuntaría a potenciar las pequeñas actividades económicas, los pequeños emprendimientos que tiene la gente, en muchos casos las estrategias de supervivencia. No se trata de dejar las intervenciones en este nivel, sino de desarrollar estas actividades en el marco de una estrategia de desarrollo de proyectos productivos. El aprender a emprender se refiere, justamente, a lograr que la gente desarrolle competencias que le permitan iniciar, potenciar y desarrollar actividades económico-productivas, cualquiera sea el tamaño y el giro de éstas. El énfasis radica que las personas desarrollan la capacidad de tomar iniciativas personales orientadas a la creatividad y a la toma de decisión, de ser emprendedores.

- **Promover la universalidad de la educación y el diálogo intercultural, teniendo presentes los cambios sociopolíticos de la región.** En este mundo multipolar, es necesario promover las alianzas, participar interactuando en redes y espacios, como Educación para Todos-as (EPT), Campaña Latinoamericana de Educación (CLADE), Centro de Educación a Distancia (CEAD), Comisión de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL), Centro Especializado en Educación para Jóvenes y Adultos (CREFAL), Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), Conferencias de Educación a Distancia de AUSJAL, etc.

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) tiene variados actores comprometidos que están haciendo grandes aportes y que es conveniente visibilizar para bien común. Esto significa: apostar por fortalecer la red educativa radiofónica latinoamericana promoviendo el

debate sobre la radio educativa y sobre la EDJA en general; explorar cuáles son los aliados o redes sociales potenciales que permita abrir alianzas en pro del desarrollo de la prácticas educomunicativas (redes de bibliotecas populares, parques tecnológicos, centros de salud, movimientos ecológicos, etc.); establecer sinergias para asuntos prácticos (ejemplo: con centros o laboratorios de computadoras del barrio, etc.) y para generar proyectos en consorcio con otros.

La proyección y diálogo entre los diversos actores que llevan adelante programas y prácticas de educación de jóvenes y adultos, a distancia y semipresencial, es fundamental para lograr su participación e incidencia en la generación de políticas públicas de educación y comunicación, que promuevan la universalidad de la educación pública y de calidad, y el diálogo intercultural de los pueblos.

## Directorio de la Federación Internacional Fe y Alegría

### Programa de Acción Pública de Fe y Alegría

Calle Pablo Aranda 3  
28006 Madrid  
Teléfono: (34) 91-5902672  
fi.accionpublica@feyalegria.org

### Oficinas Nacionales de Fe y Alegría:

#### ARGENTINA

Sánchez de Bustamante,  
191 2° K 1173 Buenos Aires  
Telefax: (54)11-48654485  
info@feyalegria.org

#### BOLIVIA

Calle Cuba N° 1138 esq. Jamaica.  
Miraflores, La Paz  
Teléfono: (591)2-2246286  
direccion@feyalegria.org.bo

#### BRASIL

Rua Rodrigo Lobato 141  
Sumaré, Sao Paulo  
Telefax: (55)11-38659761  
falegria@uol.com.br

#### CHAD

B.P. 8 Mongo  
Teléfono: (235)6776829  
gavizmo@yahoo.co.uk

#### CHILE

Alonso Ovalle 1480  
Santiago  
Teléfono (56)2-5827518  
info@feyalegria.cl

#### COLOMBIA

Diagonal 34 (Calle), 4-94  
Bogotá  
Teléfono: (57)1-3237775  
dinal@feyalegria.org.co

#### ECUADOR

Calle Asunción OE 238 y Manuel Larrea  
Sector El Ejido - Quito  
Teléfono: (593)2-3214455  
direccion@feyalegria.org.ec

#### EL SALVADOR

Calle Mediterráneo, s/n.  
Col. Jardines de Guadalupe,  
San Salvador  
Teléfono: (503) 2431282  
comunicaciones@feyalegria.org.sv

#### ESPAÑA

Calle Pablo Aranda 3  
28006 Madrid  
Teléfono: (34) 91-5902672  
entreculturas@entreculturas.org

#### GUATEMALA

12 Avenida 2-07, Zona 1  
Guatemala  
Teléfono: (502) 2202482  
gt.director@feyalegria.org

#### HAITÍ

Comunidad Jesuita, 95  
Route du Canape Vert  
Port au Prince

#### HONDURAS

El Progreso, Contiguo al Instituto Técnico  
Loyola  
Yoro - Honduras  
Teléfonos: (504) 6473516  
honduras@feyalegria.org

#### NICARAGUA

Auto Mundo 3 1/2 Abajo  
Reperto San Martín N° 36  
Managua  
Teléfono: (505) 2664994  
nicaragua@feyalegria.org

**PANAMÁ**

Apartado B-3, Zona 9ª  
Panamá  
Teléfono: (507) 2618712  
fyapan.direccion@gmail.com

**PARAGUAY**

Juan E. O'Leary N° 1.847  
e/ 6a y 7ª  
Proyectadas. La Asunción  
Teléfono: (595) 21-371659  
oficinacional@feyalegria.org.py

**PERÚ**

Cahuide, 884, Aptdo. 11-0277  
Jesús María - Lima 11  
Teléfono: (51) 14713428  
fyaperu@terra.com.pe

**REPÚBLICA DOMINICANA**

Calle Cayetano Rodríguez 114  
Gazcue  
Santo Domingo  
Teléfono: (809) 2212786  
fe.alegria@verizon.net.do

**URUGUAY**

Avda 8 de Octubre 2801  
Montevideo, CP 11600

**VENEZUELA**

Edif. Centro Valores, Piso 7  
Esquina Luneta, Altagracia  
Caracas  
Teléfono: (58) 212-5647423  
venezuela@feyalegria.org







[www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org)

La educación en América Latina y el Caribe sigue caracterizándose por una profunda inequidad en el acceso, el proceso y los logros, así como por una calidad escasa que no responde a las necesidades de la diversidad de personas y contextos, en especial de los que sufren pobreza y exclusión.

Preocupados por esta realidad, en Fe y Alegría hemos decidido emprender la campaña “Compromiso por la educación”. Pensamos que sólo mediante amplios pactos sociales se pueden generar políticas de Estado, duraderas y sostenidas, que incidan significativamente en la transformación educativa que necesitamos.

Este documento presenta experiencias de programas y prácticas educativas que consideramos particularmente significativas entre las que Fe y Alegría ha venido desarrollando a lo largo de sus más de 50 años de trabajo. Con base en nuestro quehacer, queremos contribuir al debate educativo de la región y dialogar con otras organizaciones e instituciones, las comunidades educativas, los gobiernos y la sociedad en su conjunto para que la mejora de la calidad educativa se construya con el compromiso de todos y todas.

**nueve  
experiencias**  
para el diálogo y la acción

# Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina

Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América  
*Lima, 19-21 de octubre de 2009*

GESTIÓN  
ESCOLAR

GESTIÓN  
PEDAGÓGICA

**FORMACIÓN  
DE DOCENTES**



 **Compromiso  
por la educación**

 **Fe y Alegría**  
Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social



nueve experiencias para el diálogo y la acción

# Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina

Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América  
Lima, 19-21 de octubre de 2009

## FORMACIÓN DE DOCENTES



 **Compromiso  
por la educación**

 **Fe y Alegría**  
Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

**Edita:**

Federación Internacional Fe y Alegría  
Coordinación del Programa de Acción Pública  
Entreculturas - Fe y Alegría España  
C/ Pablo Aranda, 3 • 28006 Madrid  
Teléfono +34 91 5902672 • Fax +34 91 5902673  
[www.feyalegría.org](http://www.feyalegría.org)

**Diseño y maquetación:**

Jorge Redondo

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.



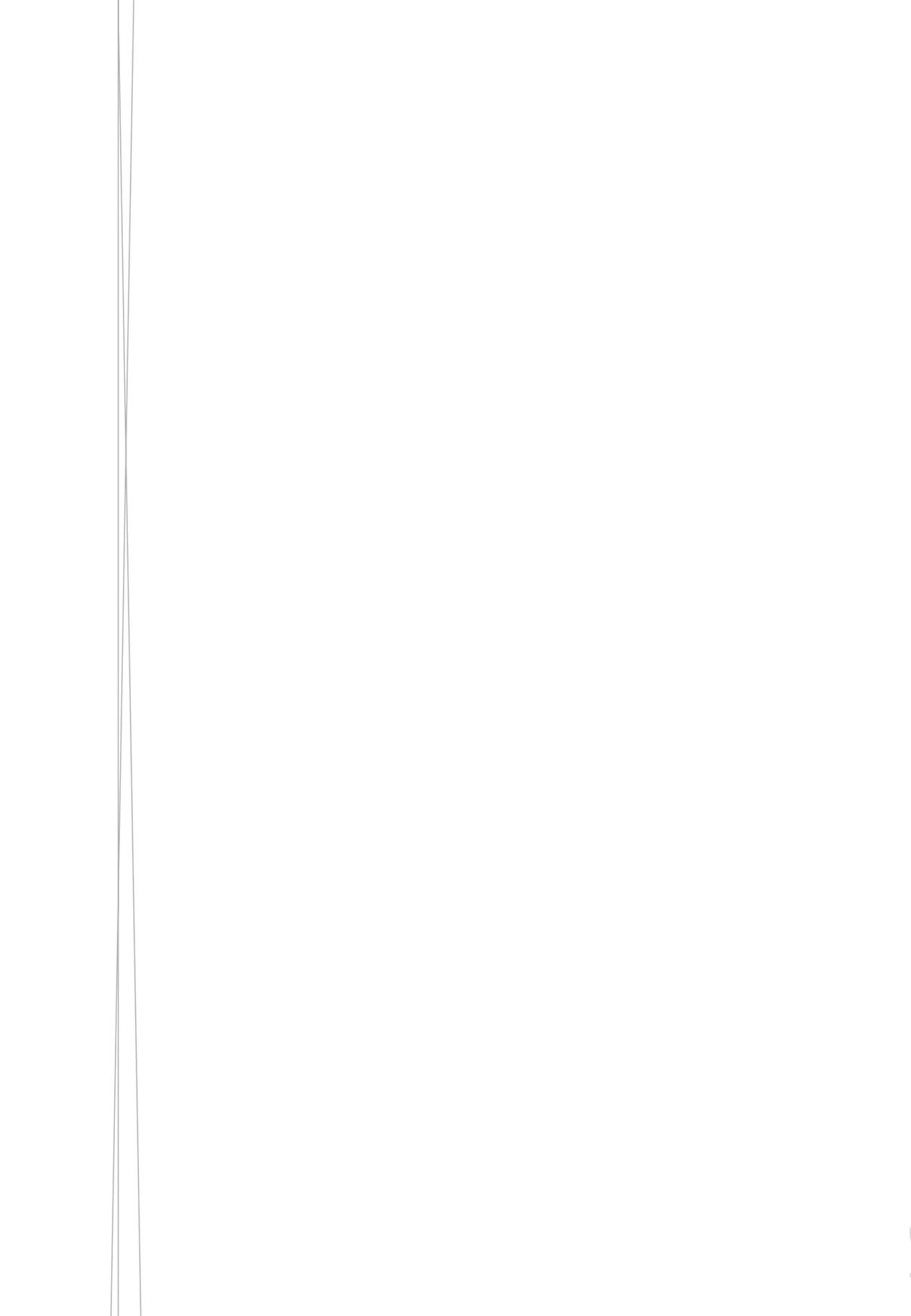
## Fe y Alegría

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. Nació en 1955 en los barrios periféricos de Caracas. Son ya 19 los países de América Latina y el Caribe, Europa y África, donde existen organizaciones nacionales de Fe y Alegría asociadas como Federación Internacional: Argentina, Bolivia, Brasil, Chad, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El Movimiento agrupa a unas 40.000 personas que desarrollan su labor en planteles escolares, emisoras de radio y centros dedicados a programas alternativos, donde se atiende a más de 1.500.000 personas. Fe y Alegría trabaja en las siguientes áreas: educación preescolar, primaria y secundaria, formación técnica profesional media y superior, emisoras de radio, educación de personas adultas, capacitación laboral y reinserción escolar, cooperativas y microempresas, desarrollo comunitario, salud, formación de educadores, edición de materiales educativos, informática educativa, sistematización de experiencias, acción pública, entre otras.

En todas sus actividades, Fe y Alegría trabaja siempre desde y con las comunidades involucradas, cumpliendo su compromiso con el mejoramiento de los sistemas educativos públicos y la transformación social, a favor de una sociedad más justa e incluyente.



# índice

Presentación [6]

## FORMACIÓN DE DOCENTES

- I. Programa Internacional de **Informática Educativa**  
Apropiación de las tecnologías de la información  
y la comunicación por educadores populares:  
una experiencia de formación e intercambio docente en red [8]  
*María Alejandra Torres*
  
- II. Programa internacional de **Formación del Personal**  
Formación de educadores populares para la transformación  
de las prácticas [30]  
*María Cristina Soto*



# Presentación

Este libro es parte de una serie de cuatro publicaciones que reúnen las ponencias de Fe y Alegría presentadas en el seminario **“Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina”**, que se realizó en Lima, Perú, los días 19-21 de octubre de 2009, organizado y co-financiado por el Banco Mundial, Magis América y Fe y Alegría.

Los primeros tres libros presentan los programas de Fe y Alegría organizados según la distribución temática por paneles que se adoptó en el seminario: **gestión escolar, gestión pedagógica y formación de docentes**.

En total, se trata de nueve experiencias significativas que se han recogido a partir del quehacer diario de Fe y Alegría y que se consideran particularmente relevantes por la pertinencia con que responden a las exigencias específicas de su contexto y por el carácter innovador de sus actuaciones.

Los trabajos aquí recopilados se han llevado adelante gracias al esfuerzo común de docentes, padres y madres de familia y el alumnado; de organizaciones empresariales, ministerios de educación y de la cooperación internacional; de los equipos nacionales de Fe y Alegría y de los equipos que trabajan en la Federación Internacional de Fe y Alegría. Queremos recordar y agradecer a todos y todas por su colaboración. También agradecer el apoyo del Banco Mundial y de Magis América. Sin el esfuerzo de cada uno, este ejercicio de reflexión no habría tenido sus frutos.

El cuarto libro expone las principales **recomendaciones** elaboradas a partir de la experiencia de esos nueve programas que Fe y Alegría quiere someter al debate para dialogar con los ministerios de educación, organizaciones sociales, organismos internacionales, las comunidades educativas, expertos de educación y la sociedad en su conjunto. Consciente de las demandas de las comunidades más pobres en las que trabajamos, Fe y Alegría quiere cumplir con su compromiso educativo, ético y político y hacer propuestas que contribuyan a la construcción compartida de mejoras para los sistemas educativos públicos de nuestros países.

Fe y Alegría considera necesario centrar los esfuerzos en alcanzar una educación de calidad como un derecho de cada persona y una responsabilidad de toda la sociedad. Se trata de promover un cambio que recupere el sentido de la educación como bien público.

- **La educación es un bien público** porque su extensión a todas las personas posibilita el desarrollo y el buen funcionamiento de la sociedad. Es pública cuando está al servicio del bien común y no se maneja por la lógica del mercado, cuando es universal, gratuita y accesible sin limitaciones de ningún tipo, y cuando asegura la igualdad de oportunidades para todos y todas, en especial para aquellas personas que más lo necesitan.

- **La educación es asunto de toda la sociedad** porque, si bien la responsabilidad de hacer efectivo el derecho a la educación le corresponde de manera prioritaria al Estado, los diferentes agentes sociales deben participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan los sistemas educativos, la elaboración de sus políticas y el monitoreo de su funcionamiento.
- **La educación que queremos para alcanzar la transformación social y ciudadana.** El esfuerzo debe dirigirse a facilitar a todas las personas una educación que les forme a lo largo de su vida para ser capaces de gobernar su propio proyecto de vida, que consideren la dignidad de sí mismos y la de los demás, que les permita cuestionarse permanentemente y dialogar con los saberes de su tiempo para buscar la reducción de las desigualdades y exclusiones, así como la redistribución de la riqueza y las oportunidades.

Esperamos que estos libros sean una contribución para avanzar hacia esa educación que queremos. Desde luego, las experiencias que compartimos son un testimonio de la fuerza con que la demanda por una educación de calidad está presente aún en las comunidades más dispersas y alejadas y como éstas pueden movilizarse para que esa demanda encuentre cauces de concreción.

Es nuestro deber generar acciones educativas innovadoras, flexibles y de calidad que respondan a esa exigencia y permitan a cada persona desarrollarse plenamente gracias a la educación e integrarse como ciudadano y ciudadana en la sociedad.

El Equipo Coordinador del Programa de Acción Pública  
de la Federación Internacional Fe y Alegría

Septiembre de 2010

**I.**

# Programa Internacional de **Informática Educativa**

**Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por educadores populares: una experiencia de formación e intercambio docente en red**

MARÍA ALEJANDRA TORRES

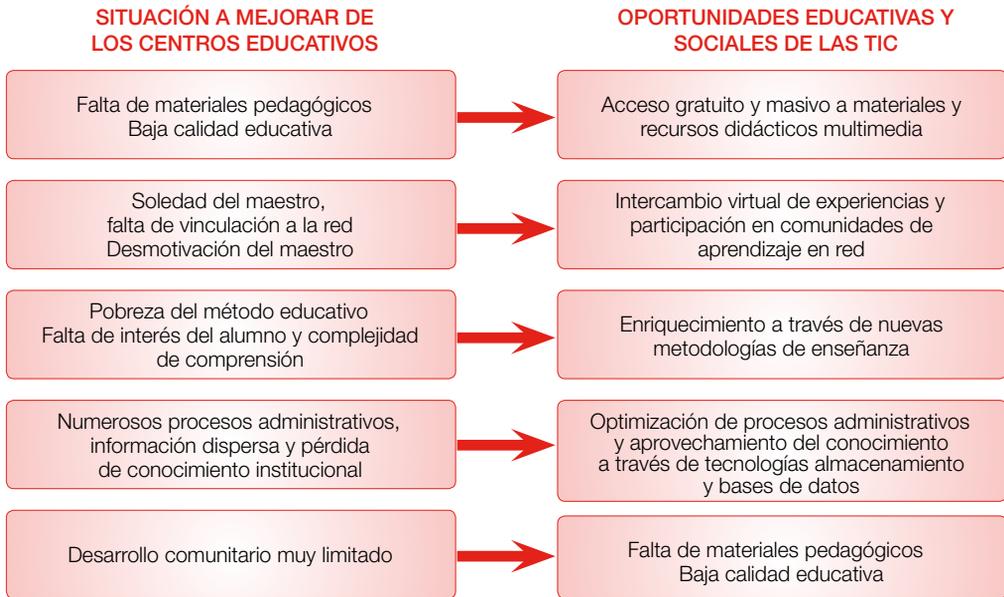


## 1. Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros educativos implica un cambio de paradigma en todos los actores involucrados en la vida escolar. La sola presencia de las computadoras y el Internet en la escuela no genera ningún cambio en las prácticas educativas. Para ver mejoras en la calidad de la educación es fundamental que los actores que construyen vida en los centros escolares incorporen estas herramientas con intencionalidad pedagógica, integrándolas como un recurso que potencie la dinámica escolar, ofreciendo una educación integral de calidad, que responda a las exigencias del mundo actual.

En este marco, el Programa de Informática de la Federación Internacional Fe y Alegría, ha venido fortaleciendo -desde el año 2002- el uso de la informática para potenciar el trabajo en red entre docentes, equipos directivos y alumnos/as; así como la producción y el intercambio de conocimientos y la mejora de procesos pedagógicos, de comunicación y gestión institucional; todo ello con el apoyo financiero y técnico de instituciones aliadas. En este sentido se ha impulsado la apropiación de las tecnologías por parte de los centros educativos y oficinas de apoyo de Fe y Alegría en 15 países de Latinoamérica con la finalidad de enriquecer, mejorar y optimizar nuestras prácticas de educación, gestión y promoción social, beneficiando hasta la fecha a más de 6.650 educadores, 50.000 estudiantes y 8.000 padres y madres de familia de sectores empobrecidos de Argentina, Bolivia, Paraguay, Brasil, Chile, Ecuador, Perú, Colombia, Venezuela, Panamá, República Dominicana, Nicaragua, El Salvador, Honduras y Guatemala.

Apostamos por la profundización de estos logros, dado que en contextos de alta pobreza las tecnologías ofrecen un gran potencial para dar un salto cualitativo en la calidad de la educación, brindando oportunidades de mejora ante las dificultades que se viven en los centros escolares. En el siguiente cuadro se resumen estas potencialidades:



Ante este abanico de oportunidades, se resalta la figura del/la docente como eje central del proceso educativo, que hace vida y recrea la educación popular en el aula de clases. Los esfuerzos en materia de tecnología educativa deben tener como protagonista al docente: su realidad, su necesidad, sus temores, sus potencialidades y sobre todo, su acción. Por ello, el mayor de los retos asumido desde el Programa de Informática ha sido su formación y acompañamiento en la apropiación de los nuevos recursos tecnológicos, para transformar su práctica y garantizar una educación de calidad.

## 2. Historia del Programa de Informática en la formación docente en las TIC

La presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación en Fe y Alegría ofrece nuevas oportunidades de promoción social para nuestros estudiantes, docentes y comunidades, permitiendo su participación en los nuevos espacios de la sociedad tecnológica y combatiendo una importante barrera para su inclusión social: la brecha digital.

Para dar respuesta a ese reto, se definieron los lineamientos pedagógicos que orientarían la integración de las Tecnologías de Información y Comunicaciones, (en adelante las TIC), en nuestros centros escolares, en el marco de la I Reunión-Taller sobre Informática Educativa de la

Federación Internacional de Fe y Alegría, realizada en Caracas en el mes de octubre de 2002. El producto de esa reunión fue recogido en un documento titulado “Propuesta Pedagógica de Integración de las Tecnologías de Información y Comunicaciones a la Educación Escolar de Fe y Alegría”, en el que se definen: propósito, perfiles, metodologías y líneas de acción para la integración de las tecnologías en nuestro ámbito educativo escolar: ¿qué queremos con las tecnologías en nuestras escuelas?; ¿en qué benefician a nuestra propuesta educativa las Tecnologías de la Información y Comunicación?; ¿qué competencias tecnológicas queremos desarrollar en alumnos/as, docentes y comunidades?; ¿cómo realizar un proceso de integración eficaz y adaptado a las realidades de cada escuela?

El siguiente paso realizado fue la concreción de la mencionada propuesta, a través de la puesta en marcha del “Programa de Informática Educativa”, cuya ejecución busca promover y orientar el aprovechamiento de estas tecnologías, para asegurar su correspondencia con los principios de nuestro ideario, con las necesidades de la población a la que se atiende y con la realidad en que se desenvuelve nuestra acción.

Se plantea la transferencia efectiva de conocimiento, de saber-hacer, que conduzca hacia una apropiación de estas tecnologías en cada una de las instancias de la organización, particularmente de la escuela. Sólo así puede garantizarse la continuidad y sostenibilidad de las iniciativas emprendidas, una vez que el proyecto concluya.

En consecuencia, resultó vital la creación de una estructura de gestión del Programa, que favorezca la comunicación e interacción de los actores involucrados, que contribuya a crear fortalezas e independencia de los países y que propicie el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de experiencias. Esta estructura de gestión descansa en la conformación de una red de innovadores, constituida por educadores/as y promotores/as de los centros escolares y de las oficinas de coordinación pedagógica.

La formación de los equipos de educadores/as promotores/as tiene como objetivo ofrecerles las herramientas necesarias para la elaboración y aplicación del proyecto de informática educativa, que contribuya al aprovechamiento de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, profesorado y comunidad del centro escolar.

Este proyecto se debe construir con la visión compartida de un equipo docente. Por tal razón, se convocó a participar en la red de innovadores al líder pedagógico del centro escolar (el coordinador/a pedagógico/a o director/a), al especialista en informática educativa (tutor/a o profesor/a de computación) y al protagonista de los procesos de aula (el/la docente). Cada uno de los actores mencionados constituye una pieza clave en esta construcción; la participación de todos como equipo busca superar un error muy frecuente en la introducción de la informática en la educación: el desarrollo de actividades desarticuladas con los objetivos de la escuela y alejado de la realidad del aula y del contexto escolar.

El programa de formación de estos equipos se diseñó sobre la base de un modelo de red. Esta estructura tiene como implicación fundamental que todos los participantes son “recur-

“sos” de formación del resto de las personas involucradas en el proyecto. De esta manera, desaparece la tradicional imagen de un grupo de personas que saben y otros que tienen que aprender, por el contrario, se conforma una comunidad de aprendices donde todos participan y colaboran.

Incorporar la informática como un recurso al servicio de la formación de los y las estudiantes de los centros de Fe y Alegría es un reto que requiere una gran cantidad de medios, pero el recurso más importante no son las computadoras y las redes, sino los equipos humanos que se enfrentarán al desafío de hacer de la informática una herramienta que contribuya al desarrollo de las y los alumnos de nuestras escuelas (Adrián y Fung, 2007). No se habla aquí de formar exclusivamente a las y los docentes, sino a todo el equipo involucrado. Es necesario implicar a todos los actores relevantes para que la estructura organizativa de Fe y Alegría se apropie del proyecto y lo apoye. Se deberá orientar la formación a los siguientes roles: directores/as nacionales, directores/as zonales, coordinadoras/es pedagógicos, equipo promotor, directoras/es de escuelas, coordinador pedagógico de escuela, tutores de escuela y maestros/as.

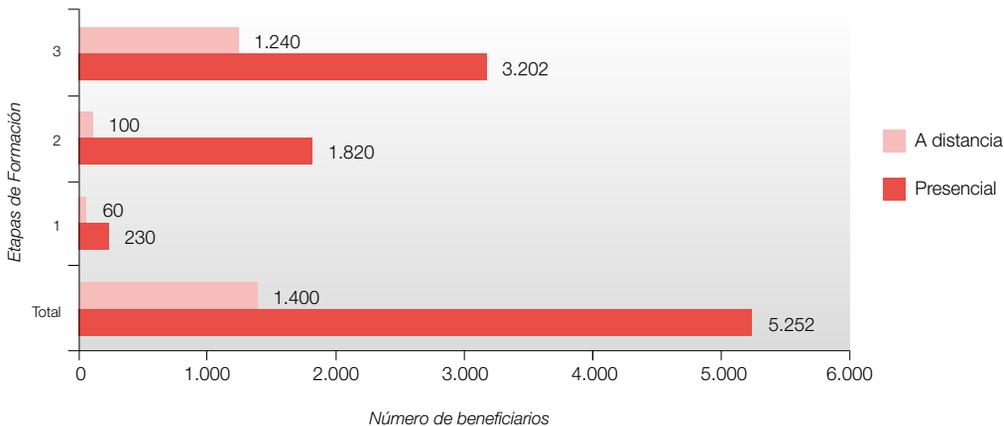
En este escenario se desarrollaron desde el programa de Informática tres etapas de formación docente en TIC que se describen en la siguiente tabla:

#### ETAPAS DEL PROGRAMA DE INFORMÁTICA DE LA FIFYA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS TIC

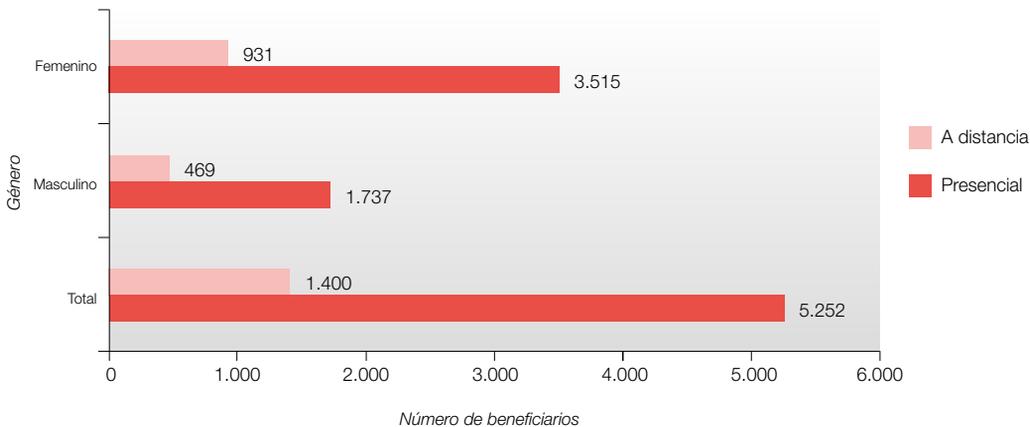
| Etapa 1: 2003-2004   | Etapa 2: 2005-2006   | Etapa 3: 2006-2009  |
|--|--|---|
| 2003-2004: Desarrollo de talleres pilotos presenciales de formación de equipos promotores de Informática Educativa   | 2005-2006: Réplica de los talleres pilotos para la formación de equipos promotores y docentes dentro de cada país.   | 2006-2009: Formación de nuevos equipos de promotores de Informática Educativa y docentes.   |
| El objetivo de la formación era generar competencias para promover la integración de las TIC como apoyo a los procesos educativos que se desarrollan dentro de Fe y Alegría. | 2005 : I Congreso Latinoamericano de Informática Educativa: <i>Creando Redes de Aprendizaje de Fe y Alegría.</i>   | 2008: II Congreso Latinoamericano: <i>Creando Redes de Aprendizaje.</i>   |
| 2003: Inicio de la formación permanente en las TIC bajo la modalidad a distancia mediante las comunidades de aprendizaje en red.   | 2005-2006: Formación a distancia a través de las comunidades de aprendizaje como estrategia de formación permanente de promotores de Informática Educativa y docentes. | 2009: Réplicas del congreso a lo interno de los países.   |
|  |  | 2008: Diseño y desarrollo del Programa de Formación Docente en las TIC: Innovando en mi aula con tecnología, bajo la modalidad a distancia. |
|  |  | 2008-2009: Formación de tutores en línea.   |

En los siguientes gráficos veremos las características de los beneficiarios de las fases de formación anteriormente descritas:

**BENEFICIARIOS EDUCACIÓN PRESENCIAL Y A DISTANCIA**

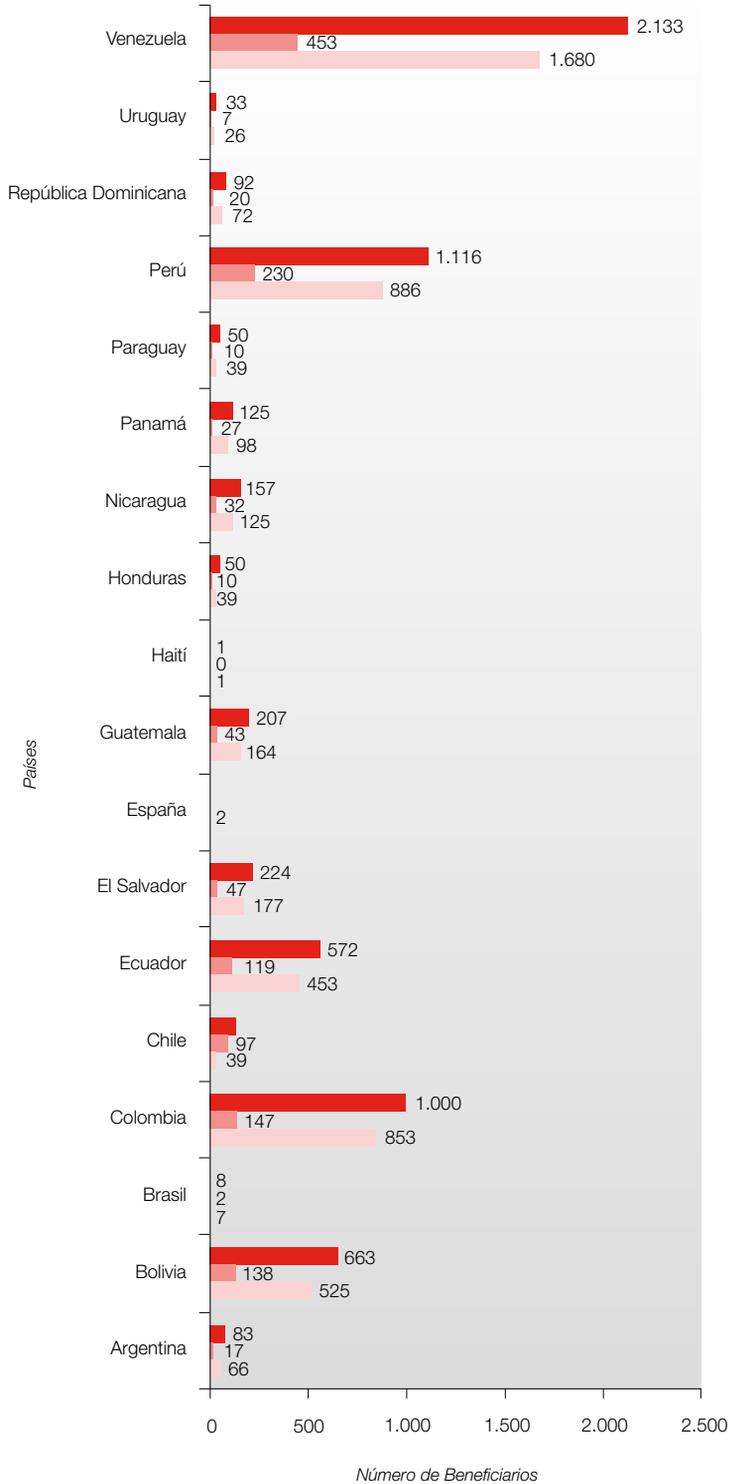


**BENEFICIARIOS EDUCACIÓN PRESENCIAL Y A DISTANCIA POR GÉNERO**



**BENEFICIARIOS EDUCACIÓN PRESENCIAL Y A DISTANCIA POR PAÍS**

- Total
- A distancia
- Presencial



## 2. Ideas clave de la formación docente en las TIC

### 2.1. Formación de equipos promotores de informática educativa y docentes de centros educativos

De acuerdo a la estructura de gestión en red del proyecto, se opta por una estrategia en la que cada país/zona diseñe su propio plan de formación sobre la base de unas opciones generales ofrecidas por la Coordinación del Programa de Informática. Esto lo hacen de acuerdo a las metas definidas dentro de su proyecto de país/zona, de las características específicas del equipo dedicado a su desarrollo y del contexto particular. Pero todos estos planteamientos deben tener un elemento común que los integre y los haga coherentes, por lo que se ha considerado que compartan lineamientos generales que les permitan una base sobre la cual desarrollar el diálogo y el apoyo entre toda la red de países, zonas y escuelas.

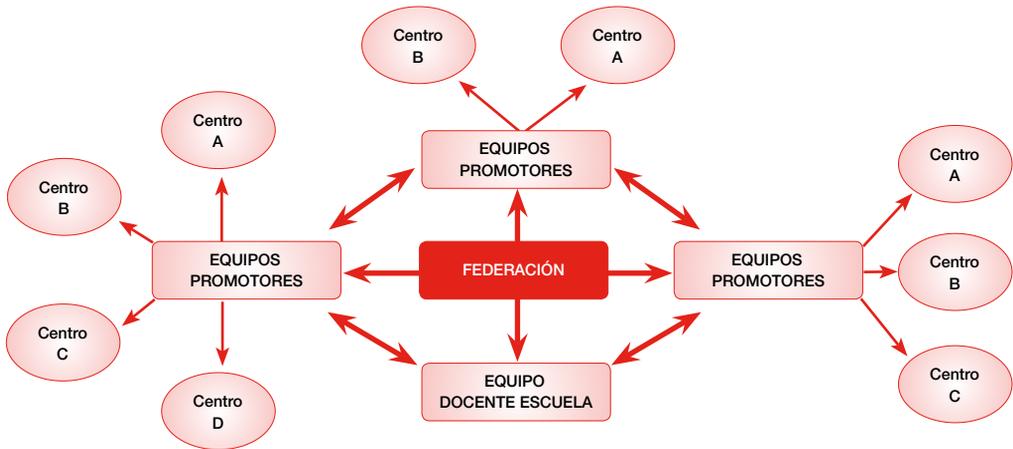
Esta estrategia de formación descansa en esa red. Aquí se reconoce que habrá personas y grupos que, en determinados momentos y según las circunstancias, asuman un rol más activo por sus competencias específicas. Por ejemplo, al realizar la formación inicial el equipo de la Coordinación del Programa asume un papel más activo actuando como orientador y, en los casos que se requiera, facilitador de los talleres, pero se intenta que sean organizados y gerenciados por los equipos de cada país/zona, quienes deberán asumir el rol de protagonista y de liderazgo dentro del proceso de formación.

Por estas razones, la formación está estructurada en módulos cuya oferta constituirá un todo coherente en función de la “Propuesta Pedagógica de Integración de las TIC a la Educación Escolar de Fe y Alegría”, que brinda esos lineamientos generales ya mencionados.

Con la intención de garantizar una base común que permita el desarrollo coordinado y la colaboración a largo plazo entre países/zonas, algunos de estos módulos se definieron como módulos fundamentales, pero se contó también con una oferta de módulos optativos con los que las personas y los equipos configuran su propia formación, contextualizada a su realidad.

La formación esta orientada hacia dos grupos de educadores: los/as promotores de informática educativa y la comunidad de docentes de cada centro escolar.

Cada país organizó la formación de los equipos de promotores de los centros educativos dotados de aulas telemáticas y la formación de sus grupos docentes en cada centro escolar. En el siguiente gráfico se puede apreciar mejor la organización descrita:



### a. Formación de equipos promotores de informática educativa

Se caracterizó por desarrollarse en talleres que reunían a varios centros educativos para capacitar a educadores, en la promoción del uso de las TIC. Posteriormente cada equipo promotor realizó en su centro escolar la formación de los educadores, que de acuerdo a sus necesidades pudo haber estado acompañado de los responsables nacionales o regionales de informática, en atención a las necesidades específicas de cada escuela.

En cada centro se constituyó un Equipo Promotor de Informática Educativa que, tras participar de los talleres de formación iniciales, es el responsable del desarrollo de esta iniciativa, de la formación de los docentes y del seguimiento y asesoría del proyecto en las escuelas. Ese equipo está formado al menos por: el Responsable de Aula Telemática, que se convierte en Promotor de Informática Educativa, acompañado por un miembro del equipo directivo de la escuela, y un docente de aula. Dado que se espera que el Equipo Promotor abarque las competencias necesarias tanto en el área pedagógica como en el área técnica, el perfil de estas personas debe garantizar profundidad pedagógica en el equipo. De esta manera se trata de responder a la vinculación de la formación con los niveles de ejecución en las escuelas. Este equipo promotor asume la responsabilidad de diseñar el plan de Informática Educativa de la escuela y de llevarlo a cabo.

Esta estrategia de formación de los talleres iniciales utilizó dos modalidades complementarias: encuentros presenciales en los que se desarrollaron actividades de formación y desarrollo intensivas. Estos encuentros fueron complementados por comunidades de aprendizaje a distancia, a través de un espacio Web en el portal institucional de Fe y Alegría, en las que se mantiene un contacto más continuo y permanente, y donde hay oportunidad de contextualizar la formación sobre la base de las experiencias "reales" y cotidianas de los grupos de trabajo.

## **b. Formación de docentes de los centros educativos**

Una vez capacitados los equipos de promotores de informática educativa de cada centro escolar, pasaron a organizar la formación de su grupo de educadores para que puedan integrar los recursos tecnológicos a su práctica docente. Esta formación se realizó previa a un diagnóstico de las capacidades de los docentes en el uso de las TIC. La formación se inició con una jornada en la que se reprodujeron los módulos fundamentales (determinados por el Programa de Informática) y otros módulos optativos para atender las demandas particulares de los docentes. Se recomendó realizar estos talleres por niveles educativos (primaria, secundaria) dependiendo del número de educadores del centro. La jornada de formación inicial sirvió para diseñar junto al grupo docente la formación continua en las TIC, necesaria para garantizar la apropiación progresiva de los recursos en sus clases.

### **2.2. Modelaje en la formación**

En la formación de ambos grupos de educadores, se aseguró que todas las actividades de formación que se realizaran debían estar explícitamente diseñadas con una metodología coherente con la propuesta de Informática Educativa. Incluso cuando lo que se pretendía era enseñar conceptos teóricos o aspectos técnicos de uso de equipos informáticos, estas experiencias debían contar con una forma de trabajar que modelase ante los docentes la manera con la que se esperaba que ellos trabajasen con los estudiantes.

Partimos de la premisa de que los y las docentes enseñan como fueron enseñados y no como se les dijo que lo hicieran, pues lo que se enseña no puede estar separado de cómo se enseña. Por eso consideramos de vital importancia que todas las oportunidades de formación sean concebidas como ejemplos integrales y coherentes de la Propuesta Pedagógica de Integración de las TIC asumida por el Movimiento. Por ejemplo, es preciso olvidar las “clases magistrales” en las que se dice como ser constructivista, para optar por experiencias de desarrollo constructivistas donde se trabaje esta manera de enseñar y aprender.

### **2.3. La motivación elemento presente en formación**

También se debe tener siempre presente la necesidad de motivar, continuamente, a los educadores para que incorporen los recursos informáticos a sus actividades docentes. Hay que tener cuidado con caer en la falsa premisa de que todos los miembros del Movimiento Fe y Alegría están convencidos del valor de incorporar la tecnología como recurso. De hecho existen resistencias de diverso tipo, desde las posturas hipercríticas que ven en la tecnología una amenaza de dominación “transnacional”, hasta quienes se sienten intimidados por lo “costoso” y lo “complicado” de los equipos informáticos, o confundidos por lo novedoso del tema. Por esto es necesario que las actividades de formación y desarrollo incluyan el objetivo de motivar a los equipos de trabajo, presentando las razones que llevan a esta incorporación y justifican este Programa, así como los beneficios que recibirán los alumnos y las alumnas de Fe y Alegría.

## 2.4. Estructura modular de la formación de docentes en Informática Educativa

El estructurar las diversas competencias en el uso educativo de las tecnologías de la información y comunicación en módulos de contenidos, permitió compartir recursos al tiempo que brindó una formación específica para cada perfil de participantes de la comunidad escolar: educadores de aula, promotores de informática educativa, directores de centros educativos, padres, madres, representantes y comunidad local.

El tiempo para cada módulo es referencial, el mismo se estimó en función de la experiencia del Programa de Informática en anteriores fases de formación de promotores y educadores.

A continuación se describe la propuesta de módulos en informática educativa para la capacitación de los educadores populares de Fe y Alegría (incluye docentes, promotores/as, directores/as, coordinadores, especialistas y personal de apoyo).

Los módulos fundamentales considerados para la formación de los promotores de informática educativa son los siguientes:

| Módulo  | Nivel        | Duración        |
|---|--------------|-----------------|
| Propuesta de Informática Educativa de Fe y Alegría                | Único        | 6 horas         |
| Rol de la informática en la escuela                               | Único        | 4 horas         |
| Materiales educativos multimedia                                  | Único        | 6 horas         |
| Uso educativo de Internet   | Introdutorio | 4 horas         |
| Propuestas de trabajo telemático interescolar apoyado en Internet | Introdutorio | 2 horas         |
| Experiencias educativas con aplicaciones ofimáticas               | Introdutorio | 2 horas         |
| Integrando herramientas tecnológicas en la planificación del aula | Introdutorio | 2 horas         |
| Evaluación de competencias en informática educativa               | Único        | 2 horas         |
| Estrategias de integración de las TIC en el aula                  | Único        | 8 horas         |
| Planificando el trabajo del aula telemática                       | Único        | 2 horas         |
| Formación de docentes en Informática Educativa                    | Introdutorio | 6 horas         |
| Estrategias de acompañamiento a los docentes                      | Introdutorio | 2 horas         |
| <b>Total horas</b>  |              | <b>46 horas</b> |

Los módulos fundamentales propuestos para la formación inicial de los promotores de informática educativa se pudieron complementar con otros de carácter optativo, diseñados e implementados en función del contexto, realidad e interés del grupo. Por ejemplo, si los/as promotores/as de informática educativa tienen la necesidad de trabajar sobre el tema de proyectos para la sostenibilidad del aula telemática, se puede diseñar un módulo optativo

que propicie el desarrollo de competencias para el diseño e implementación de proyectos de autogestión y sostenibilidad del aula telemática.

Tomando en cuenta que la formación docente en las TIC, la misma debe darse en dos sentidos:

1. El primero como usuarios de la computadora, lo que implica el conocimiento básico de las herramientas informáticas.
2. El segundo, a nivel pedagógico para aprovechar sus ventajas en el quehacer educativo docente.

En este sentido, los módulos fundamentales considerados para la formación de los docentes en informática educativa son los siguientes:

| Módulo  | Nivel        | Duración        |
|---|--------------|-----------------|
| Propuesta de Informática Educativa Fe y Alegría                   | Único        | 6 horas         |
| Rol de la informática en la escuela                               | Único        | 4 horas         |
| Materiales educativos multimedia                                  | Único        | 6 horas         |
| Propuestas de trabajo cooperativo apoyadas en Internet            | Introdutorio | 2 horas         |
| Integrando herramientas tecnológicas en la planificación del aula | Introdutorio | 2 horas         |
| Evaluación de competencias en informática educativa               | Único        | 2 horas         |
| Estrategias de integración de las TIC en el aula                  | Único        | 8 horas         |
| Conociendo el computador  | Introdutorio | 2 horas         |
| Introducción al procesador de palabras                            | Introdutorio | 2 horas         |
| Experiencias educativas con aplicaciones ofimáticas               | Introdutorio | 2 horas         |
| Internet: navegación y comunicación                               | Introdutorio | 2 horas         |
| Uso educativo de Internet   | Introdutorio | 4 horas         |
| <b>Total horas</b>  |              | <b>42 horas</b> |

También en este caso, los módulos fundamentales se pueden complementar con otros de carácter optativo, diseñados e implementados en función del contexto, realidad e interés del colectivo. Por ejemplo, si los/as docentes están interesados en el tema de valores y las TIC se puede diseñar un módulo optativo donde se propicie el desarrollo de competencias para la construcción de estrategias didácticas que propicien el trabajo de valores a través de las TIC.

### 2.5. La formación permanente en las TIC bajo entornos virtuales

Desde el 2003, la formación presencial se ha complementado con espacios de formación permanente en entornos virtuales, a través de las Comunidades de Aprendizaje en red, para la

continuación de la formación en modalidad a distancia, que contribuya a la reflexión y análisis de la incorporación de la informática en la práctica educativa escolar, permitiendo minimizar las limitaciones de espacio, tiempo y financiación (propias de la formación presencial).

En este contexto, las Comunidades de Aprendizaje en red en Fe y Alegría surgen para potenciar la constitución de redes de innovación educativa habilitadas por las TIC, entre los educadores de los diferentes países latinoamericanos. El Programa de Informática de la Federación Internacional de Fe y Alegría ha podido desarrollar hasta la fecha quince (15) comunidades de aprendizaje bajo entornos virtuales, teniendo como escenario formativo su portal institucional (<http://www.feyalegria.org>) en sus inicios, y posteriormente el portal educativo Mundo Escolar (<http://www.mundoescolar.org>).

Las Comunidades de Aprendizaje en red son concebidas como espacios de desarrollo conjunto entre varios participantes, quienes se agrupan en una comunidad sobre la base de un interés común, permitiendo intercambiar diferentes puntos de vista, experiencias, problemáticas, ideas y recursos en función de temas de aprendizaje. Se diferencia de una clase o seminario en la organización y metodología de trabajo, pues el profesor no es el único responsable de los aprendizajes de los demás. Por el contrario, todos y todas son corresponsables de la construcción de conocimientos de los compañeros gracias al apoyo de un facilitador o moderador. Esto implica una organización flexible que estructura temas de discusión y algunos materiales de referencia, que luego son desarrollados y completados con las experiencias de todos los participantes.

La metodología de trabajo es fundamentalmente colaborativa, donde los participantes dialogan permanentemente y construyen en conjunto actividades, proyectos y acuerdos generales. La cercanía, el apoyo constante, la calidez socio-emocional, la tolerancia, el compromiso, las experiencias prácticas, las discusiones, el buen ánimo, entre otros, son características del ambiente de las Comunidades de Aprendizaje. Las estrategias didácticas están fundamentadas en las teorías de aprendizaje colaborativo, donde toman protagonismo los procesos de participación e interacción para el logro de las competencias de aprendizaje. Algunas de las estrategias que contemplamos son: estudio de casos, resolución de problemas, trabajo en equipo, búsqueda de información, lectura compartida, historias, juego de rol, tutoría entre pares, entre otras.

La metodología de formación en Comunidades de Aprendizaje fue exigiendo que el número de participantes no excediera de 30 personas, para garantizar un óptimo seguimiento, acompañamiento y construcción colaborativa del conocimiento. Algunas de las temáticas abordadas en las comunidades han sido las siguientes: rol del promotor de informática educativa en la escuela, sostenibilidad y autogestión de las aulas telemáticas, el uso del *weblog* como herramienta pedagógica, valores en red, la *webquest* como estrategia educativa, biblioteca y tecnología, software libre y educación, ¿los videojuegos amigos o enemigos del aula?, entre otras.

Con el desarrollo de estas Comunidades de Aprendizaje en red se ha beneficiado a 560 docentes, quienes han tenido la oportunidad de enriquecer su práctica educativa gracias al intercambio y acompañamiento de otros compañeros docentes.

Fe y Alegría apuesta a la formación de sus docentes bajo diferentes modalidades, entre ellas las Comunidades de Aprendizaje en red, porque permite que los educadores populares en toda Latinoamérica -a pesar de la distancia- intercambien sus dudas, estrategias, ideas y experiencias de su práctica, sin importar el lugar donde se encuentren, disminuyendo algunas barreras o limitaciones de la formación presencial, que abarcan no sólo el espacio/ temporal, sino también las circunstancias personales, sociales, culturales y económicas que impiden el traslado de los profesores a escenarios formativos lejos de la realidad escolar.

Durante el año 2006, se evaluó la funcionalidad de los espacios virtuales y la dinámica de participación en las Comunidades de Aprendizaje, en base a las condiciones propias de la realidad escolar de Fe y Alegría, con el objetivo de potenciar, generalizar y democratizar la estrategia de formación permanente a distancia bajo entornos virtuales.

Esto llevó a investigar y sistematizar las prácticas en una publicación llamada “Comunidades de Aprendizaje en Red” y la realización de un multimedia didáctico como material de apoyo para todos aquellos equipos pedagógicos nacionales, regionales y de centros educativos que cumplen funciones de “formadores de formadores”, de manera que pudiesen contemplar dentro de su plan de formación una acción formativa bajo esta modalidad. Con esto se promueve la democratización de la estrategia y su empoderamiento por toda la red de Fe y Alegría, para que asuman el liderazgo en la gestión, diseño y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en red.

Así mismo, se desarrolló el nuevo portal escolar (<http://www.mundoescolar.org>), con una sección completa dedicada específicamente al desarrollo de Comunidades de Aprendizajes en red, desde donde los docentes de Fe y Alegría cuentan con un escenario que ofrece diversas herramientas de comunicación electrónica, para el intercambio. Esta sección cuenta con herramientas para el diseño y ejecución de la propuesta formativa y con materiales de apoyo para los formadores de formadores, que garantizan la permanente actualización de sus equipos docentes.

Los aprendizajes acumulados durante estos años en la formación docente bajo la modalidad de Comunidades de Aprendizaje han permitido sentar las bases para el diseño de una Metodología de Formación de Educadores Populares bajo Entornos Virtuales, en el que se fundamenta el Programa “Innovando en mi Aula con Tecnologías”. Con este programa formativo a distancia se pretende desarrollar competencias docentes para innovar la práctica de la educación popular en centros escolares de Fe y Alegría, a través de las tecnologías de la información y comunicación. Dicho programa está acreditado por la Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela y la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

El Programa “Innovando en mi Aula con Tecnologías” se articula en cuatro cursos: Elaborando Materiales Multimedia en la Escuela, Lectura y Escritura en Digital, Tejiendo Redes Inter-escolares con TIC, y Nuevas Estrategias Didácticas apoyadas en Internet. Estos cursos tienen como escenario de formación virtual una plataforma propia pensada para el trabajo colaborativo a distancia llamada Aula Virtual <http://aulavirtual.feyalegría.org/>.

Este programa de formación docente a distancia inició su primera cohorte en junio del 2008 certificando hasta la fecha a más de 800 docentes en ejercicio. Se seguirá ofreciendo los cursos del Programa “Innovando en mi Aula con Tecnologías” para nuevas cohortes y se ampliará la oferta formativa en función de las necesidades de los educadores y educadoras populares que forman el movimiento.

Así mismo, la implementación del programa “Innovando en mi Aula con Tecnologías” ha implicado la formación de 40 tutores virtuales bajo los lineamientos de la propuesta de formación de educadores populares en entornos virtuales.

### 3. Recursos

El desarrollo de la formación requiere una serie de recursos, sin los que no sería posible su ejecución exitosa. Estos recursos son de dos tipos: materiales y humanos.

Los materiales tienen que ver con la infraestructura tecnológica sobre la que se realizará la formación: instalación de aulas telemáticas, conexión a Internet, desarrollo del portal escolar, plataforma de formación a distancia, entre otros. En este rubro también incluimos el pago de reproducción de material, facilitadores, traslados, alimentación y hospedaje de los participantes según el caso, por ejemplo, para talleres de formación a nivel regional, nacional o internacional.

Los recursos humanos se refieren a las personas que integran los equipos de trabajo, desde el equipo de coordinación del proyecto, pasando por los equipos de apoyo (nacionales y zonales) hasta los equipos de promotores de informática educativa en los centros escolares.

Para garantizar la formación docente en las TIC de 120 centros educativos de 15 países donde Fe y Alegría tiene presencia en Latinoamérica se ha realizado una inversión de US \$ 5.265.487,69 que se han ido invirtiendo progresivamente desde los inicios del Programa. A continuación se detalla la inversión en las diferentes etapas.

| Etapas / Proyecto               | Agencia de financiación | Monto                  |
|---------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Etapas I (Oct 2001-Jun 2003)    | Centro Magis            | \$ 2.398.707,69        |
| Etapas II (Oct 2003 – Oct 2005) | Centro Magis            | \$ 1.666.780,00        |
| Accenture (2006-2009)           | Accenture               | \$ 1.200.000,00        |
| <b>Total</b>                    |                         | <b>\$ 5.265.487,69</b> |

## 4. Valoración del programa

En términos generales, esta experiencia ha generado impactos a nivel local, regional y nacional, orientados a:

- **Inclusión tecnológica** de personas que han venido estando ajenos a estos medios, tanto por temas generacionales, como culturales y económicos, ofreciendo oportunidades de integración productiva a la sociedad del conocimiento.
- **Transformación de la dinámica escolar** desde la incorporación de estrategias y recursos para el trabajo en redes de aprendizaje, que han favorecido la colaboración entre las diferentes escuelas del Movimiento de Fe y Alegría en Latinoamérica.

Los proyectos telemáticos inter-escolares han favorecido el intercambio entre estudiantes desde temas curriculares, enriqueciéndose con el conocimiento de otros países y otras culturas. Aunado a ello, las comunidades de aprendizaje virtuales han permitido el aprendizaje conjunto entre docentes de diferentes regiones, intercambiando experiencias y enriqueciendo sus prácticas didácticas.

- **Generación de conocimiento** a través de la formación de redes de intercambio: maestros/as trabajando, aprendiendo y construyendo juntos.

El escenario virtual ha favorecido la producción intelectual, desde la reflexión y teorización de las prácticas docentes. Contamos con un banco nutrido de estrategias de apropiación de la tecnología en la educación, que está a disposición de toda la comunidad educativa global, gracias a la sistematización de experiencias realizada por los docentes de los diferentes países.

En términos cuantitativos, se presentan a continuación algunos logros de la experiencia de formación de educadores en tecnologías:

- **Más de 6.600 docentes** formados en el uso educativo de las TIC, provenientes de diversos niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria). Esta formación ha sido desarrollada bajo modalidad presencial (aprox. de 40 horas de formación).
- **560 docentes** han participado en Comunidades de Aprendizajes Virtuales (aprox. 35 horas de dedicación).
- **800 docentes** formados en competencias específicas para la incorporación de las TIC en el aula (producción de materiales multimedia, didáctica desde la Web, lectura y escritura en digital y proyectos telemáticos interescolares). Esta formación se ha desarrollado en su totalidad a distancia (e-learning) en cursos de 12 semanas (aprox. 120 horas de formación).
- **40 docentes** formados como tutores virtuales bajo los lineamientos del modelo de formación de educadores populares en entornos virtuales.
- **100 experiencias** sistematizadas y relativas a la integración de las TIC en centros escolares.

- Publicación de la colección **“Apropiándonos de la Informática en la Educación Popular”**, formada por 6 libros y 1 multimedia que orientan la incorporación de las TIC en los centros escolares.
- **Banco de recurso** de informática educativa con más de 300 recursos disponibles para el aprovechamiento de las TIC en la dinámica escolar.
- **Plataforma de formación a distancia virtual** (<http://feyalegria.aulavirtual.org>) con más de 2.000 educadores inscritos en cursos de formación ofertados por la Federación Internacional de Fe y Alegría.
- **Portal Educativo** (<http://www.mundoescolar.org>) como escenarios de información, comunicación y formación de estudiantes, educadores, familias y directivos con más de 5.420 usuarios registrados y más de 8.000 visitas mensuales. Este portal actualmente cuenta con 3.500 contenidos a disposición de toda la comunidad educativa global.

La evaluación de la experiencia se ha desarrollado desde la recuperación de evidencias, a través de una serie de indicadores de logro de las acciones ejecutadas.

A corto y medio plazo se ha evaluado la realización de las acciones formativas y su transferencia a la práctica del aula, a través de los siguientes indicadores: número de docentes formados, informes de las jornadas de formación, planificaciones de los docentes integrando las TIC, proyectos de aula telemática de las escuelas, diseños de estrategias didácticas apoyadas en las TIC, producciones de los estudiantes (cuentos, presentaciones multimedia, revistas escolares, periódico escolar, tarjetas, entre otras) y sistematización de experiencias de uso de las TIC en los contextos educativos.

A largo plazo se estima la elaboración de indicadores de impacto que permitan valorar la transformación de la práctica y su incidencia en la calidad educativa.

## **5. Lecciones aprendidas en la formación de educadores populares para el aprovechamiento de las TIC en su práctica docente**

Debe hacerse un esfuerzo muy importante para lograr el compromiso y la capacitación de los docentes en torno a cualquier propuesta de informática educativa que quiera desarrollarse. Debe haber claridad en la importancia de los educadores y educadoras que, como tales, tienen un gran control de lo que ocurre en el día a día de cualquier institución educativa.

Esta capacitación debe estar inmersa en el plan de formación docente de los centros escolares. Si bien es cierto que en la realidad cotidiana de los centros se dificultan los espacios de formación permanente y que existe la necesidad de formación en diversas áreas, no se puede dejar de lado (como generalmente sucede) la capacitación en informática educativa, ya que es una innovación que requiere acercamiento a un recurso, a su utilización y aprovechamiento.

En este sentido se hace necesario destacar algunos aprendizajes clave que se deben tener presentes a la hora de diseñar e implementar acciones formativas en las TIC:

### **5.1. Incorporación progresiva**

Los docentes deben ser incorporados progresivamente a la aplicación de la propuesta, en este caso el desarrollo de proyectos. Aunque este lineamiento pareciera evidente, sorprendería la cantidad de ocasiones en las cuales se le exige a los docentes que se incorporen repentinamente a procesos y situaciones educativas totalmente novedosas.

Estas incorporaciones repentinas, como toda adaptación a cambios bruscos, terminan por generar ansiedad en los docentes, quienes se refugian rápidamente en su conocida y segura “manera antigua” de hacer las cosas.

Por esto es necesario concebir el proceso de implantación de estos cambios como un proceso progresivo, en el cual los docentes se irán involucrando progresivamente y, a medida que obtengan resultados, se involucrarán más y más profundamente.

### **5.2. Inicio estructurado**

En relación cercana con el lineamiento del inicio progresivo, se encuentra la necesidad de prescribir, de una manera muy estructurada, el inicio de la aplicación de las innovaciones.

Cuando un docente se enfrente por primera vez a aplicar nuevos recursos de enseñanza y aprendizaje, debe contar con guías, ejemplos y modelos que le permitan reducir la incertidumbre y controlar la ansiedad que naturalmente le produce incorporar recursos tan atractivos como las computadoras.

Debe prestarse mucho cuidado en no convertir estas prescripciones en recetas impuestas o soluciones instantáneas a la planificación. El docente debe conservar siempre su autonomía de trabajo dentro del aula, y debe, progresivamente ser más independiente de estas recetas y más creativo en la planificación de sus actividades.

### **5.3. Formación en informática y relación de confianza**

Es muy importante tener en cuenta que los y las docentes que tienen éxito en la incorporación de la informática a sus aulas suelen ser, antes de eso, usuarios y usuarias eficientes de la computadora. Es necesario que los y las docentes se sientan confiados al utilizar la computadora y en cómodos con ella.

Se deben realizar esfuerzos para formar a los docentes como usuarios cotidianos de las computadoras. No como expertos técnicos, sino como usuarios personales que comprenden la manera de sacar provecho de las computadoras para desarrollar el trabajo y que conocen sus potencialidades y sus limitaciones.

Una vez que el/la docente tenga esta sensación de dominio se puede proceder a realizar una formación sobre las maneras de utilizar estos recursos dentro de ambientes educativos. Para aprovechar las potencialidades didácticas de la computadora es necesario saber aprovechar las potencialidades que esta herramienta puede brindar personalmente.

#### **5.4. Formación didáctica**

Como complemento de la formación en informática, es necesario realizar un proceso de formación específico en lo relativo al uso educativo de los recursos informáticos. Se requiere formar a los y las docentes en lo que se espera que sea el uso que darán a las computadoras como recursos de aprendizaje.

Esta formación debe incluir un aspecto conceptual en el cual se presente la propuesta de trabajo y se pondere en comparación con otras alternativas de uso. También es necesario incluir actividades de carácter práctico, en las cuales los y las docentes se familiaricen con la operatividad esperada dentro del desarrollo de la propuesta.

Por último, es importante brindar oportunidades de formación en lo relativo a la planificación y evaluación de actividades que sean ejemplos del desarrollo de la propuesta.

#### **5.5. Los y las docentes enseñan como fueron enseñados**

El diseño de las actividades de formación docente debe partir de la premisa que dice: “Los docentes enseñan como fueron enseñados y no como se les dijo que enseñaran”. Las actividades de formación de los docentes deben caracterizarse por ser ejemplos de la propuesta que se espera que ellos apliquen en el futuro. Debe evitarse la frecuente paradoja que se da entre el cómo se enseña y lo que se dice de cómo se debería enseñar. Esta paradoja es clara en el ejemplo de una sesión teórica en la que se nos convence de la superioridad de los métodos prácticos y experienciales para el aprendizaje.

#### **5.6. Comunidad de desarrollo**

Para el avance de la propuesta formativa en las TIC es necesario construir comunidades de docentes en las cuales cuenten con apoyo a la hora de implementar la informática educativa centrada en proyectos. Se ha demostrado que las iniciativas de cambio exitosas dentro de las escuelas son aquellas en las que se involucra un número significativo de docentes. Los casos en los que los entusiastas son maestros aislados tienden a fracasar, mientras que los exitosos suelen mostrar comunidades de apoyo dentro de las que se insertan los entusiastas.

Estas comunidades deben comenzar a construirse en los momentos destinados para la formación, que son oportunidades de oro para su desarrollo. Pero, además, deben man-

tenerse continuamente en el desarrollo de la propuesta de incorporación de las TIC en el centro educativo.

Por aspectos logísticos estos grupos deben estar constituidos por regiones cercanas, aunque no se descarta el desarrollo de comunidades virtuales en las cuales se aprovechen las posibilidades de internet para mantener las comunicaciones y el intercambio. Por esto es necesario brindar un espacio electrónico en el cual puedan intercambiar información y construir la red de cooperación y de pertenencia más amplia a la comunidad del centro educativo o de la región.

### **5.7. Los ambientes virtuales de aprendizaje, una oportunidad para la formación continua del educador y la educadora**

Para garantizar la formación permanente de las y los educadores en las TIC se deben contemplar nuevas modalidades formativas que complementen los procesos de formación presencial y respondan a limitaciones de tiempo y espacios de formación.

El apostar por la formación a distancia bajo entornos virtuales ofrece una posibilidad de capacitación sin requerir coincidir en tiempo ni espacio geográfico. Con acceso a un computador conectado a Internet, el/la docente puede, desde la misma escuela (o el hogar), acceder a un aula virtual para participar en cursos de formación sobre contenidos didácticos diversos, distribuyendo sus tiempos para cumplir con su rol docente y las actividades de formación.

La formación del educador/educadora desde su lugar de trabajo (centro escolar) permite, además, compartir experiencias con sus compañeros y educadores de otras escuelas distantes, evitando la sensación de aislamiento, permitiéndole comparar con otras prácticas de enseñanza y ampliar su red de comunicación, disponer de asesoría ante situaciones reales, acceder a variedad de ofertas formativas que se adapten a sus intereses y realidades, seleccionando contenidos y organizando su propia ruta de formación. Así mismo, esta modalidad evita la suspensión de clases (como suele suceder en la formación presencial) y el ahorro de gastos en concepto de traslados a los centros de capacitación, sobretodo en centros ubicados en zonas rurales o inaccesibles.

Es importante tener en cuenta que uno de los elementos clave para que la experiencia de formación docente en entornos virtuales sea un éxito es contar con el apoyo institucional, brindándole el espacio y la asesoría necesarios para iniciarse en esta nueva modalidad formativa.

Finalmente, se debe tener presente lo que nos destaca Leibowicz (2000 citado en Adrián 2007) si bien los entornos de aprendizaje a distancia se presentan como una oportunidad para la capacitación permanente del educador, estos sólo deberían ser utilizados cuando ofrecen la posibilidad de mejorar cualitativamente los procesos de formación, reduciendo los costos a medio y largo plazo.

## 5.8. Seguimiento y coaching

Se debe contar con un sistema de seguimiento permanente que permita lograr una visión integral del desarrollo de la propuesta en las diferentes instituciones y zonas. Luego de las experiencias de formación inicial, es necesario que ocurran actividades de seguimiento en las cuales se observe el desempeño de cada uno de los docentes participantes.

Este seguimiento debe diferenciarse de una supervisión. En el modelo de seguimiento propuesto se entiende que esta es una actividad de asesoría o coaching, más que de evaluación. La idea es enfrentarse, apoyados en la comunidad de desarrollo, a los problemas y encontrar vías para afrontarlos y vencerlos.

En esta explicación se destaca la importancia de que el seguimiento tenga un componente comunitario, ya que esta comunidad debe convertirse en la principal fuente de ideas con las que puedan contar los docentes participantes.

Es necesario desarrollar materiales, no sólo para la formación de los docentes, sino materiales “de aula” que les estructuren y les orienten en el proceso de incorporación de estas nuevas tecnologías y, sobre todo, de estas nuevas maneras de hacer las cosas.

## 6. Recomendaciones

A manera de conclusión y a partir de los aprendizajes obtenidos en la formación de educadores populares para el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en su práctica docente, nos atrevemos a compartir una serie de recomendaciones para la aplicación de la experiencia en otros contextos:

- **Invertir equitativamente en infraestructura y formación:** los proyectos exitosos de incorporación de tecnología en escuelas invierten cantidades similares de esfuerzos tanto en infraestructura como en formación de educadores. Por el contrario, muchos proyectos han fracasado por ocuparse en gran medida de la dotación de una infraestructura informática de alta generación, descuidando la capacitación de los actores participantes. La consecuencia de esta política es un desaprovechamiento de los recursos y la decepción de las expectativas creadas en la escuela con la incorporación de la tecnología. Esto confirma que, más allá de la necesidad de los equipos y servicios informáticos, se requiere generar procesos de reflexión, formación y acompañamiento a los docentes y estudiantes que aprovecharán los recursos.
- **Formación intencionada y estratégica:** no se debe caer en la capacitación técnica del docente en las TIC, y generalmente la improvisación suele llevarnos a esta calle como única vía de tránsito. Es necesario realizar una planificación intencionada, estratégica y estructurada hacia el docente en lo profesional y en lo personal.

- **Formación en las TIC con sentido didáctico:** los docentes que inician su formación, si esta carece de sentido didáctico, suelen afianzar sus temores y rechazo ante la complejidad de términos de las TIC (hardware, software, RAM, dispositivos periféricos, sistemas operativos, etc.). Los cursos de orientación más técnica, en todo caso, deberán ser optativos para aquellos docentes que estén interesados en profundizar en el funcionamiento de las computadoras.
- **Formar a los educadores y las educadoras desde su realidad:** la formación del educador precisa considerar una realidad concreta y una dinámica particular que determinará diversos procesos en el mismo centro escolar. Los acercamientos a la tecnología pueden darse de diferentes maneras, orientadas por una propuesta común desde la educación popular.
- **Centrar la incorporación de las tecnologías en toda la comunidad escolar:** es necesario integrar a toda la comunidad escolar en el uso y aprovechamiento de las tecnologías, no tan sólo al “docente de informática” o al especialista del aula telemática.
- **Garantizar el acompañamiento a los educadores:** el acompañamiento debe formar parte de las estrategias de formación en las TIC. Tal como destacan Adrián y Fung (2007), es de vital importancia que una vez realizada la formación inicial en las TIC el maestro o maestra se sienta acompañado/a, lo que permitirá reducir la alta ansiedad que suele generar el trabajo con computadoras. El acompañante debe tener una visión integradora y estar atento a las necesidades del profesorado.

## Bibliografía

- Adrián, M., Benjumea, J., Bravo, O., y de Llano, G. (2007). Propuesta de integración de las tecnologías de información y comunicación en centros escolares de Fe y Alegría. Colección “Apropiándonos de la informática en la educación popular”. Caracas. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Adrián, M. (2007). Comunidades de aprendizaje en red. Colección “Apropiándonos de la informática en la educación popular”. Caracas. Federación Internacional Fe y Alegría
- Adrián, M y Fung L (2007). Formación de Educadores para el aprovechamiento de las TIC. Colección “Apropiándonos de la informática en la educación popular”. Caracas. Federación Internacional Fe y Alegría
- Programa de Informática FIFYA. (2006). Propuesta de formación docente en TIC. Caracas-Venezuela
- Torres, M. (2009). Innovando la formación docente a través de comunidades de aprendizaje en Red: experiencias de la Federación Internacional Fe y Alegría. Caracas-Venezuela

**II.**

# Programa Internacional de **Formación del Personal**

**Formación de educadores populares  
para la transformación de las prácticas**

MARÍA CRISTINA SOTO



# 1. Información básica del Programa

## 1.1. Nombre del Programa

Programa de Formación del Personal de la Federación Internacional Fe y Alegría.

## 1.2. Tipo de experiencia

Formación de los y las docentes, el personal directivo y técnico en ejercicio de las Fe y Alegrías nacionales con la incorporación de docentes del sector público.

**Ámbito:** Educación Popular para educadores, educadoras y equipos directivos.

## 1.3. Objetivos y principales resultados esperados

Con el fin de construir un lenguaje común de planificación y garantizar que las demandas e intereses de los países miembros de la Federación Internacional Fe y Alegría estuviesen recogidas en los planes federativos, este Movimiento elaboró 2 planes globales quinquenales, el primero de 2001 a 2005, el segundo de 2005 a 2009 y acaba de formular el tercero, de 2010 a 2014.

A continuación se presentan el objetivo operativo del II Plan Global pues engloba los resultados esperados tanto en el primer Plan Global como en el segundo, y una síntesis de estos resultados.

**Objetivo:** Ampliar y fortalecer los procesos de formación del personal de Fe y Alegría, a través de diversas modalidades: presencial, virtual, equipos de investigación y de formación permanentes en red, etc., para contribuir a su desarrollo personal, a la identificación con su identidad, misión y visión del movimiento, a la apropiación e implementación del modelo de educación popular de calidad y a una gestión eficiente.

**Resultados esperados:** Se han promovido propuestas y estrategias de formación docente con sus correspondientes materiales educativos en los distintos países, para institucionalizar los procesos formativos y dar continuidad al proyecto de Formación de Educadores Populares Latinoamericanos.

1. Se ha constituido una comisión internacional que asesora al programa en la formación de formadores y contribuye al enriquecimiento de la propuesta internacional y la planificación de programas formativos.
2. Se han extendido y cualificado estrategias y programas de formación a distancia con apoyo de medios de comunicación informáticos, radiales y audiovisuales.
3. Se han incorporado en todos los planes de formación del personal, los principios y valores de identidad de Fe y Alegría para que estos orienten la praxis institucional
4. Se ha promovido la asociación o la constitución de redes de investigación y de formación permanente entre los educadores, ajustadas a diferentes temáticas de interés, tanto para ellos como para la institución.
5. Se ha propiciado la formación y alta capacitación del personal directivo técnico de las oficinas nacionales, los centros y programas de Fe y Alegría en todos los países, para contribuir a la mejora de la calidad de la de la educación popular y demás acciones de promoción social del movimiento.
6. Se ha promovido la formación de los educadores en la dimensión del aprender a aprender, especialmente en las áreas de lectura, escritura, razonamiento lógico matemático, manejo de la información y saber pensar, así como en las herramientas pedagógicas esenciales para un adecuado desempeño de su labor educativa en contextos de pobreza, tanto en educación formal como en educación alternativa o no formal.

#### 1.4. Principales datos globales del trabajo de la Federación en este campo

El Programa trabaja con los educadores, educadoras y el personal directivo de los distintos países que conforman la Federación Internacional de Fe y Alegría, los cuales según las estadísticas de la FIFYA del año 2007 son **39.253 en total**.

**DATOS GLOBALES DEL PERSONAL DISTRIBUIDOS POR FUNCIÓN,  
SEXO Y CONDICIÓN RELIGIOSA. 2007**

|                  | Distribución por funciones |               |                   |                |              | Condición religiosa |            |           | Total         |
|------------------|----------------------------|---------------|-------------------|----------------|--------------|---------------------|------------|-----------|---------------|
|                  | Directores                 | Docentes      | Profesio. Técnico | Aux. Administ. | Aux. Servic. | Laicos              | Relig.     | s.j.      |               |
| <b>Masculino</b> | 688                        | 8.832         | 1.029             | 1.024          | 1.393        | 12.804              | 162        | 68        | <b>12.966</b> |
| <b>%</b>         | 36,1                       | 32,2          | 38,8              | 25,1           | 43,2         | 33,3                | 19,7       | 100,0     | <b>33,0</b>   |
| <b>Femenino</b>  | 1.218                      | 18.555        | 1.626             | 3.057          | 1.831        | 25.625              | 662        | -         | <b>26.287</b> |
| <b>%</b>         | 63,9                       | 67,8          | 61,2              | 74,9           | 56,8         | 66,7                | 80,3       | -         | <b>67,0</b>   |
| <b>Totales</b>   | <b>1.906</b>               | <b>27.387</b> | <b>2.655</b>      | <b>4.081</b>   | <b>3.224</b> | <b>38.429</b>       | <b>824</b> | <b>68</b> | <b>39.253</b> |

Como se puede ver, más de la mitad de la población docente que trabaja en Fe y Alegría está formada por mujeres (63,9%) siendo los hombres tan sólo el 36,1%.

Para Fe y Alegría el objetivo de la educación es la formación de las personas en todas sus dimensiones y a lo largo de toda su vida, a fin de que se comprometan con su transformación personal, la transformación de los otros y de su entorno. Esto implica que además de llevar a cabo un trabajo educativo con los niños, los jóvenes y los adultos, este movimiento insiste muy especialmente en la formación de las y los educadores que trabajan en sus centros educativos para lograr que se acerquen al perfil del docente necesario, capacitado y comprometido para implementar procesos de cambio.

En tal sentido, Fe y Alegría concibe la formación de estos como un proceso integral, permanente e inacabado, mediante el cual se busca formar una y un educador popular, reflexivo, autónomo, con conocimientos, destrezas y actitudes para liderar procesos de transformación que contribuyan a mejorar la calidad educativa. En suma, puede afirmarse que Fe y Alegría pretende formar para transformar.

Si bien su organización se caracteriza por la autonomía funcional de los 19 países que la conforman, con sus regiones y centros educativos que poseen principios y objetivos comunes, así como una intercomunicación y solidaridad en inquietudes y proyectos, le corresponde a la Federación Internacional Fe y Alegría (en lo sucesivo FIFYA) la responsabilidad de estimular la construcción colectiva y la revisión permanente de su propuesta de educación popular y promoción social, de promover la cohesión del quehacer educativo de las Fe y Alegrías nacionales, la identidad con el ideario, así como generar recursos y espacios de encuentro y formación comunes para todos los países. Para lograrlo se crea el programa de formación de educadores populares.

El programa se inicia en el año 2001 como resultado de la elaboración del primer Plan Global de la Federación Internacional (en lo sucesivo I PGDFI), con el objetivo de profundizar en los procesos de formación del personal de Fe y Alegría a través de diversas modalidades, contribuyendo a su desarrollo personal y profesional, desde la perspectiva de la educación popular y a la construcción de la identidad del movimiento.

Para el cumplimiento de los objetivos operativos, el plan global estableció la ejecución de acciones prioritarias que constituyeron el marco de referencia de diversos proyectos, algunas de las cuales se culminaban al finalizar el quinquenio y otras requerían su prolongación a través del tiempo. En tal sentido y en coherencia con su concepción de formación, la acción “Propiciar la formación y alta capacitación de los cuadros directivos, educadores, promotores y personal técnico-profesional del Movimiento”(I PGDFI) es permanente y continúa en el segundo plan global de desarrollo y fortalecimiento institucional (en lo sucesivo II PGDFI) que se está ejecutando desde el año 2005 hasta el presente año 2009, constituyendo una de las causas por las cuales, a partir de éste momento pasa a denominarse programa de formación de personal.

Asimismo, las líneas de acción “promover la asociación o la constitución de redes de investigación y de formación permanente entre los educadores...” y “promover la formación de los educadores en la dimensión del aprender a aprender...” han orientado la planificación, el diseño y el acompañamiento de los diversos proyectos que se han ejecutado desde el programa, los cuales han tenido una amplia cobertura y han producido una serie de publicaciones y

materiales de apoyo a los procesos formativos implementados, contribuyendo al proceso de institucionalización de una propuesta de formación docente en los distintos países miembros de la FIFYA, respetando su realidad y sus necesidades.

## 2. Características más significativas del contexto y de la población a la que atiende el Programa

### 2.1. Contexto

Los centros educativos de Fe y Alegría atienden a una gran diversidad cultural, social, territorial y económica, y tienen en común que se encuentran ubicados en sectores populares sean estos urbanos, semi urbanos o rurales. Según un estudio comparativo sobre la localización en áreas marginales de los centros educativos realizado con la participación de 298 centros educativos de Fe y Alegría y 287 escuelas públicas<sup>1</sup>, se ha encontrado una mayor incidencia de marginalidad urbana en los centros educativos de Fe y Alegría (41,38%) en comparación con las escuelas públicas (27,52%), lo que es coherente con el proyecto educativo de este movimiento. En tal sentido, el estudio encontró que en Perú, Bolivia, Venezuela y Colombia los centros educativos se encontraban ubicados en las áreas marginales urbanas menos favorecidas, mientras que en Nicaragua, Paraguay y El Salvador el nivel de marginalidad era similar en ambos tipos de escuelas y sólo en Ecuador, se observó un mayor porcentaje de escuelas públicas en barrios marginales.

El Programa de Calidad de la FIFYA (P1) realizó un análisis descriptivo del contexto socio-familiar del alumnado de 418 escuelas pertenecientes a 15 países de Fe y Alegría<sup>2</sup> encontrando los resultados que se muestran en los siguientes cuadros.

**NIVEL DE ESTUDIO ALCANZADO POR LOS REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS DE 418 CENTROS EDUCATIVOS DE FE Y ALEGRÍA**

|              | Nivel de estudios del padre y la madre |          |                 |                   |                         |
|--------------|--|----------|-----------------|-------------------|-------------------------|
|              | No sabe leer ni escribir               | Primaria | Primaria Oficio | Secundaria Título | Estudios Universitarios |
| <b>PADRE</b> | 3,56%                                  | 36,61%   | 22,75%          | 26,75%            | 10,39%                  |
| <b>MADRE</b> | 5,80%                                  | 37,41%   | 22,98%          | 23,73%            | 10,08%                  |

1. SWOPE, J. y LATORRE, M. (1998) *Comunidades educativas donde termina el asfalto. Escuelas Fe y Alegría en América Latina*. Cide – Preal. Este estudio consideró un total de nueve países: Perú, Bolivia, Venezuela, Nicaragua, Ecuador, Guatemala, Colombia, El Salvador y Paraguay.

2. 2° Borrador del análisis descriptivo del contexto socio-familiar del alumnado de 418 escuelas de Fe y Alegría (2008).

Los resultados sobre el nivel educativo de los y las representantes son bastante similares, la respuesta mayoritaria es que ambos terminaron la escuela primaria y no continuaron con sus estudios, un 36,61% de los padres y un 37,41% de las madres. El menor porcentaje de los y las representantes se ubica en los niveles educativos más bajos, con una diferencia significativa entre ambos sexos: el porcentaje de padres que no saben leer y escribir es de 3,56%, mientras que el de las madres, es 5,8%.

**NIVEL DE ESTUDIO ALCANZADO POR LOS REPRESENTANTES DE LOS ALUMNOS  
DE 418 CENTROS EDUCATIVOS DE FE Y ALEGRÍA**

|              | Nivel de estudios del padre y la madre |                 |                   |                    |                |               |
|--------------|--|-----------------|-------------------|--------------------|----------------|---------------|
|              | No Trabaja                             | Trabaja en casa | Trabajo ocasional | Trabajo Asalariado | Dueño Comercio | Dueño Empresa |
| <b>PADRE</b> | 5,43%                                  |                 | 35,05%            | 36,56%             | 16,67%         | 6,29%         |
| <b>MADRE</b> | 48,16%                                 |                 | 17,66%            | 17,43%             | 11,74%         | 5,01%         |

El análisis del cuadro demuestra que el trabajo ocasional y como asalariado son las ocupaciones más frecuentes de los padres, entre ambos ocupan un 71%. En relación a la ocupación laboral de las madres, existen diferencias marcadas pues la mayoría, un 48,16%, trabaja en el hogar.

La mayor parte del alumnado vive con ambos padres en un 70%, aunque el 22% vive sólo con uno de ellos. Para tratar de determinar la existencia de hacinamiento en las condiciones de vida de los alumnos y alumnas se indagó con cuántas personas compartían su habitación, encontrándose que 18,46 % lo hacían con 3 ó más personas, mientras que 45,6% con 1 ó 2 personas. Finalmente algo más de la mitad, cuentan con los servicios públicos básicos: agua y electricidad.

**2.2. Población**

A lo largo de sus 8 años de vida, el Programa ha atendido a la siguiente población a través del desarrollo de 5 grandes proyectos:

**PROYECTOS DESARROLLADOS POR EL PROGRAMA  
DE FORMACIÓN DEL PERSONAL**

| Duración                   | Proyecto  | Modalidad Educativa                  | Núm. Beneficiarios |                |
|----------------------------|---|--------------------------------------|--------------------|----------------|
|                            |   |                                      | Directos           | Indirectos     |
| 2001-2005                  | Formación de Educadores Populares                         | Presencial                           | 24.682             | 704.732        |
| 2005-2008                  | Desarrollo Matemático                                     | Presencial con actividades virtuales | 361                | 10.830         |
| 2005-2008                  | Formación de Directivos                                   | Presencial                           | 62                 | 1.200          |
| 2007-2009                  | Redes de Investigadores                                   | Virtual                              | 428                | 12.840         |
| 2007-2010                  | Formación de Educadores Populares bajo entornos Virtuales | Virtual                              | 900*               | 27.000         |
| <b>Totales</b>             |   |                                      | <b>26.433</b>      | <b>756.242</b> |
| <b>Total beneficiarios</b> |   |                                      | <b>782.675</b>     |                |

\*El proyecto aspira a atender 900 participantes para el 2010.

Comparado con el total actual de educadores, educadoras y directivos de Fe y Alegría, el Programa ha logrado atender al 66% de esta población, lo que constituye un logro a resaltar.

- El primer proyecto llevado a cabo por el programa fue el proyecto de Formación de Educadores Populares, el cual ha sido considerado como un hito al interior de Fe y Alegría<sup>3</sup>, pues se diseñó con el objetivo de atender al 100% de los y las docentes que pertenecían al movimiento durante ese período y logró alcanzar una cobertura de aproximadamente un 88,44% de los educadores y las educadoras.
- La expansión del movimiento en los últimos años, tanto en relación al número de países como de centros educativos, ha traído como consecuencia el continuo aumento de la población de docentes nuevos que requieren participar en procesos formativos.
- Según Swope y La Torre<sup>4</sup> la gran mayoría de los educadores y educadoras que trabajan en FyA cumple en su centro educativo entre 1 y 10 años de servicio lo que ocasiona altos niveles de rotación que limitan la permanencia de los logros y resultan preocupantes si se toma en cuenta la gran inversión de recursos y tiempo que dedica este movimiento a la formación permanente de su personal.

3. El documento de evaluación del proyecto se puede revisar en la página Web de Fe y Alegría: <http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=11&idrev=30&idsec=207&idart=1023>

4. SWOPE, J. y LATORRE, M. (1998) *Comunidades educativas donde termina el asfalto. Escuelas Fe y Alegría en América Latina*. Cide – Preal. Este estudio consideró un total de nueve países: Perú, Bolivia, Venezuela, Nicaragua, Ecuador, Guatemala, Colombia, El Salvador y Paraguay.

- Una encuesta aplicada a 4.189 participantes, de 10 países, de la primera cohorte del proyecto de Formación de Educadores Populares<sup>5</sup>, encontró que el grupo se encontraba constituido mayoritariamente por mujeres (71%), casadas (54%) que procedían de familias de escasos recursos económicos y habían sobrepasado los niveles de educación formal de sus progenitores.
- La primera cohorte del diplomado de formación de educadores populares bajo entornos virtuales tiene 433 participantes de los cuales 67,66% son mujeres, lo que replica la relación entre hombres y mujeres en la población global de la FIFYA( ver anexo 4).

Si bien no existen datos precisos al respecto, es frecuente encontrar que un gran número de las educadoras y los educadores latinoamericanos se ven obligados a desempeñar otras actividades remuneradas a fin de mejorar sus ingresos económicos, tales como: trabajar con Fe y Alegría en un turno, con el sector público en otro y dar clases en una universidad o instituto universitario por la noche; igualmente, algunos o algunas combinan la actividad docente con otra de diferente naturaleza. Según Elvir (2006) el 21% de los y las participantes en la primera cohorte del proyecto de Formación de Educadores Populares tenía dos trabajos y ejercía en ambos actividades docentes. Esta situación contribuye a deteriorar la calidad educativa pues se ven obligados a correr de un lugar a otro y carecen de tiempo para planificar sus actividades, innovar o reflexionar su práctica educativa.

En un estudio de caso llevado a cabo con los y las participantes de la primera cohorte del proyecto de Formación de Educadores Populares<sup>6</sup> se encontró que predominaban las mujeres tituladas por Escuelas Normales, con edades promedio comprendidas entre los 31 y los 40 años.

#### DATOS SOBRE LA FORMACIÓN, SEXO Y EDAD PROMEDIO

|                 | Formación Inicial |               | Sexo  |       | Edad Promedio |       |       |
|-----------------|-------------------|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
|                 | Normalista        | Universitaria | Fem.  | Masc. | 20-30         | 31-40 | 41+   |
| Argentina       | 53,4%             | 30,1%         | 77,7% | 22,3% | 21,4%         | 40,8% | 37,9% |
| Colombia        | 29,3%             | 62,9%         | 74,6% | 25,4% | 14,0%         | 33,0% | 53,0% |
| Ecuador         | 40,0%             | 47,0%         | 67,0% | 33,0% | 32,4%         | 41,8% | 24,4% |
| Honduras        | 59,0%             | 0,0%          | 35,3% | 64,7% | 76,5%         | 23,5% | 0,0%  |
| Paraguay        | 78,9%             | 4,2%          | 65,0% | 35,0% | 56,6%         | 28,5% | 5,9%  |
| Perú            | 38,7%             | 48,8%         | 73,0% | 27,0% | 26,9%         | 48,1% | 23,0% |
| Rep. Dominicana | 35,0%             | 55,0%         | 77,0% | 23,0% | 25,0%         | 41,0% | 34,0% |
| Venezuela       | 37,5%             | 37,7%         | 80,0% | 20,0% | 25,2%         | 41,6% | 31,4% |

Fuente: Elvir, A (2005).

5. Elvir, A. (2006) *La primera cohorte del proyecto Latinoamericano de formación de educadores populares de Fe y Alegría. Una radiografía de su perfil socioeconómico y profesional.*

6. ELVIR, A. (2005) *El Proyecto Latinoamericano de Formación de Educadores Populares. Ocho Estudios de Caso sobre la Implementación y Alcances al inicio de su fase III (2003-2004).*

En muchos países de Latinoamérica los procesos de formación inicial ofrecidos por las universidades e institutos pedagógicos no parten de la situación real de quienes estudian la carrera docente y se basan en criterios prospectivos, lejanos a la realidad, lo cual no permite brindar la preparación necesaria para enfrentar la diversidad cultural, desigualdades sociales y del aprendizaje que tienen que experimentar en la cotidianidad del aula.

También se observa un divorcio entre los ministerios de educación que implementan reformas educativas y las instituciones formadoras, lo que ocasiona que los y las docentes que egresan se encuentran desfasados ante las transformaciones que están ocurriendo en los centros educativos, por lo que requieren un proceso de actualización y formación permanente. Más aún, Elvir (2002) señala que existen algunas características de los educadores y educadoras que afectan a los procesos de formación docente, entre ellas: la falta de hábitos de lectura, la falta de organización del tiempo personal y de habilidades básicas para el aprendizaje como la producción de resúmenes.

Un estudio realizado sobre 9 Fe y Alegría<sup>7</sup> ha usado dos criterios fundamentales para describir el perfil de los educadores y educadoras de FyA que constituyen la población atendida por el Programa de Formación del Personal:

- Su disposición y disponibilidad para llevar a cabo múltiples tareas durante la jornada de trabajo, así como para trabajar horas extras o días no laborables.
- Su carácter moral.

Encontrando que el sentido de disponibilidad y el cuidado de las actitudes morales de los equipos pedagógicos de FyA son las principales características de los centros educativos que hacen posible la aplicación de estrategias para mejorar los niveles de eficiencia de FyA.

Finalmente, puede afirmarse que el personal que trabaja en Fe y Alegría que constituye la población de los proyectos de formación propuestos e implementados por el Programa, se encuentra altamente comprometido con su profesión, tiene muchos deseos de superarse y ha acumulado una importante experiencia en el campo educativo.

### **3. Información sobre el personal a cargo de la marcha del Programa y los demás actores involucrados**

Desde sus inicios y hasta el momento actual, el Programa de formación de personal ha estado ubicado en Venezuela, país donde nació Fe y Alegría hace 54 años, específicamente en la ciudad de Maracaibo, en el Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín, lo cual ha constituido una fortaleza pues le ha permitido tener una infraestructura de apoyo, un equipo

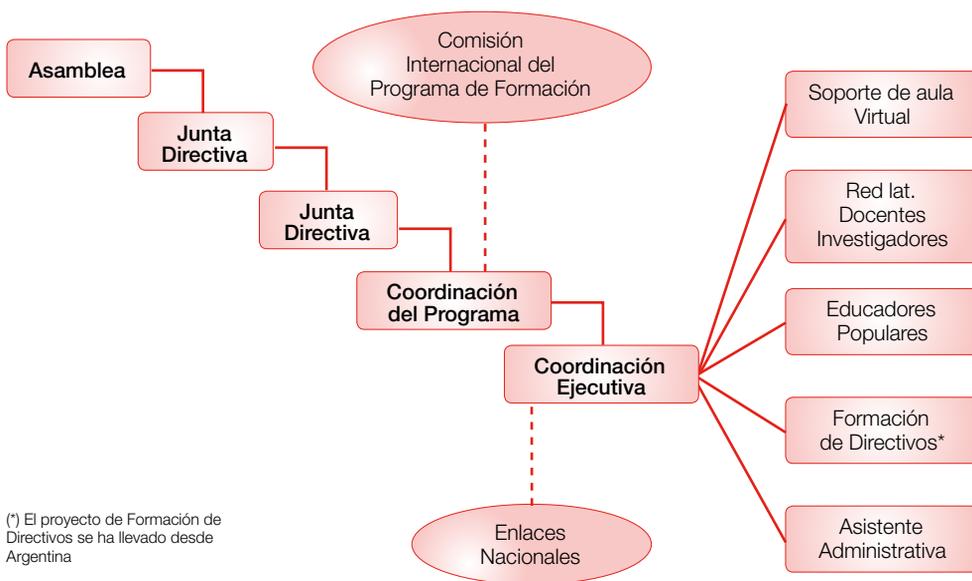
---

7. Swope y Latorre (1998). Op cit.pág 187.

de referencia con el cual reflexionar y dialogar, y le ha dado un hilo conductor al proceso facilitando la continuidad así como la coherencia de los proyectos emprendidos y acompañados desde esta instancia.

El equipo que actualmente gestiona el Programa se estructura de la siguiente manera:

**DATOS DEL EQUIPO ACTUAL DEL PROGRAMA**



(\*) El proyecto de Formación de Directivos se ha llevado desde Argentina

El Programa articula su acción a través de una red de actores con diferentes funciones:

**3.1. La Comisión Internacional del Programa**

Constituye una instancia organizativa de apoyo para la formulación de las políticas relacionadas con los procesos formativos, así como la planificación y evaluación de las acciones de los proyectos ejecutados por el Programa. La comisión está constituida por el Coordinador del Programa y 5 miembros de distintas Fe y Alegría designados por la Junta Directiva. Entre sus funciones se encuentran establecer articulaciones entre los distintos programas federativos, validar propuestas formativas, coordinar los tiempos y los recursos.

**3.2. Los Responsables Nacionales del Programa (denominados “enlaces nacionales”)**

Constituyen el puente que une los equipos pedagógicos nacionales con el Programa a fin de ir difundiendo los proyectos ejecutados y por ejecutar, así como acompañar los procesos de

formación emprendidos y hacer seguimiento a los y las participantes inscritos en cada uno de sus países. Es importante resaltar que en algunos casos, como ocurre con Bolivia, el enlace participa también en el proceso de selección de los y las docentes que se inscribirán en los diversos proyectos propuestos por el Programa. A pesar de los avances alcanzados con el equipo de enlaces, todavía existen dos grandes dificultades que deben ser atendidas: en primer lugar, el hecho de que algunos países todavía no han designado una persona como “enlace nacional” y, en segundo lugar, la multiplicidad de funciones que estos profesionales deben cumplir les impide dedicar mucho tiempo para el acompañamiento de los procesos formativos implementados por el Programa.

### **3.3. El Acompañante del Programa**

Un miembro de la oficina central de la FIFYA es designado para acompañar a la comisión internacional del Programa y apoyar al coordinador general del Programa en el seguimiento directo de los proyectos, así como para servir de canal de comunicación entre la junta directiva de la Federación y el personal del Programa.

### **3.4. El Equipo de Tutores y Tutoras en línea**

Dado que el Programa ha apostado por la formación virtual, poco a poco se ha ido consolidando un equipo de tutores y tutoras en línea, quienes acompañan a los y las participantes en sus procesos formativos a través de la plataforma de Fe y Alegría, aula virtual, orientándolos y propiciando la construcción de aprendizajes colaborativos.

### **3.5. Actores externos**

Existen otros actores involucrados en la marcha de los diferentes proyectos emprendidos especialmente en los últimos años ya que se han realizado alianzas con universidades pertenecientes a la Asociación de Universidades Jesuíticas de Latinoamérica (AUSJAL), a fin de lograr que el diplomado de Formación de Educadores Populares tenga un reconocimiento y una certificación universitaria.

- La Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, a través de su Centro de Estudios en línea, ha sido la responsable de diseñar los materiales y las sesiones del curso virtual de investigación acción llevado a cabo en el marco del proyecto de redes de docentes investigadores, así como los módulos del diplomado de formación de educadores populares bajo entornos virtuales.
- La Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la Universidad Antonio Ruiz Montoya de Perú y han puesto a disposición sus profesores como expertos en contenido para la elaboración de los módulos del diplomado, así como para actuar como coordinadores y tutores en las aulas virtuales del diplomado.

Ademas:

- La Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de Santa Cruz Bolivia está participando en el diplomado de Formación de Educadores Populares mediante la incorporación de sus profesores como tutores.
- FLACSO y el IPE - UNESCO colaboraron en la elaboración de algunos materiales de la serie de Formación de Directivos, lo que contribuyó en gran medida al enriquecimiento de la propuesta formativa.

## 4. Financiación del Programa

### 4.1. Recursos, montos y financiadores

A lo largo de su vida, el Programa ha ejecutado proyectos y ha contado con fondos obtenidos a través de la cooperación internacional.

#### PROYECTOS EJECUTADOS

| Duración       | Proyecto  | Modalidad Educativa                  | Financiador  | Fondos en US\$      |
|----------------|---|--------------------------------------|--------------|---------------------|
| 2001-2005      | Formación de Educadores Populares                         | Presencial                           | MAGIS        | 1.423.034,84        |
|                |   |                                      | Fundación SM | 127.390,00          |
| 2005-2008      | Desarrollo Matemático                                     | Presencial con actividades virtuales | MAGIS        | 38.989,45           |
| 2005-2008      | Formación de Directivos                                   | Presencial                           | AECID- MAGIS | 486.023,00          |
| 2007-2009      | Redes de Investigadores                                   | Virtual                              | MAGIS        | 230.228,45          |
| 2007-2010      | Formación de Educadores Populares bajo entornos Virtuales | Virtual                              | AECID        | 453.779,00          |
| <b>Totales</b> |   |                                      |              | <b>2.759.444,74</b> |

Los recursos han sido utilizados fundamentalmente para:

1. La elaboración de materiales educativos: contratación de autores, edición e impresión de textos: las colecciones de “Formación de Educadores Populares” (17 libros), “Pensamiento lógico matemático” (20 libros) y “Formación de equipos directivos” (6 libros) (ver Anexos 3A, 3B y 3C) y la elaboración de recursos educativos multimedia.

2. La traducción e impresión de los libros del Programa al francés y al portugués, y el diseño y elaboración de un recurso educativo multimedia para complementar los materiales del programa de formación de equipos directivos.
3. El pago del personal encargado de los proyectos.
4. La compra de equipos.

## 5. Ideas clave que fundamentan y orientan el Programa

Para comprender el Programa es necesario explicitar el marco referencial que lo ha orientado desde sus inicios, la perspectiva de la educación popular con una intencionalidad ética-política-transformadora. Desde esta perspectiva, el Programa busca la formación de los educadores y las educadoras así como del personal que trabaja en centros educativos ubicados en contextos de pobreza a fin de que inicien un cambio interno que les permita darle nuevos sentidos a su vida y comprometerse para generar procesos de transformación social a través de la educación.

A partir de un diagnóstico de las necesidades formativas el Programa ha ido consolidando una propuesta formativa de la FIFYA que “intenta responder coherentemente a los propósitos de su ideario educativo, al análisis de la sociedad que aspiramos transformar y al tipo de educador necesario para lograrlo”<sup>8</sup> La propuesta asume al educador y la educadora de manera integral en todas sus dimensiones: la humana, la sociopolítica y cultural y la pedagógica.

- La **dimensión humana** implica profundizar en el conocimiento de sí mismo del educador o educadora como ser inmerso en un contexto cultural que va configurando su propia subjetividad, de igual manera valorar sus experiencias y clarificar sus valores para que, a partir de esto, pueda reconstruirse como persona. Como movimiento cristiano implica también cultivar la espiritualidad de los y las docentes, así como aumentar su fe y solidaridad hacia los más necesitados.
- Por ser parte de un movimiento de educación popular la **dimensión socio política y cultural** pretende la formación de educadores y educadoras para conocer e interpretar la realidad social, política y cultural, para comprender el mundo ubicado desde la perspectiva de los sectores empobrecidos y excluidos; docentes capacitados y capacitadas para analizar las acciones de las comunidades en las cuales viven y desempeñan su labor educativa, así como para reflexionar sobre la vida en democracia y promoverla en el aula, en el centro educativo y en la comunidad. En suma, formar a educadoras y educadores ciudadanos y promotores de la ciudadanía.

---

8. BETHENCOURT. M. (2003) *La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de educadores populares*. Revista Internacional de Fe y Alegría N° 4. La pedagogía de la Educación popular. Caracas: Ediciones Federación Internacional Fe y Alegría, pág. 38.

- La dimensión del **aprender a aprender** tiene como objetivo que durante su proceso de formación, el educador o educadora aprenda a pensar de manera lógica, desarrolle competencias comunicativas que le ayuden a autogestionar su propio proceso de aprendizaje, produzca conocimientos autónomos y adquiera el dominio de estrategias y métodos de investigación especialmente aquellos que implican la reflexión crítica de su propia práctica. Se busca también formar un o una docente que maneje las herramientas ofimáticas y telemáticas.
- Finalmente, la **dimensión pedagógica** busca formar educadores y educadoras capaces de analizar la educación para buscar su sentido como una práctica social con intencionalidad transformadora de la sociedad. Se busca, además, que se apropien de teorías, metodologías y estrategias concretas que les permitan mejorar su práctica pedagógica, así como planificar y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje organizando un ambiente de aprendizaje motivador.

Los proyectos diseñados y ejecutados desde el programa de formación de personal se han fundamentado en:

1. La creencia de que para transformar la práctica es necesario comenzar con la **transformación de la persona del docente y de su contexto**: el aula, el centro educativo.
2. La **intencionalidad** de lograr la formación de educadores y educadoras **populares, reflexivos** de su hacer y con **herramientas** para transformarlo, capaces de mantenerse en un proceso de **autoformación y de implementación de innovaciones**.
3. La necesidad de contar con **equipos directivos** con énfasis en lo pedagógico, abiertos a los cambios, que apoyen y acompañen los procesos e innovaciones propuestos por los y las docentes.

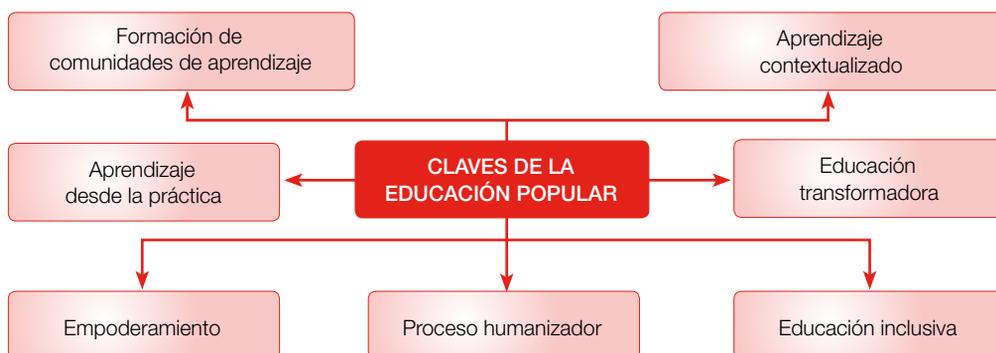
Los principios centrales que le han dado sentido a las diversas propuestas formativas llevadas a cabo desde el Programa:

1. **Formación integral**: Considera la persona desde todas sus identidades (madre o padre, educador o educadora, ciudadano o ciudadana, amigo o amiga, etc.) y dimensiones (afectiva, ética, religiosa, intelectual, etc.)
2. **Partir de la reflexión crítica**: Parte de la realidad personal, social y educativa para interrogarla, problematizarla, confrontarla con la opinión de otros y otras y, como consecuencia de esto, implementar acciones que la transformen.
3. **Formar a partir del diálogo de saberes y la negociación cultural**: Asume la dinámica de formación como un encuentro entre personas con diferentes experiencias de vida y referentes socioculturales en una relación horizontal que permite construir nuevos saberes y conceptualizaciones.
4. **Promover procesos de investigación acción y de sistematización**: Propone la formación de investigadores de su propia práctica para comprender sus problemas y planificar acciones que mejoren su calidad.

5. **Estimular la productividad, la autonomía, la creatividad y la alegría:** Una formación que promueva las producciones propias de los participantes y que estas se realicen en un ambiente creativo, alegre, responsable.
6. **Estructurar una experiencia formativa que modele la educación que queremos:** Busca convertir la práctica formativa en un espacio donde se vivencien las relaciones democráticas, reflexivas y colaborativas que deben existir en los centros y programas educativos.
7. **Establecer redes entre los educadores y las educadoras del movimiento, así como con otras organizaciones y personas que trabajen en educación popular:** Potencia el intercambio de experiencias y la comunicación permanente con otros que tengan nuestros mismos objetivos para construir redes de apoyo mutuo.
8. **Formar directores y directoras** para afrontar diversas situaciones y problemas, proporcionándoles un marco de acción para situaciones específicas y para la construcción de un horizonte institucional. Equipos directivos con capacidad de leer la realidad y plantear acciones concretas para mejorar la calidad de los procesos educativos que se establecen en cada país y en cada centro educativo.
9. **Potenciar la capacidad de reflexión de los equipos directivos.** como estrategia para formar profesionales reflexivos que visualizan las necesidades y cuentan con una caja de saberes y herramientas que pueden aplicar cuando la realidad lo demande.

El Programa de Informática Educativa y el Programa de Formación del Personal se unieron para construir el modelo de formación de la FIFYA bajo entornos virtuales. Un modelo virtual desde la perspectiva de la educación popular, con el cual se pretende la conformación de comunidades de aprendizaje empoderadas que construyan conocimientos contextualizados desde la propia práctica para transformarla. Seguidamente se presenta un gráfico con los elementos del modelo.

#### COMPONENTES NO NEGOCIABLES DE LA EDUCACIÓN POPULAR BAJO ENTORNOS VIRTUALES



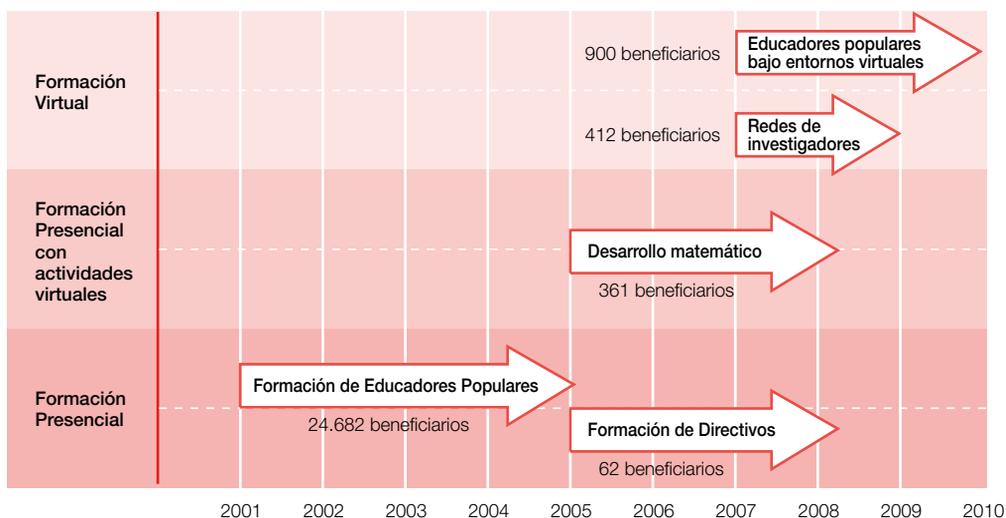
Fuente: Conceptualización de la formación de educadores populares, 2007

## 6. Ejecución del Programa

### 6.1. Articulación general del Programa

Desde sus inicios y hasta el momento actual, con la conciencia clara de que mejora la calidad educativa cuando mejora la formación de los educadores y las educadoras, el Programa ha llevado a cabo proyectos de formación de personal en dos grandes líneas: la formación de docentes y la formación de equipos directivos, con dos modalidades de trabajo fundamentales: presenciales y virtuales.

PROYECTOS DEL PROGRAMA 10 SEGÚN LA MODALIDAD Y EL TIEMPO



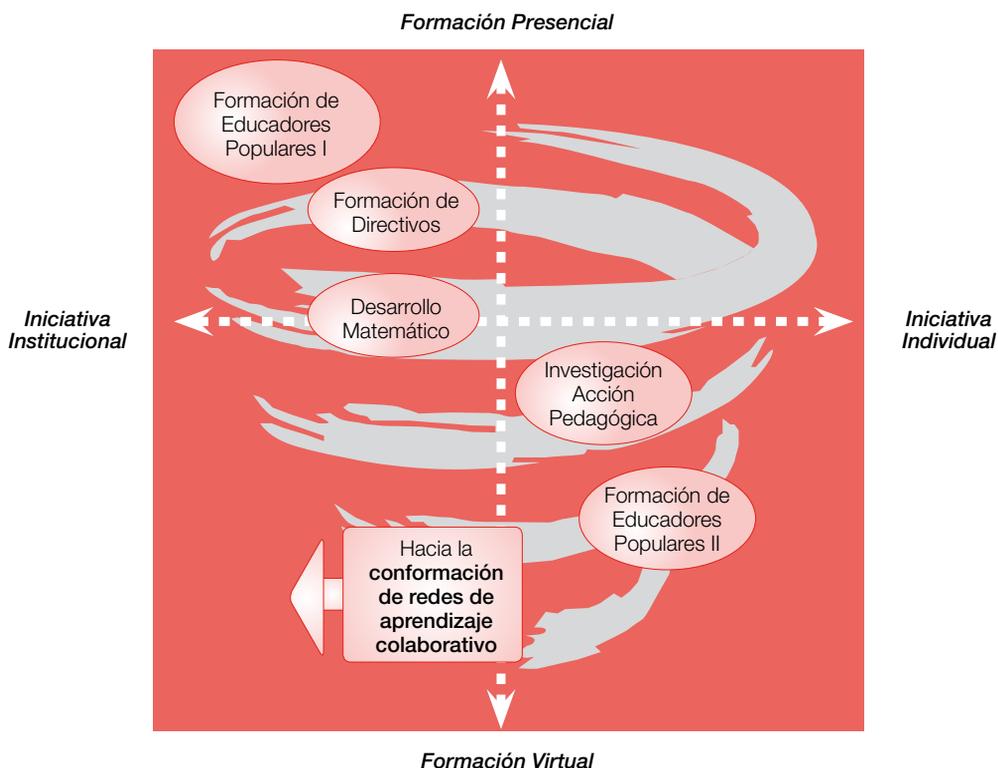
Fuente: Coordinación del Programa de Formación del Personal (2009)

En los primeros proyectos implementados ya se comenzaban a utilizar las tecnologías de información y comunicación como apoyo a los procesos presenciales, es a partir del año 2007 y hasta el momento, cuando a nivel federativo se ha impulsado la constitución de espacios de formación y de redes virtuales para la construcción de conocimientos, su divulgación, el intercambio de experiencias y el debate sobre temas de interés. Con la ejecución de los proyectos bajo entornos virtuales se ha contribuido a fomentar la conformación de una cultura institucional y así ofrecer una alternativa formativa a cada uno de los países donde se encuentra la Federación, generando un clima de intercambio internacional que contribuye a la formación de una identidad compartida en los y las docentes participantes de los cursos.

Dado el número de educadores y educadoras que se aspira a atender, la dispersión de los mismos y la intención de incidir en la educación pública, la educación virtual ha ofrecido una

alternativa que permite llegar a un número significativo de docentes en diversos lugares al mismo tiempo sin los inconvenientes organizativos y financieros que suponen los métodos presenciales.

## MODALIDADES DE LA FORMACIÓN



Fuente: Coordinación del Programa 10.

## 6.2. Proyectos ejecutados y actividades desarrolladas

### 6.2.1. Proyecto de Formación de Educadores Populares

Este proyecto presencial con una duración de 5 años, desde el año 2001 hasta el 2006, tuvo como objetivo fortalecer la formación integral, desde la perspectiva de la educación popular, de los y las docentes (incluyendo a los equipos directivos) de todas las instancias organizativas de los 14 países de América Latina que conformaban el Movimiento en ese momento.

El proyecto se desarrolló en tres fases: de diagnóstico, diseño de la propuesta y sus recursos y, finalmente, ejecución de la propuesta formativa que culminó con un proceso de evaluación.

Cada una de estas fases tenía sus objetivos que iban desde la detección de las necesidades formativas y las realidades de los países, la planificación y elaboración de materiales formativos hasta la formación de los educadores y educadoras, el seguimiento, la evaluación y sistematización del proyecto.

El itinerario formativo propiamente dicho, repetido en 3 cohortes, tenía una duración de 10 meses. La formación se desarrollaba mediante trabajos individuales y colectivos en cada una de las 3 dimensiones (humana, sociopolítica, pedagógica) apoyados por los materiales elaborados para tal fin, con la orientación de un facilitador o facilitadora quien a su vez, había participado en un proceso formativo previo. Su responsabilidad consistía en desarrollar actividades durante los encuentros presenciales para facilitar la reflexión y el intercambio de experiencias sobre las temáticas y la construcción de nuevos conocimientos. Además, se desarrollaron encuentros especiales de formación extra laborales.

Las principales actividades desarrolladas en el proyecto según los distintos espacios formativos previstos por el proyecto fueron: lectura de materiales, procesos reflexivos individuales y realización de ejercicios. En los centros y programas educativos se trató de lograr la creación de un ambiente de aprendizaje para la construcción colectiva de saberes. (carteleros, exposiciones, intercambios de experiencias, etc.) y la incorporación de los contenidos trabajados en las reuniones regulares de los centros o programas.

En los encuentros presenciales se socializaba el trabajo individual, se realizaban reflexiones y discusiones colectivas, dinámicas grupales, resolución de problemas y ejercicios, construcción de estrategias innovadoras y productos diversos, así como participación en foros, retiros, convivencias, paseos, conferencias, etc.

El portal educativo de la FIFYA fue utilizado para llevar a cabo cursos tutorizados y no tutorizados, foros y para la construcción e intercambio de un banco de recursos.

### 6.2.2. Desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático

El segundo proyecto implementado fue semipresencial y tuvo una duración de dos años con 20 módulos de contenidos (anexo 3 contenidos por año) y la participación de 8 países: Nicaragua, Bolivia, Perú, Guatemala, Colombia, El Salvador, Paraguay y Venezuela.

Su objetivo general fue proporcionar a los y las educadoras participantes herramientas conceptuales y prácticas para la comprensión de los principios lógicos que subyacen en los principales conceptos matemáticos: Sistema de Numeración, Adición, Sustracción, División, etc.

Pretendía además:

- Profundizar en la formación de los y las educadoras en aquellos conocimientos matemáticos fundamentales para el trabajo en los seis primeros grados de la educación básica. (ver Anexo N° 2).

- Crear un espacio para la invención de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los principales conceptos matemáticos por parte de alumnos y alumnas de distintos grados de la educación primaria, así como socializar y compartir las estrategias elaboradas.

Para este curso se diseñó una metodología de trabajo adaptada a las realidades sociales de los y las participantes, manteniendo la apuesta de Fe y Alegría por una educación de calidad para los sectores más empobrecidos. Se hacía énfasis en lo presencial con apoyo virtual. Implicaba diversas modalidades de estudio: trabajo en equipo dentro de los centros educativos, trabajo individual de los y las educadoras participantes y asesoramiento virtual especializado desarrollado por tutores especialistas en el área y asignados para tal fin en una plataforma especialmente diseñada para ello.

Es importante señalar que el campo virtual que se utilizó fue diseñado especialmente para este curso y alojado como un módulo especial para la formación en el portal de la FIFYA. Constituía el espacio fundamental de interacción entre el tutor y los enlaces pues eran éstos los responsables de colgar las actividades realizadas por su equipo en la plataforma, denominadas los reportes. Para su funcionamiento contaba con varias secciones (materiales de apoyo, folletos digitalizados, preguntas frecuentes, etc.) y 12 aulas, desde donde se podían descargar las clases. Poseía además diversos foros y un chat.

Los centros educativos (escuelas, centros de atención o programas), constituyeron instancias formadoras, de animación y apoyo al trabajo de los grupos inscritos en el curso. De ellos se esperaba que apoyaran las iniciativas del grupo, participaran en las reuniones iniciales de organización del trabajo, facilitaran materiales y apoyaran en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les presentaran, etc. Asimismo, el centro educativo o las autoridades de la zona designaban un colaborador de aprendizaje, responsable de aplicar las evaluaciones presenciales y hacerlas llegar al tutor para su corrección.

### 6.2.3. Formación de Equipos Directivos

Con el fin de democratizar la vida en los centros educativos de las Fe y Alegría nacionales y promover los equipos directivos como instancias participativas, desde el año 2005 al 2008 se llevó a cabo este proyecto. Los y las destinatarias de la formación fueron los equipos pedagógicos de las oficinas nacionales y regionales ya que ellos garantizaron la calidad, la viabilidad y la concreción de la formación en cada uno de sus países.

Antes de iniciar el proyecto se realizó un diagnóstico desde dos perspectivas:

- Conocer el estado de la situación de la formación para directivos en América Latina y el Caribe<sup>9</sup>.

---

9. Cardini, A. (2006) Informe sobre la oferta de cursos de capacitación para directores de escuelas en América Latina y el Caribe.

- Conocer cómo se forman los directivos y directivas en los países que conforman la FIFYA, así como cuál es el proceso de selección que se lleva a cabo para el ejercicio de dicho cargo<sup>10</sup>.

Los resultados encontrados demostraron que no existían políticas públicas para la formación del personal directivo en los países de América Latina ni en el interior de las Fe y Alegrías. Las pocas ofertas existentes se encontraban centralizadas por el Estado a través de experiencias cortas y esporádicas con lógicas de la gestión empresarial o teorías ajenas a la educación popular y al trabajo en contextos de pobreza. Tampoco se visualizaban políticas institucionales para la selección del personal directivo, sólo se privilegiaba el hecho de estar comprometido o comprometida con la identidad de Fe y Alegría y haber tenido experiencia como docente.

Posteriormente, se aplicó una encuesta al personal directivo de FyA para conocer la especificidad de sus tareas, roles y funciones. A partir de todo lo planteado anteriormente se diseñó un proyecto de formación de equipos directivos que desarrolló un marco referencial compartido entre todas las Fe y Alegrías, un lenguaje común para todos, así como una colección de libros para la formación de los directores y las directoras elaborados desde una perspectiva humanista y de la educación popular.

La formación de los equipos técnicos pedagógicos de cada uno de los países se llevó a cabo en diferentes momentos e instancias, algunas presenciales como los seminarios de formación, y otras virtuales, como los foros, mediante los cuales se llevó a cabo la validación de la colección de libros y de los materiales complementarios.

**MARCO REFERENCIAL DEL PROYECTO DE FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS**

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>Eje Conceptual (dimensiones a trabajar)</b>    | Contexto                               | Lectura y diagnóstico   |
|   | Gestión Pedagógica                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía de la Inclusión</li> <li>• Búsqueda de la calidad educativa</li> </ul> |
|   | Gestión Pedagógica                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Planificación</li> <li>• Organización</li> </ul>    |
|   | Rol del Directivo                      | Liderazgo compartido  |
|   | Principios                             | Valores del ideario   |
| <b>Eje Metodológico (habilidades específicas)</b> | Director reflexivo                     |   |
|   | Director lector                        |   |
|   | Herramientas para el análisis de casos |   |

Fuente: Coordinación del Programa de Formación del Personal (2009)

10. GYSSELS, S. (2006) Fundamentación Proyecto de Formación de Equipos Directivos 2006-2008

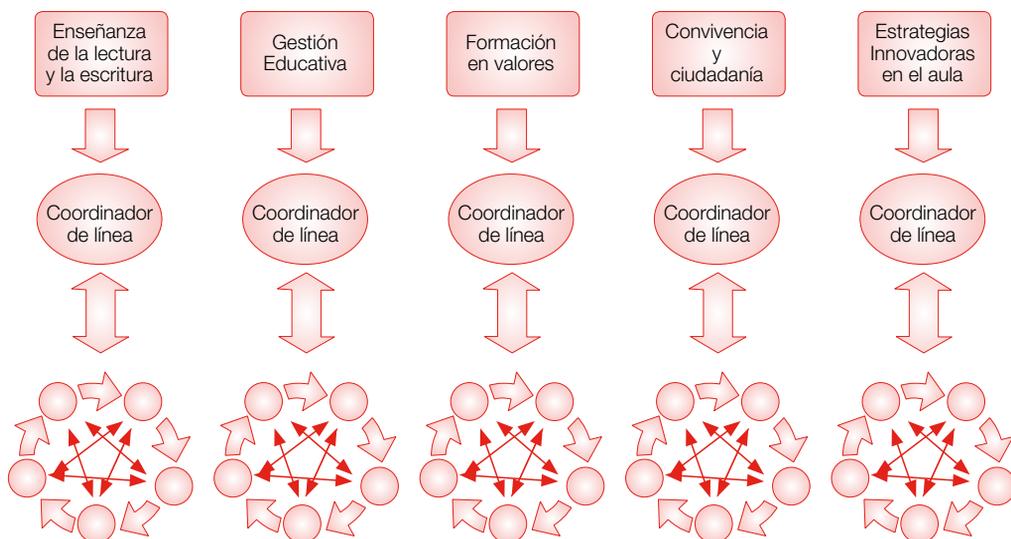
Se llevaron a cabo dos encuentros formativos internacionales, uno en Buenos Aires y otro en Caracas, a los cuales asistieron 62 personas miembros de los equipos técnicos de los países donde se trabajaron los dos ejes que atraviesan la formación: el eje conceptual, constituido por la sensibilización, el contexto, la gestión institucional, la gestión pedagógica, los principios y herramientas, y el rol del directivo con el cual se intentó equiparlos con una caja de herramientas teórico-prácticas aplicables a la práctica cotidiana. De igual forma, el eje metodológico, definido por el análisis de casos y la potenciación de la capacidad de reflexión del personal directivo. En estos espacios formativos, los equipos técnicos avanzaron en la construcción de una matriz curricular para cada uno de sus países.

#### 6.2.4. Red Latinoamericana de Docentes Investigadores

El objetivo de este proyecto, que se comenzó a ejecutar a partir del año 2007, ha sido mejorar la calidad de la educación popular a través de la promoción de la investigación educativa pedagógica mediante el desarrollo de una red de docentes investigadores que puedan analizar y enfrentarse de forma reflexiva y creativa a los problemas que les plantea la práctica educativa.

Las redes de investigación se conformaron a través de comunidades virtuales agrupadas en cinco (5) diferentes líneas temáticas, cada una de las cuales ha desarrollado distintos proyectos de investigación-acción con tópicos de interés común y con el acompañamiento de un moderador que a su vez actúa como coordinador de línea.

#### ORGANIZACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN



La ejecución del proyecto implicó el diseño de una metodología general de investigación- acción<sup>11</sup> adaptada a las particularidades de Fe y Alegría, se elaboraron materiales de formación a distancia y, con el apoyo de la Universidad Católica Andrés Bello, se diseñó el programa de formación que se ha implementado. De igual forma, se formaron 11 tutores y tutoras mediante un curso de un mes de duración, a fin de mejorar sus herramientas para el acompañamiento y monitoreo de los y las participantes.

A partir del diseño realizado se ha implementado un curso de Investigación Acción bajo entornos virtuales en el cual se han inscrito 412 educadores y educadoras en cuatro cohortes con el objetivo de adquirir las herramientas para diagnosticar problemas de su práctica educativa y responder a ellos con propuestas curriculares como la producción de recursos educativos pertinentes o la construcción de módulos formativos más acordes al contexto.

El proyecto ha llevado a cabo también ciclos de investigación con una duración de 28 semanas mediante comunidades virtuales como espacios para el intercambio de ideas, experiencias y resultados de investigación, que se encuentran a disposición de todos los educadores a través de la red y en los que se desarrollan 5 líneas: Gestión Educativa, Formación en Valores, Enseñanza de la Lectura y Escritura, Estrategias Innovadoras de Enseñanza en el aula, Convivencia y Ciudadanía.

#### LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, PARTICIPANTES E INVESTIGACIONES EN PROCESO

| Líneas de investigación                         | Nº de participantes | Investigaciones en proceso |
|---|---------------------|----------------------------|
| Enseñanza de la lectura y escritura             | 28                  | 3                          |
| Gestión Educativa                               | 44                  | 8                          |
| Formación en Valores                            | 33                  | 1                          |
| Convivencia y Ciudadanía                        | 8                   | 2                          |
| Estrategias Innovadoras de enseñanza en el aula | 21                  | 1                          |
| <b>Total</b>                                    | <b>134</b>          | <b>15</b>                  |

Hasta el momento existen 18 proyectos de investigación que se están ejecutando en diversos contextos educativos con el acompañamiento y las orientaciones del moderador, cumpliendo las siguientes fases: diagnóstico inicial, problematización, ejecución y evaluación y redacción de un informe final.

En alianza con el Programa de Calidad Educativa (P1) se están ejecutando Comunidades de aprendizaje para la formación permanente a fin de profundizar en el desarrollo teórico- práctico

11. Federación Internacional Fe y Alegría (2007) *Propuesta Metodológica La Investigación-Acción Pedagógica, una herramienta para promover la formación de comunidades de docentes investigadores.*

del personal de Fe y Alegría que participa de los planes de mejoras de P1. Para esto diseñaron tres ciclos de formación con tres comunidades sobre:

- la escuela democrática,
- las estrategias innovadoras de aula (actualmente en desarrollo),
- la convivencia y ciudadanía (cuyo diseño se desarrolló junto con personal de Entreculturas - Fe y Alegría España).

Asimismo, se desarrollaron ciclos de foros con la participación de expertos en algunas líneas de investigación como estrategia para apoyar el trabajo que se está realizando en las comunidades de investigación.

### 6.2.5. Diplomado de Formación de Educadores Populares bajo entornos virtuales

Este proyecto toma como punto de partida la experiencia vivida con el proyecto de formación de educadores populares y busca promover procesos que institucionalicen la formación permanente en los distintos países, así como acompañar a los y las docentes en ejercicio de Fe y Alegría y de algunas escuelas públicas en un proceso de formación integral que los lleve a concebirse como autogestores de su crecimiento personal y profesional, identificados con la educación popular y con Fe y Alegría, en la búsqueda de la transformación de su práctica y de su entorno.

Comenzó en el mes de marzo de 2007 con la revisión de diferentes itinerarios formativos virtuales para seleccionar el que más se adaptaba a la intencionalidad de la FIFYA y a las características de los y las docentes que trabajan en el movimiento. Seguidamente se establecieron alianzas con algunas universidades pertenecientes a AUSJAL a fin de lograr su participación tanto en el proceso de diseño y elaboración de los materiales formativos, como en la ejecución del curso y la certificación de los educadores y las educadoras que lo culminen.

El diplomado se propone formar 900 docentes de los siguientes países: Bolivia, Colombia, Perú, Ecuador, República Dominicana, El Salvador, Nicaragua, Honduras, Guatemala, Panamá y Paraguay. Para ello se ejecutarán 2 cohortes de 9 meses de duración en los años 2009 y 2010. Del total de docentes previsto para formarse, un 70% perteneciente a FyA y un 30% a la escuela pública.

En el mes de febrero de 2009 se inició el proceso formativo de la primera cohorte del curso con 433 docentes inscritos, distribuidos en 15 aulas y acompañados por un equipo de 12 tutores y tutoras seleccionados entre los profesores de las universidades de AUSJAL que han participado en procesos de cualificación, validación, diseño y tutoría del diplomado, en el marco del convenio de colaboración entre la FIFYA y AUSJAL, así como 3 tutoras pertenecientes a la dimensión de educación superior de Fe y Alegría - Venezuela que participaron en el curso de formación de tutores llevado a cabo en el marco del proyecto.

Las acciones formativas se han realizado aprovechando las oportunidades que ofrece la plataforma virtual LMS de la FIFYA promoviendo la constitución de comunidades de aprendizaje

entre los participantes y los tutores y tutoras donde se vivencia la pedagogía de la educación popular en las actividades de aprendizaje propuestas.

A continuación un cuadro con las dimensiones de la formación, los módulos que conforman la dimensión y los tiempos de duración.

**DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN, MÓDULOS Y DURACIÓN**

| Dimensiones          | Módulos   | Tiempo de duración   |
|----------------------|---|--|
| Aprender a Aprender  | 1. Tecnologías de la información comunicación para la formación | <b>3 meses</b><br>Equivalentes a 72 horas<br>(12 sesiones) |
|                      | 2. Competencias para la comunicación y la expresión             |  |
|                      | 3. Competencias para el saber pensar.                           |  |
| Humana sociopolítica | 4. Ser Persona en Plenitud                                      | <b>3 meses</b><br>Equivalentes a 72 horas<br>(12 sesiones) |
|                      | 5. Construcción social, ciudadanía y democracia                 |  |
|                      | 6. Cultura y educación.   |  |
|                      | 7. Educar en la globalización y la planetarización              |  |
| Pedagógicas          | 8. Pedagogías de la educación popular                           | <b>3 meses</b><br>Equivalentes a 72 horas<br>(12 sesiones) |
|                      | 9. Pedagogías críticas  |  |
|                      | 10. Planificación y gestión educativa.                          |  |

Fuente: CEL-UCAB, 2008

Entre las actividades desarrolladas para la construcción de redes de investigadores y para la formación de educadores bajo entornos virtuales se encuentran: el diseño de las propuestas formativas, la constitución de comunidades de aprendizaje con participantes de diversos países, la organización de cursos y comunidades para los tutores y el acompañamiento pedagógico a participantes y tutores.

**6.3. Recursos didácticos**

Desde sus inicios el Programa ha tenido entre sus responsabilidades el diseño, producción y distribución de materiales para la formación de los educadores y educadoras, así como para apoyar a quienes se desempeñan como facilitadores y/o tutores de los proyectos implementados. De igual forma, se han logrado consolidar equipos humanos para el acompañamiento de los y las participantes de los proyectos, garantizando el éxito de éstos.

Algunos de los recursos desarrollados por el Programa como apoyo a la formación brindada:

**Impresos:**

- 17 libros de la colección del proyecto de formación de educadores populares (traducidos al francés y al portugués) (ver Anexo 3A).
- 20 libros de la colección del curso de desarrollo del pensamiento lógico-matemático (ver Anexo 3B).
- 6 libros de la colección de formación de equipos directivos (traducidos al portugués) (ver Anexo 3C).

**Digitalizados:**

- Un Cd multimedia “La escuela que queremos”.
- Un Cd de identidad de Fe y Alegría.
- Un Cd multimedia formación de equipos directivos.
- 20 libros digitalizados de la colección del curso de desarrollo de pensamiento lógico-matemático.
- Diseño instruccional de 10 módulos de las 3 dimensiones (Aprender a aprender; Humana sociopolítica y Pedagógica) para el diplomado de formación de educadores populares.
- Diseño instruccional del curso de Investigación-Acción.
- 10 guías conceptuales digitalizadas y lecturas complementarias para cada módulo.
- Boletín digital bimensual.
- Blog del Programa.

**Para acompañar la formación se ha constituido varios equipos educativos con diferentes funciones:**

- Equipos de facilitadores.
- Equipos de tutores y tutoras.
- Equipos de enlaces.
- Equipos técnicos
- Asistente de aula virtual.

**6.4. Infraestructura y demás recursos fundamentales**

En su concepción organizativa la Federación de Fe y Alegría ha adoptado el principio de compartir los recursos según la necesidad y los acuerdos establecidos; es decir, ha ido formando una cultura de trabajo fundamentada en un sistema de redes y alianzas. En tal sentido, el Programa ha contado para su funcionamiento con la infraestructura del Centro de Formación

e Investigación Padre Joaquín, ubicado en Maracaibo- Venezuela, donde se han habilitado 2 oficinas para la ubicación del personal del Programa y se han puesto a su disposición los recursos existentes. Cuenta también con el apoyo de las oficinas nacionales de las Fe y Alegría y de la oficina de coordinación de la Federación Fe y Alegría.

## 7. Valoración del Programa y principales resultados obtenidos

### 7.1. Criterios de valoración del Programa

En la evaluación del II Plan Global de la Federación<sup>12</sup> se consideraron 5 de los 6 resultados propuestos por el Programa para los años 2005 al 2009, los cuales fueron valorados según los siguientes criterios: pertinencia, eficacia, sostenibilidad y grado de satisfacción lograda, clasificando cada uno de estos indicadores en poco/nada, algo y mucha/toda. Todos los resultados son valorados como muy pertinentes por la mayoría de los entrevistados. En relación a la eficacia de los mismos, la mayoría se ubica con alguna eficacia, sólo el concerniente a la constitución de redes fue considerado con poca o ninguna eficacia; sin embargo, para el momento de realización de la evaluación de los proyectos éste apenas se encontraba iniciándose. En general, los resultados son considerados algo sostenibles y algo satisfactorios.

Por otra parte, la mayor parte de los proyectos ejecutados por el Programa han sido objeto de evaluaciones realizadas dentro del equipo a partir de las opiniones de los y las facilitadoras o tutoras que han acompañado los procesos formativos, así como de los y las participantes en los mismos. Igualmente se han realizado evaluaciones formales en distintos momentos del proceso y por distintos evaluadores externos al Programa.

1. Los proyectos de formación implementados desde el comienzo del Programa han sido oportunos y relevantes para las necesidades formativas de los países especialmente para aquellos que inicialmente no tenían sistemas de formación permanente de sus docentes como Honduras, República Dominicana y Ecuador. De igual forma, los proyectos han contribuido a consolidar los programas formativos de países con tradición de formación docente como Venezuela, Colombia y Perú<sup>13</sup>.
2. La mayor aspiración de los proyectos implementados por el Programa ha sido lograr una transformación de las prácticas educativas de los educadores y las educadoras que han participado en los mismos impulsando la reflexión de su ser, de su hacer y la implementación de innovaciones que mejoren su aula y su contexto. En el informe cualitativo del P10<sup>14</sup>, los

12. FIFYA-CONSAD (2008) *Evaluación del Plan Global 2005-2009*. Informe de resultados. Federación Internacional de Fe y Alegría. Santo Domingo.

13. ELVIR, A. (2005) *El Proyecto Latinoamericano de Formación de Educadores Populares. Ocho estudios de caso sobre la implementación y alcances al inicio de su fase II*.

14. BETHENCOURT, M. (2005) *Consolidado informe cualitativo del P10. Años de Ejecución 2003-2004-2005*. Federación Internacional de Fe y Alegría. Maracaibo.

responsables nacionales indican que un promedio de 70% de los y las docentes ha implementado estrategias innovadoras a partir de su participación en el proyecto de formación de educadores populares.

3. La presentación de una propuesta formativa integral que toma en cuenta todas las dimensiones del educador o educadora constituye un elemento de gran significación para todos los y las participantes de los proyectos, lo que se evidencia en algunas apreciaciones de los responsables nacionales de formación en relación a los aprendizajes obtenidos: Argentina “abordar al docente en las tres dimensiones”, El Salvador “ la armonía que existe entre lo social, lo humano y lo pedagógico”, Nicaragua “ la necesidad de seguir un proceso de formación desde las tres dimensiones”<sup>15</sup>. Más aún, los países han asumido la propuesta formativa y han diseñado programas de formación permanente que la toman como punto de partida.
4. En la mayoría de los países la dimensión humana, dirigida al conocimiento de sí mismo, el crecimiento personal y la espiritualidad, fue especialmente trabajada, aceptada y valorada por los y las participantes del proyecto pues “...fue importante para la reflexión al tornar la mirada de los educadores hacia su propio mundo interior”<sup>16</sup>, y además según los responsables de 5 países (Ecuador, Honduras, Panamá, Guatemala, El Salvador). ha traído como consecuencia un 75% promedio de mejoría en las relaciones familiares, personales y laborales<sup>17</sup>.
5. Los recursos didácticos elaborados en los diversos proyectos y entregados a los y las docentes, especialmente las colecciones de libros, han tenido buena acogida, en su mayoría han sido considerados como profundos, ágiles y con contenidos valiosos para la formación.

## 8. Principales retos a los que se enfrenta o se ha enfrentado el Programa

- Realizar investigaciones sobre los efectos de la formación impulsada desde el Programa en las prácticas de los educadores, las educadoras y los equipos directivos. El Programa parte de la premisa de que mejora la calidad educativa si se atiende la formación de los educadores y las educadoras.
- Implementar procesos formativos para la transformación de las prácticas en el aula y en el centro educativo (detectar el problema de la práctica/reflexionar sobre este/indagar/teorizar/ implementar cambios en la práctica/ evaluar el resultado).

---

15. Op cit., págs. 21-22.

16. ELVIR, A. (2005) Op. Cit., pág.60

17. BETHENCOURT, M. (2005), Op. Cit.

- Crear los cimientos para la escuela de formación permanente de Fe y Alegría mediante el establecimiento de una matriz curricular común, que integre las experiencias nacionales con las Federativas y que responda a las necesidades e intereses de los y las docentes del movimiento en su proceso continuo de desarrollo profesional.
- Impulsar la propuesta de formación virtual de educadores y educadoras populares con apoyo de las TIC, propiciando en ellos procesos de alfabetización digital y brindándoles el apoyo necesario para que superen sus dificultades e integren el uso de las TIC en sus vidas y en sus aulas.
- Establecer políticas de incentivos para el personal que participa en los procesos formativos implementados que incluyan: el reconocimiento por parte de sus equipos de trabajo y de los equipos regionales o nacionales, así como el logro de la certificación o acreditación académica.
- Acompañar el proceso formativo de los educadores y educadoras de las Fe y Alegría que no poseen programas de formación permanente superando las barreras impuestas por los diferentes idiomas o por la falta de financiación.

## 9. Lecciones aprendidas

El proyecto latinoamericano de formación de educadores populares se ejecutó mediante una estrategia de atención al personal masiva aportando una matriz curricular, una metodología para la formación permanente, y contribuyendo a lograr que la Federación se posicionara en los distintos países. Sin embargo, no es posible repetir ni mantener en el tiempo procesos formativos tan complejos y ambiciosos por lo que se ha optado por diseñar y ejecutar proyectos con estrategias de atención más focalizadas. La estructura de atención federativa que se logró consolidar es actualmente utilizada por el Programa de Calidad de la Educación.

La educación virtual ha ofrecido una alternativa innovadora para lograr una cobertura amplia y de calidad pues permite llegar a un número significativo y creciente de docentes en diversos lugares al mismo tiempo sin los inconvenientes organizativos y financieros que suponen los métodos presenciales. La experiencia de gestionar proyectos bajo entornos virtuales ha contribuido a la construcción de los siguientes aprendizajes:

- Los proyectos bajo entornos virtuales requieren la constitución de un equipo técnico-pedagógico en continua formación, que acompañe los procesos de los y las participantes.
- Al planificar proyectos bajo entornos virtuales es necesario reconocer las grandes dificultades de acceso a las TIC que tienen que afrontar los y las participantes.
- Para participar en proyectos bajo entornos virtuales, los educadores y las educadoras que se inscriben deben tener dominio de programas de tratamiento de textos.
- Las actividades diseñadas deben ser cercanas a la realidad de los y las docentes para realmente incidir en la transformación de sus prácticas.

- Los proyectos ejecutados bajo entornos virtuales favorecen la autoformación, la construcción colectiva de conocimientos y el intercambio de experiencias.

Para que la formación de docentes sea eficaz y contribuya a mejorar la calidad educativa debe partir de la práctica educativa y reconocerla como objeto de conocimiento. Por ello los proyectos diseñados e implementados hasta el momento, presenciales o virtuales, promuevan la reflexión sobre la práctica y sus problemas, la teorización y la confrontación con otras teorías para construir nuevos conocimientos.

- La formación de educadores y educadoras populares es un campo poco trabajado académicamente por las universidades. Esto implica establecer alianzas con instituciones y organizaciones que realmente apuesten por la educación popular a fin de lograr el reconocimiento o acreditación académica que requiere la formación.
- Las redes de docentes constituyen una vía para la innovación y el cambio, posibilitan el trabajo colectivo, el intercambio de experiencias y la construcción de comunidades de aprendizaje; se requiere continuar promoviendo la conformación de redes donde los docentes asuman el protagonismo que les corresponde para la investigación y el desarrollo de saberes pedagógicos.
- El Programa ha puesto en práctica un estilo de gestión descentralizada pues ha impulsado 4 proyectos formativos desde su sede en Maracaibo, uno desde Argentina, con el acompañamiento de Dominicana y la presencia de enlaces en todos los países.

## 10. Recomendaciones

Partiendo de los aprendizajes adquiridos con la ejecución de los proyectos, el Programa considera pertinente formular algunas recomendaciones de políticas públicas para la mejora de la calidad educativa a través de la Formación de Educadores Populares.

- La formación de los y las docentes en ejercicio debe ser considerada como un proceso continuo y permanente que comienza con su formación inicial y se extiende a lo largo de toda su vida, por lo cual se recomienda la organización de proyectos con un itinerario que responda a las necesidades formativas propias del momento que viven.
- Promover el diseño y ejecución de propuestas formativas integrales que atiendan a las múltiples dimensiones de la persona del docente, tales como: el aprender a aprender, la humana, la pedagógica y la sociopolítica, entre otras, adaptadas a sus necesidades y contextualizadas.
- Para tener un impacto real en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, la formación de los educadores y educadoras en ejercicio debe estar centrada en la reflexión de su práctica educativa y vinculada a la dinámica misma de los centros educativos con el acompañamiento de un director pedagogo.

- Es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de formación de los y las docentes para que además de conocer cómo utilizar esta herramienta se sientan capacitados para integrar la tecnología a su aula de clases.
- La mejora de la calidad de la educación exige la formación de equipos directivos con énfasis en lo pedagógico que acompañen los procesos de los y las docentes y lleven adelante una gestión participativa y democrática en los centros educativos.
- Crear sistemas de incentivos y reconocimientos para los educadores y educadoras que participan en procesos formativos y demuestran transformaciones en su práctica incluyendo el establecimiento de alianzas y convenios con Universidades y Ministerios para el reconocimiento académico de los procesos de formación emprendidos.
- Establecer alianzas con organizaciones educativas gubernamentales o no gubernamentales que promueven procesos formativos para los y las docentes a fin de garantizar una mejor distribución de los recursos y una mayor cobertura.
- Conformar redes entre los y las educadores para promover la comunicación, el intercambio y la socialización de experiencias y como recurso que facilita su autoformación.
- Crear instancias coordinadoras de los programas de formación existentes para evitar las repeticiones innecesarias y garantizar la continuidad de los procesos.
- Ofrecerle a los educadores y las educadoras los recursos y los apoyos técnicos requeridos, así como los tiempos y espacios necesarios para participar en procesos de formación permanente que incidan en su desarrollo profesional.

## Bibliografía

- Bethencourt, María (2003) *La propuesta internacional de Fe y Alegría para la formación de educadores populares*. Revista Internacional de Fe y Alegría N°4. La pedagogía de la Educación popular. Caracas: Ediciones Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Cardini, A. (2006) *Informe sobre la oferta de cursos de capacitación para directores de escuela en América Latina y el Caribe*. Fe y Alegría. Material no publicado.
- Cirigliano, Z. (2007) *Evaluación Proyecto Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático. Informe Final*. Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas.
- Elvir, A. (2002) *Situación de la formación en Fe y Alegría*. Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Elvir, A. (2005) *El proyecto latinoamericano de formación de educadores populares. Ocho estudios de caso sobre la implementación y alcances al inicio de su fase II (2003-2004)*.
- Elvir, A. (2006) *La primera cohorte del proyecto Latinoamericano de formación de educadores populares de Fe y Alegría. Una radiografía de su perfil socioeconómico y profesional*.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2005) *I Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional*. Caracas.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2005) *II Plan Global de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional. 2005-2009*. Santo Domingo.
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2007) *Modelo de Formación bajo Entornos Virtuales de la FIFYA (power point)*. Caracas.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2007) *Propuesta Metodológica La Investigación-Acción Pedagógica, una herramienta para promover la formación de comunidades de docentes investigadores*. Material no publicado
- Federación Internacional de Fe y Alegría. (2005) *Manual de Organización y funcionamiento de la oficina de coordinación general de la federación*. Mimeografiado.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2008) *2º Borrador del análisis descriptivo del contexto socio-familiar del alumnado de 418 escuelas de Fe y Alegría*. Programa de calidad de la educación popular. Bogotá. Material no publicado.
- Federación Internacional de Fe y Alegría (2008) *Compromiso por la educación. Seis propuestas para el diálogo y la acción*.
- Federación Internacional de Fe y Alegría – CONSAD. (2008) *Evaluación del Plan Global 2005-2009*. Informe de resultados.

García, B y Fuenmayor, L. (2006) *Proyecto Latinoamericano de Formación de Educadores Populares. Sistematización de la experiencia desarrollada durante 2001-2006.*

Gyssels, S. (2006) *Fundamentación Proyecto de Formación de Equipos Directivos 2006-2008.*

Gyssels, S. (2008) *Sistematización Proyecto de Formación de Directivos. Período 2005-2008.*

Swope, J. y Latorre, Marcela. (1998) *Comunidades Educativas donde termina el asfalto. Escuelas Fe y Alegría en América Latina.* Santiago de Chile: Cide- Preal.

## Anexo 1

### Estadísticas Federativas: distribución del personal por funciones y condición (año 2007)

| Países             | Total General | Distribución por funciones |              |                          |                            |                        | Condición    |                               |                |
|--------------------|---------------|----------------------------|--------------|--------------------------|----------------------------|------------------------|--------------|-------------------------------|----------------|
|                    |               | Directores                 | Docentes     | Profesionales y Técnicos | Auxiliares Administrativos | Auxiliares de Servicio | Laicos       | Religiosos (incluye Jesuitas) | Nº de Jesuitas |
| <b>Argentina</b>   | <b>497</b>    | <b>24</b>                  | <b>415</b>   | <b>19</b>                | <b>39</b>                  | <b>–</b>               | <b>484</b>   | <b>13</b>                     | <b>3</b>       |
| • Masculino        | 102           | 5                          | 133          | 1                        | 23                         | –                      | 159          | 3                             |                |
| • Femenino         | 335           | 19                         | 282          | 18                       | 10                         | –                      | 325          | 10                            |                |
| <b>Bolivia</b>     | <b>9.529</b>  | <b>465</b>                 | <b>7.604</b> | <b>174</b>               | <b>1.270</b>               | <b>16</b>              | <b>9.331</b> | <b>198</b>                    | <b>6</b>       |
| • Masculino        | 3.773         | 185                        | 3.056        | 75                       | 457                        | –                      | 3.714        | 59                            |                |
| • Femenino         | 5.756         | 280                        | 4.548        | 99                       | 813                        | 16                     | 5.617        | 139                           |                |
| <b>Brasil</b>      | <b>1.158</b>  | <b>54</b>                  | <b>491</b>   | <b>102</b>               | <b>375</b>                 | <b>136</b>             | <b>1.133</b> | <b>25</b>                     | <b>13</b>      |
| • Masculino        | 332           | 22                         | 159          | 27                       | 91                         | 33                     | 319          | 13                            |                |
| • Femenino         | 826           | 32                         | 332          | 75                       | 284                        | 103                    | 814          | 12                            |                |
| <b>Chad</b>        | <b>19</b>     | <b>4</b>                   | <b>15</b>    | <b>–</b>                 | <b>–</b>                   | <b>–</b>               | <b>19</b>    | <b>–</b>                      | <b>–</b>       |
| • Masculino        | 14            | 4                          | 10           | –                        | –                          | –                      | 14           | –                             |                |
| • Femenino         | 5             | –                          | 5            | –                        | –                          | –                      | 5            | –                             |                |
| <b>Chile</b>       | <b>459</b>    | <b>31</b>                  | <b>242</b>   | <b>55</b>                | <b>67</b>                  | <b>64</b>              | <b>453</b>   | <b>6</b>                      | <b>6</b>       |
| • Masculino        | 192           | 18                         | 98           | 25                       | 20                         | 31                     | 186          | 6                             |                |
| • Femenino         | 267           | 13                         | 144          | 30                       | 47                         | 33                     | 267          | –                             |                |
| <b>Colombia</b>    | <b>4.053</b>  | <b>182</b>                 | <b>2.729</b> | <b>276</b>               | <b>270</b>                 | <b>596</b>             | <b>3.949</b> | <b>104</b>                    | <b>6</b>       |
| • Masculino        | 1.091         | 45                         | 698          | 93                       | 61                         | 194                    | 1.083        | 8                             |                |
| • Femenino         | 2.962         | 137                        | 2.031        | 183                      | 209                        | 402                    | 2.866        | 96                            |                |
| <b>Ecuador</b>     | <b>2.573</b>  | <b>200</b>                 | <b>1.747</b> | <b>188</b>               | <b>252</b>                 | <b>186</b>             | <b>2.542</b> | <b>31</b>                     | <b>5</b>       |
| • Masculino        | 947           | 109                        | 578          | 87                       | 100                        | 73                     | 942          | 5                             |                |
| • Femenino         | 1.626         | 91                         | 1.169        | 101                      | 152                        | 113                    | 1.600        | 26                            |                |
| <b>El Salvador</b> | <b>346</b>    | <b>25</b>                  | <b>211</b>   | <b>43</b>                | <b>32</b>                  | <b>35</b>              | <b>333</b>   | <b>13</b>                     | <b>2</b>       |
| • Masculino        | 135           | 17                         | 59           | 26                       | 10                         | 23                     | 133          | 2                             |                |
| • Femenino         | 211           | 8                          | 152          | 17                       | 22                         | 12                     | 200          | 11                            |                |
| <b>Guatemala</b>   | <b>637</b>    | <b>60</b>                  | <b>463</b>   | <b>26</b>                | <b>33</b>                  | <b>55</b>              | <b>628</b>   | <b>9</b>                      | <b>1</b>       |
| • Masculino        | 214           | 26                         | 139          | 15                       | 7                          | 27                     | 213          | 1                             |                |
| • Femenino         | 423           | 34                         | 324          | 11                       | 26                         | 28                     | 415          | 8                             |                |
| <b>Haití</b>       | <b>25</b>     | <b>1</b>                   | <b>13</b>    | <b>2</b>                 | <b>7</b>                   | <b>2</b>               | <b>23</b>    | <b>2</b>                      | <b>1</b>       |
| • Masculino        | 13            | 1                          | 9            | 1                        | 1                          | 1                      | 12           | 1                             |                |
| • Femenino         | 12            | –                          | 4            | 1                        | 6                          | 1                      | 11           | 1                             |                |

| Países                      | Total General | Distribución por funciones |               |                          |                            |                        | Condición     |                               |                |
|-----------------------------|---------------|----------------------------|---------------|--------------------------|----------------------------|------------------------|---------------|-------------------------------|----------------|
|                             |               | Directores                 | Docentes      | Profesionales y Técnicos | Auxiliares Administrativos | Auxiliares de Servicio | Laicos        | Religiosos (incluye Jesuitas) | Nº de Jesuitas |
| <b>Honduras</b>             | <b>56</b>     | <b>4</b>                   | <b>14</b>     | <b>21</b>                | <b>7</b>                   | <b>10</b>              | <b>56</b>     | -                             | -              |
| • Masculino                 | 35            | 4                          | 7             | 14                       | 1                          | 9                      | 35            | -                             |                |
| • Femenino                  | 21            | -                          | 7             | 7                        | 6                          | 1                      | 21            | -                             |                |
| <b>Nicaragua</b>            | <b>525</b>    | <b>31</b>                  | <b>346</b>    | <b>37</b>                | <b>15</b>                  | <b>96</b>              | <b>498</b>    | <b>27</b>                     | <b>2</b>       |
| • Masculino                 | 124           | 5                          | 57            | 13                       | 4                          | 45                     | 122           | 2                             |                |
| • Femenino                  | 401           | 26                         | 289           | 24                       | 11                         | 51                     | 376           | 25                            |                |
| <b>Panamá</b>               | <b>85</b>     | <b>16</b>                  | <b>33</b>     | <b>15</b>                | <b>6</b>                   | <b>15</b>              | <b>85</b>     | -                             | -              |
| • Masculino                 | 42            | 8                          | 17            | 8                        | -                          | 9                      | 42            | -                             |                |
| • Femenino                  | 43            | 8                          | 16            | 7                        | 6                          | 6                      | 43            | -                             |                |
| <b>Paraguay</b>             | <b>891</b>    | <b>64</b>                  | <b>722</b>    | <b>63</b>                | <b>27</b>                  | <b>15</b>              | <b>880</b>    | <b>11</b>                     | <b>3</b>       |
| • Masculino                 | 395           | 28                         | 314           | 41                       | 5                          | 7                      | 392           | 3                             |                |
| • Femenino                  | 496           | 36                         | 408           | 22                       | 22                         | 8                      | 488           | 8                             |                |
| <b>Perú</b>                 | <b>3.785</b>  | <b>218</b>                 | <b>2.918</b>  | <b>114</b>               | <b>246</b>                 | <b>289</b>             | <b>3.597</b>  | <b>188</b>                    | <b>12</b>      |
| • Masculino                 | 1.255         | 83                         | 913           | 39                       | 80                         | 140                    | 1.224         | 31                            |                |
| • Femenino                  | 2.530         | 135                        | 2.005         | 75                       | 166                        | 149                    | 2.373         | 157                           |                |
| <b>República Dominicana</b> | <b>1.638</b>  | <b>122</b>                 | <b>933</b>    | <b>119</b>               | <b>96</b>                  | <b>368</b>             | <b>1.561</b>  | <b>77</b>                     | <b>1</b>       |
| • Masculino                 | 396           | 19                         | 215           | 37                       | 11                         | 114                    | 395           | 1                             |                |
| • Femenino                  | 1.242         | 103                        | 718           | 82                       | 85                         | 254                    | 1.166         | 76                            |                |
| <b>Venezuela</b>            | <b>12.977</b> | <b>405</b>                 | <b>8.491</b>  | <b>1.401</b>             | <b>1.339</b>               | <b>1.341</b>           | <b>12.857</b> | <b>120</b>                    | <b>7</b>       |
| • Masculino                 | 3.846         | 109                        | 2.370         | 527                      | 153                        | 687                    | 3.819         | 27                            |                |
| • Femenino                  | 9.131         | 296                        | 6.121         | 874                      | 1.186                      | 654                    | 9.038         | 93                            |                |
| <b>Totales Generales</b>    | <b>39.253</b> | <b>1.906</b>               | <b>27.387</b> | <b>2.655</b>             | <b>4.081</b>               | <b>3.224</b>           | <b>38.429</b> | <b>824</b>                    | <b>68</b>      |
| • Masculino                 | 12.966        | 688                        | 8.832         | 1.029                    | 1.024                      | 1.393                  | 12.804        | 162                           | 68             |
| %                           | 33,0          | 36,1                       | 32,2          | 38,8                     | 25,1                       | 43,2                   | 33,3          | 19,7                          | 100,0          |
| • Femenino                  | 26.287        | 1.218                      | 18.555        | 1.626                    | 3.057                      | 1.831                  | 25.625        | 662                           | -              |
| %                           | 67,0          | 63,9                       | 67,8          | 61,2                     | 74,9                       | 56,8                   | 66,7          | 80,3                          | -              |

## Anexo 2

### Proyecto de desarrollo del pensamiento matemático

#### CONTENIDOS DEL PRIMER AÑO

| Módulo                            | Contenido  |
|-----------------------------------|--|
| 1.<br>El conocimiento matemático  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación desde la escuela y las normas de funcionamiento del trabajo en colectivo</li> <li>• La educación matemática</li> <li>• Aspectos que caracterizan el pensamiento matemático que debemos construir</li> <li>• Estudiar matemáticas como educadores</li> </ul>                                      |
| 2.<br>El Sistema Numérico Decimal | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El número</li> <li>• Los diversos sistemas de numeración</li> <li>• Los sistemas posicionales de numeración</li> <li>• Leer y escribir en un sistema posicional de numeración</li> <li>• El cartel de posición y el orden de los números</li> </ul>   |
| 3.<br>Adición                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto de adición</li> <li>• Sumar en el sistema numérico decimal</li> <li>• El desarrollo de destrezas para sumar</li> <li>• Estimar el valor de la suma</li> <li>• La enseñanza de la suma</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>   |
| 4.<br>Sustracción                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La sustracción de números naturales</li> <li>• La resta en el sistema numérico decimal</li> <li>• El desarrollo de destrezas para restar</li> <li>• El cálculo mental de la resta y de la suma</li> <li>• La enseñanza de la resta</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>                              |
| 5.<br>Multiplicación              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La multiplicación de los números naturales</li> <li>• Desarrollo de destrezas para multiplicar</li> <li>• La multiplicación en el sistema de numeración decimal</li> <li>• Estimar el número de una multiplicación</li> <li>• La enseñanza de la multiplicación</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul> |

| Módulo                              | Contenido   |
|-------------------------------------|---|
| <p><b>6.<br/>Potenciación</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La potenciación en los números naturales</li> <li>• Las representaciones de una potencia</li> <li>• Las regularidades de una potencia</li> <li>• Las propiedades y no propiedades de una potencia</li> <li>• La potenciación en el sistema numérico decimal</li> <li>• La enseñanza de la potenciación</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>   |
| <p><b>7.<br/>División</b></p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La división de números naturales</li> <li>• Desarrollo de destrezas para dividir</li> <li>• La división en el sistema numérico decimal</li> <li>• Estimar el cociente de una división</li> <li>• La enseñanza de la división</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>   |
| <p><b>8.<br/>Divisibilidad</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de divisibilidad</li> <li>• El mercado de los números</li> <li>• De las conjeturas a las demostraciones</li> <li>• Divisores y múltiplos de un número</li> <li>• El máximo común divisor</li> <li>• El mínimo común múltiplo</li> <li>• La enseñanza de la divisibilidad</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>  |
| <p><b>9.<br/>Fracciones I</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen de las fracciones</li> <li>• El concepto de fracción y sus representaciones</li> <li>• Consecuencias derivadas del concepto de fracción</li> <li>• La representación numérica de la fracción</li> <li>• El concepto de diversidad en las fracciones</li> <li>• Las fracciones en nuestra vida</li> <li>• La enseñanza de las fracciones en la escuela</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul> |
| <p><b>10.<br/>Fracciones II</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El orden de las fracciones</li> <li>• La suma de fracciones</li> <li>• La sustracción en las fracciones</li> <li>• La multiplicación de fracciones</li> <li>• La potenciación de fracciones</li> <li>• La división de fracciones</li> <li>• Resolución de problemas</li> </ul>   |

## CONTENIDOS DEL SEGUNDO AÑO

| Módulo   | Contenido  |
|--|--|
| <b>11.<br/>Razones y<br/>Proporciones</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El concepto matemático de razón</li> <li>• La aritmética de las razones</li> <li>• El concepto matemático de proporción</li> <li>• Algunas situaciones particulares referidas a razones y proporciones</li> <li>• Proporcionalidad directa entre dos variables</li> <li>• La regla de tres directa</li> <li>• El caso particular del porcentaje</li> <li>• La regla de tres inversa</li> <li>• La regla de tres compuesta</li> </ul>  |
| <b>12.<br/>Geometría:<br/>conceptos y<br/>construcciones<br/>elementales</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es la geometría?</li> <li>• ¿Cómo son los objetos geométricos?</li> <li>• ¿Por qué y para qué estudiar geometría?</li> <li>• El avance en el aprendizaje de la geometría</li> <li>• Conceptos geométricos elementales</li> <li>• Construir y medir elementos geométricos</li> <li>• Construcciones alternativas con regla y escuadras</li> <li>• Relaciones entre rectas y ángulos</li> </ul>  |
| <b>13.<br/>Polígonos.<br/>Triángulos</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un polígono?</li> <li>• Triángulos: construcción, clasificación, elementos notables, congruencia, semejanza.</li> <li>• Relaciones entre los ángulos y lados de un triángulo</li> <li>• Perímetro y área</li> </ul>   |
| <b>14.<br/>Cuadriláteros<br/>y otros polígonos.<br/>Simetría</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadriláteros: concepto y elementos, construcción y clasificación</li> <li>• Paralelogramos: conceptos y elementos, clasificación</li> <li>• Relación entre triángulos y paralelogramos</li> <li>• Construcción de paralelogramos</li> <li>• Perímetro y área de paralelogramos</li> <li>• Trapecios: concepto y elementos, clasificación y construcción</li> <li>• Polígonos regulares: conceptos y elementos, área, semejanza y congruencia</li> <li>• Embaldosados y mosaicos con polígonos</li> <li>• Simetría de figuras planas</li> </ul> |

| Módulo  | Contenido   |
|---|---|
| <p><b>15. Circunferencia y Círculo</b></p>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los conceptos de circunferencia y círculo</li> <li>• Elementos de una circunferencia y de un círculo</li> <li>• Construcción de circunferencias</li> <li>• La medición de circunferencias y círculos</li> <li>• Área del círculo</li> </ul>                                |
| <p><b>16. Cuerpos Geométricos</b></p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un cuerpo geométrico?</li> <li>• Poliedros: conceptos y elementos, clasificación</li> <li>• Construcción de poliedros</li> <li>• Sólidos de revolución: concepto y clasificación, elementos, construcción</li> <li>• Medidas de los cuerpos geométricos</li> </ul> |
| <p><b>17. Introducción a la Estadística</b></p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El significado de la estadística</li> <li>• Los datos: recolección, organización, análisis</li> <li>• Las medidas de tendencia central</li> <li>• Las medidas de dispersión</li> </ul>   |
| <p><b>18. Estadística y Probabilidad II</b></p>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El azar</li> <li>• La teoría matemática de la probabilidad</li> <li>• Tamaño muestral y probabilidades</li> <li>• La probabilidad asociada a un evento</li> </ul>  |
| <p><b>19. Introducción al Álgebra. Ecuaciones</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• La generalización en la aritmética, representación de las propiedades, sintaxis simbólica</li> <li>• Las ecuaciones: conceptos y elementos asociados</li> <li>• Resolución de ecuaciones</li> <li>• La resolución de problemas</li> </ul>                                  |
| <p><b>20. Funciones Matemáticas</b></p>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de función</li> <li>• Sistemas de representación de las funciones</li> <li>• Tipos de funciones</li> <li>• La función lineal</li> </ul>   |

## Anexo 3 A

### Colección Proyecto de Formación de Educadores Populares

| Dimensión                | Título del libro   | Autor   |
|--------------------------|--|---|
| Humana                   | 1. Ser persona en plenitud La formación humana desde la perspectiva Ignaciana  | <i>Carlos Rafael Cabarrús, s.j.</i>                     |
|                          | 2. Convivir con los otros y la naturaleza                                      | <i>Beatriz García</i>                                   |
|                          | 3. Espiritualidad “Donde acaba el asfalto”                                     | <i>Benjamin González Buelta, s.j.</i>                   |
| Sociopolítica y Cultural | 4. Sociopolítica y cultural La Globalización: Formas, consecuencias y desafíos | <i>Emanuele Amodio</i>                                  |
|                          | 5. Democracia, participación y ciudadanía.                                     | <i>Luisa Pernalette</i>                                 |
|                          | 6. Cultura, interculturalidad, inculturación                                   | <i>Xavier Albó, s.j.</i>                                |
|                          | 7. La recuperación de la historia local urbana.                                | <i>Ana Féliz</i>  |
| Pedagógica               | 8. La recuperación de la historia desde la perspectiva indígena.               | <i>Rosa Torras y Cecilia Alfaro</i>                     |
|                          | 9. ¿Cómo se aprende?   | <i>Gabriela Alejandra Fairstein</i>                     |
|                          | 10. ¿Cómo se enseña?   | <i>Silvana Gyssels</i><br><i>Antonio Pérez Esclarín</i> |
|                          | 11. La educación Popular y su pedagogía  | <i>Beatriz Borjas</i>                                   |
|                          | 12. La gestión Educativa al servicio de la innovación                          | <i>Lola Cendales</i>                                    |
|                          | 13. Aprender a investigar investigando   | <i>José G. de Llano</i><br><i>Mariella Adrián</i>       |
|                          | 14. La informática educativa en la escuela                                     |   |
|                          | 15. Educación no formal y educación popular                                    | <i>Germán Mariño</i><br><i>Lola Cendales</i>            |
|                          | 16. Educación en tecnología  | <i>Jaime Benjumea</i>                                   |
| Identidad                | 17. La identidad de Fe y Alegría   | <i>Equipo Fe y Alegría</i>                              |

## Anexo 3 B

### Colección de libros Desarrollo del Pensamiento Matemático

| Título del libro                                      | Autor                          |
|---|--------------------------------|
| 1. El conocimiento matemático                         | <i>Martín Andonegui Zabala</i> |
| 2. El sistema numérico decimal                        |                                |
| 3. La adición   |                                |
| 4. Sustracción  |                                |
| 5. Multiplicación                                     |                                |
| 6. Potenciación                                       |                                |
| 7. División   |                                |
| 8. Divisibilidad                                      |                                |
| 9. Fracciones I Concepto y Representación             |                                |
| 10. Fracciones II Orden y operaciones                 |                                |
| 11. Razones y proporciones                            |                                |
| 12. Geometría: conceptos y construcciones elementales |                                |
| 13. Polígonos. Triángulos                             |                                |
| 14. Cuadriláteros y otros polígonos. Simetrías        |                                |
| 15. La circunferencia y el círculo                    |                                |
| 16. Cuerpos geométricos                               |                                |
| 17. Introducción a la estadística                     |                                |
| 18. Introducción a la probabilidad                    |                                |
| 19. Introducción al álgebra                           |                                |
| 20. La función matemática                             |                                |

## Anexo 3 C

### Colección de libros de Formación de Equipos Directivos

| Dimensión                | Título del libro   | Autor   |
|--------------------------|--|---|
| <b>Presentación</b>      | 1. La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas. | <i>Silvana Gyssels</i>                        |
| <b>Contexto</b>          | 2. Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula. | <i>Néstor López</i>                           |
| <b>Pedagogía</b>         | 3. Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos.              | <i>Silvia Finocchio<br/>Martín Legarralde</i> |
| <b>Rol del Directivo</b> | 4. El rol del directivo.   | <i>Liliana Jabif</i>                          |
| <b>Principios</b>        | 5. Los principios que orientan nuestras prácticas: desafíos y dilemas.                 | <i>Mariana Rossi<br/>Cristina Allevato</i>    |
| <b>Casuística</b>        | 6. Análisis de casos: una mirada hacia la vida cotidiana.                              | <i>Mariana Rossi<br/>Cristina Allevato</i>    |

## Anexo 4

Datos sobre distribución entre hombres y mujeres en los proyectos: redes de investigación: curso de investigación acción pedagógica (todas las cohortes), comunidades de investigación (última cohorte) y diplomado de formación de educadores populares bajo entornos virtuales (primera cohorte).

| Proyecto             | Aulas           | Mascu-<br>lino | Feme-<br>nino | Total<br>Aulas | Total<br>Mascul. | Total<br>Femen. | Total<br>Género | Total |
|----------------------|-----------------|----------------|---------------|----------------|------------------|-----------------|-----------------|-------|
| FEP                  | FDP Aula 01     | 12             | 15            | 27             | 140              | 293             | 433             | 874   |
|                      | FDP Aula 02     | 12             | 25            | 37             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 03     | 14             | 14            | 28             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 04     | 6              | 20            | 26             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 05     | 7              | 30            | 37             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 06     | 9              | 17            | 26             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 07     | 10             | 21            | 31             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 08     | 10             | 22            | 32             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 09     | 11             | 19            | 30             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 10     | 8              | 14            | 22             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 11     | 14             | 19            | 33             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 12     | 7              | 21            | 28             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 13     | 9              | 22            | 31             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 14     | 2              | 21            | 23             |                  |                 |                 |       |
|                      | FDP Aula 15     | 9              | 13            | 22             |                  |                 |                 |       |
| IAP                  | Primera Cohorte | 70             | 112           | 182            | 137              | 291             | 428             | 874   |
|                      | Segunda Cohorte | 31             | 80            | 111            |                  |                 |                 |       |
|                      | Tercera Cohorte | 20             | 48            | 68             |                  |                 |                 |       |
|                      | IPA Aula 0001   | 2              | 10            | 12             |                  |                 |                 |       |
|                      | IPA Aula 0001   | 6              | 4             | 10             |                  |                 |                 |       |
|                      | IPA Aula 0001   | 6              | 11            | 17             |                  |                 |                 |       |
|                      | IPA Aula 0001   | 1              | 14            | 15             |                  |                 |                 |       |
| IPA Aula 0001        | 1               | 12             | 13            |                |                  |                 |                 |       |
| C-I                  | Lect. y Escrit. | 0              | 4             | 4              | 2                | 11              | 13              | 874   |
|                      | Valores         | 0              | 3             | 3              |                  |                 |                 |       |
|                      | Gestión E       | 2              | 3             | 5              |                  |                 |                 |       |
|                      | Estrategias     | 0              | 1             | 1              |                  |                 |                 |       |
| <b>Total General</b> |                 |                |               |                | <b>279</b>       | <b>595</b>      |                 |       |

## Directorio de la Federación Internacional Fe y Alegría

### Programa de Acción Pública de Fe y Alegría

Calle Pablo Aranda 3  
28006 Madrid  
Teléfono: (34) 91-5902672  
fi.accionpublica@feyalegria.org

### Oficinas Nacionales de Fe y Alegría:

#### ARGENTINA

Sánchez de Bustamante,  
191 2° K 1173 Buenos Aires  
Telefax: (54)11-48654485  
info@feyalegria.org

#### BOLIVIA

Calle Cuba N° 1138 esq. Jamaica.  
Miraflores, La Paz  
Teléfono: (591)2-2246286  
direccion@feyalegria.org.bo

#### BRASIL

Rua Rodrigo Lobato 141  
Sumaré, Sao Paulo  
Telefax: (55)11-38659761  
falegria@uol.com.br

#### CHAD

B.P. 8 Mongo  
Teléfono: (235)6776829  
gavizmo@yahoo.co.uk

#### CHILE

Alonso Ovalle 1480  
Santiago  
Teléfono (56)2-5827518  
info@feyalegria.cl

#### COLOMBIA

Diagonal 34 (Calle), 4-94  
Bogotá  
Teléfono: (57)1-3237775  
dirnal@feyalegria.org.co

#### ECUADOR

Calle Asunción OE 238 y Manuel Larrea  
Sector El Ejido - Quito  
Teléfono: (593)2-3214455  
direccion@feyalegria.org.ec

#### EL SALVADOR

Calle Mediterráneo, s/n.  
Col. Jardines de Guadalupe,  
San Salvador  
Teléfono: (503) 2431282  
comunicaciones@feyalegria.org.sv

#### ESPAÑA

Calle Pablo Aranda 3  
28006 Madrid  
Teléfono: (34) 91-5902672  
entreculturas@entreculturas.org

#### GUATEMALA

12 Avenida 2-07, Zona 1  
Guatemala  
Teléfono: (502) 2202482  
gt.director@feyalegria.org

#### HAITÍ

Comunidad Jesuita, 95  
Route du Canape Vert  
Port au Prince

#### HONDURAS

El Progreso, Contiguo al Instituto Técnico  
Loyola  
Yoro - Honduras  
Teléfonos: (504) 6473516  
honduras@feyalegria.org

#### NICARAGUA

Auto Mundo 3 1/2 Abajo  
Reparto San Martín N° 36  
Managua  
Teléfono: (505) 2664994  
nicaragua@feyalegria.org

**PANAMÁ**

Apartado B-3, Zona 9ª  
Panamá  
Teléfono: (507) 2618712  
fyapan.direccion@gmail.com

**PARAGUAY**

Juan E. O'Leary N° 1.847  
e/ 6a y 7ª  
Proyectadas. La Asunción  
Teléfono: (595) 21-371659  
oficinacional@feyalegria.org.py

**PERÚ**

Cahuide, 884, Aptdo. 11-0277  
Jesús María - Lima 11  
Teléfono: (51) 14713428  
fyaperu@terra.com.pe

**REPÚBLICA DOMINICANA**

Calle Cayetano Rodríguez 114  
Gazcue  
Santo Domingo  
Teléfono: (809) 2212786  
fe.alegria@verizon.net.do

**URUGUAY**

Avda 8 de Octubre 2801  
Montevideo, CP 11600

**VENEZUELA**

Edif. Centro Valores, Piso 7  
Esquina Luneta, Altagracia  
Caracas  
Teléfono: (58) 212-5647423  
venezuela@feyalegria.org





[www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org)

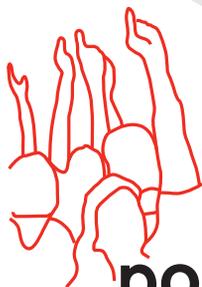
La educación en América Latina y el Caribe sigue caracterizándose por una profunda inequidad en el acceso, el proceso y los logros, así como por una calidad escasa que no responde a las necesidades de la diversidad de personas y contextos, en especial de los que sufren pobreza y exclusión.

Preocupados por esta realidad, en Fe y Alegría hemos decidido emprender la campaña “Compromiso por la educación”. Pensamos que sólo mediante amplios pactos sociales se pueden generar políticas de Estado, duraderas y sostenidas, que incidan significativamente en la transformación educativa que necesitamos.

Este documento presenta experiencias de programas y prácticas educativas que consideramos particularmente significativas entre las que Fe y Alegría ha venido desarrollando a lo largo de sus más de 50 años de trabajo. Con base en nuestro quehacer, queremos contribuir al debate educativo de la región y dialogar con otras organizaciones e instituciones, las comunidades educativas, los gobiernos y la sociedad en su conjunto para que la mejora de la calidad educativa se construya con el compromiso de todos y todas.

# nueve experiencias

para el diálogo y la acción



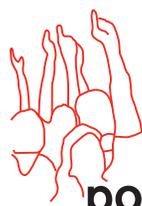
## Compromiso por la educación



**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social





**Compromiso  
por la educación**

**nueve  
experiencias**  
**para el diálogo y la acción**



**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

**Autor:**

Federación Internacional de Fe y Alegría

**Coordinación:**

Equipo del Programa de Acción Pública  
Entreculturas - Fe y Alegría España  
C/ Pablo Aranda, 3 • 28006 Madrid  
Teléfono +34 91 5902672 • Fax +34 91 5902673

**Diseño y maquetación:**

Jorge Redondo

**Depósito legal:**

---

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento por cualquier medio o procedimiento, citando siempre la fuente.

Para mayor información sobre la Campaña “Compromiso por la educación” se puede consultar la página web [www.feyalegría.org](http://www.feyalegría.org) o escribir a [fi.accionpublica@feyalegría.org](mailto:fi.accionpublica@feyalegría.org)



Fe y Alegría es un **Movimiento de Educación Popular y Promoción Social**, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos para potenciar su desarrollo personal y participación social. Nació en 1965, en los barrios periféricos de Caracas. Son ya 19 el número de países de América Latina y El Caribe, Europa y África, donde existen organizaciones nacionales de Fe y Alegría asociadas como Federación Internacional: Argentina, Bolivia, Brasil, Chad, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

El Movimiento agrupa a unas 38.000 personas que desarrollan su labor en más de 1.100 planteles escolares y otro tanto de centros dedicados a programas alternativos, donde se atienden a más de 1.300.000 personas. Fe y Alegría trabaja en las siguientes áreas: educación preescolar, primaria y secundaria, formación técnica profesional media y superior, emisoras de radio, educación de personas adultas, capacitación laboral y reinserción escolar, cooperativas y microempresas, desarrollo comunitario, salud, formación de educadores, edición de materiales educativos, informática educativa, sistematización de experiencias, acción pública, entre otras.

En todas sus actividades, Fe y Alegría trabaja siempre desde y con las comunidades involucradas, cumpliendo su **compromiso con el mejoramiento de los sistemas educativos públicos y la transformación social**, a favor de una sociedad más justa e incluyente.



# índice

**Introducción** [06]

**I. Resúmenes ejecutivos de las nueve experiencias** [08]

**II. Recomendaciones** [18]

A. Cobertura y equidad [19]

B. Formación y práctica docente [20]

C. Factores de calidad para una educación innovadora [22]  
frente a los desafíos del contexto

D. Gestión educativa: construir comunidades [25]  
de aprendizaje

E. Participación comunitaria: corresponsabilidad [26]  
por la educación

F. El trabajo con otros: establecer alianzas, trabajar en red [26]  
y lograr la concertación social

G. Financiación de la educación [28]

**Directorio Fe y Alegría**



# Introducción

La educación en América Latina y el Caribe recibió el nuevo siglo asumiendo importantes compromisos internacionales: los objetivos acordados en el *Marco de Educación para Todos y Todas (Dakar-2000)* que retomaban y profundizaban aquellos formulados en Jomtien en 1990, tras la constatación de que la mayoría de los países poco o nada habían avanzado en garantizar una educación básica de calidad para todos y todas a lo largo de la vida.

Muchas han sido las transformaciones promovidas en el ámbito educativo en la región en las décadas pasadas: el gasto público en educación ha aumentado en los últimos diez años de manera significativa aunque con enormes diferencias entre países; también, desde algunos gobiernos, se han impulsado procesos de reforma y/o de descentralización de los sistemas educativos y nuevos programas para la mejora de la educación. Éstas y otras medidas aplicadas son esfuerzos a valorar, sin embargo han demostrado ser claramente insuficientes y no han permitido alcanzar los compromisos adquiridos.

Hoy en día, la educación de calidad es un bien y un derecho aun negado a grandes sectores de la población latinoamericana. Los retos a los que nos enfrentamos los diferentes agentes que trabajamos en educación son múltiples y complejos. La educación en nuestra región sigue caracterizándose por una profunda inequidad en el acceso, los procesos y los logros educativos; la calidad es baja y no responde a las necesidades de la diversidad de personas y contextos, especialmente de aquellos más pobres y excluidos; la profesión docente está desvalorizada y mal remunerada y la inversión pública es aún insuficiente para garantizar el derecho a la educación.

Fe y Alegría, consciente de esta realidad y de las demandas de las comunidades más pobres en las que trabaja, quiere cumplir con su compromiso y hacer propuestas de mejora de los sistemas educativos públicos y la transformación social. Fe y Alegría considera necesario centrar los esfuerzos en alcanzar una educación de calidad como un derecho de todas las personas y una responsabilidad de toda la sociedad. Se trata de promover un cambio que recupere el sentido de la educación como bien público.

- **La educación es un bien público** porque su extensión a todas las personas posibilita el desarrollo y el buen funcionamiento de la sociedad. Es pública cuando está al servicio del bien común y no se maneja por la lógica del mercado, cuando es universal, gratuita y abierta a todas las personas sin limitaciones de ningún tipo, y cuando asegura la igualdad de oportunidades para todos y todas, en especial para aquellas personas que más lo necesitan.
- **La educación es asunto de toda la sociedad** porque, si bien la responsabilidad de hacer efectivo el derecho a la educación le corresponde de manera prioritaria al Estado, los diferentes agentes sociales deben participar activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentan los sistemas educativos, la elaboración de sus políticas y el monitoreo de su funcionamiento.
- **La educación que queremos para alcanzar la transformación social y ciudadana.** El esfuerzo debe dirigirse a facilitar a todas las personas a lo largo de su vida una educación que les forme para ser capaces de gobernar su propio proyecto de vida, que consideren la dignidad de sí mismos y la de los demás, que les permita cuestionarse permanentemente y dialogar con los saberes de su tiempo para buscar la reducción de las desigualdades y exclusiones, así como la redistribución de la riqueza y las oportunidades.

Este documento contiene un conjunto de experiencias, reflexiones y propuestas con las que Fe y Alegría quiere contribuir al debate y dialogar con los ministerios de educación, organizaciones sociales, organismos internacionales, las comunidades educativas, expertos de educación y la sociedad en su conjunto.

Los trabajos aquí recopilados se han llevado adelante gracias al esfuerzo común de docentes, padres y madres de familia y el alumnado; de organizaciones empresariales, ministerios de educación y de la cooperación internacional; de los equipos nacionales de Fe y Alegría y de los equipos que trabajan en la Federación Internacional. Queremos recordar y agradecer a todos y todas por su colaboración: sin el esfuerzo de cada uno este ejercicio de reflexión no habría sido posible.

50 años después de su nacimiento en Venezuela, Fe y Alegría da un gran salto geográfico y comienza en 2007 a trabajar en el continente africano, en el Chad, uno de los países más pobres del planeta. Hemos querido recoger también su experiencia como un testimonio de la fuerza con que la demanda por una educación de calidad está presente en las comunidades, aún las más dispersas y alejadas, y como éstas pueden movilizarse y organizarse para que esa demanda encuentre cauces de concreción.

En la **primera parte** de esta publicación se presentan de manera sintética nueve experiencias significativas que se han recogido a partir del quehacer diario de Fe y Alegría. Se han agrupado en tres grandes bloques: gestión escolar, gestión pedagógica y formación de docentes:

### GESTIÓN ESCOLAR

1. Fe y Alegría Nicaragua: “Entretejiendo acciones para una educación de calidad”.
2. Fe y Alegría Perú: “Sistema de gestión de redes educativas rurales: una alternativa para la transformación y el desarrollo educativo”.
3. Fe y Alegría Chad: “Construir la comunidad educativa con la participación de la comunidad local”.

### GESTIÓN PEDAGÓGICA

4. Fe y Alegría Chile: “Lecto – escritura en primaria”.
5. Fe y Alegría Bolivia: “Educación especial: caminando hacia la inclusión educativa”.
6. Fe y Alegría Colombia: “La educación para el trabajo: avance y aportes desde la experiencia de Fe y Alegría”.
7. Instituto Radiofónico Fe y Alegría Venezuela: “Educación a distancia de jóvenes, y adultos”.

### FORMACIÓN DE DOCENTES

8. Programa de informática educativa: “Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por educadores populares: una experiencia de formación e intercambio docente en red”.
9. Programa de formación del personal: “Formación de educadores populares para la transformación de las prácticas”.

En la **segunda parte** hemos recopilado las principales recomendaciones y propuestas elaboradas a partir de nuestra experiencia y que Fe y Alegría quiere someter ahora al debate para llegar a acuerdos y construir colectivamente mejoras para la educación pública de nuestros países.

# I. Resúmenes ejecutivos de las **nueve** **experiencias**



## Fe y Alegría Nicaragua

### Entretejiendo acciones para una educación de calidad

Trabajar en red tiene el propósito de acompañar y servir a la gestión de los procesos de mejora de la calidad educativa e incidir en conjunto con otras instituciones en la política educativa del país a partir de la práctica. El trabajo en red de Fe y Alegría nace de su propia identidad y naturaleza de Movimiento de Educación Popular y Promoción Social. Se fundamenta en la participación como proceso y en el principio de “la necesidad de construir una realidad comunitaria que implica el compartir responsabilidades y el promover la mutua colaboración”.

Actualmente, la propuesta educativa de Fe y Alegría Nicaragua se desarrolla a través de una red integrada por 22 Centros Educativos que brindan oportunidades de educación a diez mil niñas, niños, adolescentes y jóvenes en 10 municipios del país. También acompaña la formación de docentes y la organización del trabajo estudiantil en 44 Centros de Educación Pública, acciones de reforzamiento escolar en casas de pobladores y el trabajo con preescolares comunitarios.

Para Fe y Alegría Nicaragua el trabajo en red es un modo de proceder institucional en el ámbito local y nacional, tanto a lo interno como lo externo, que contribuye a ampliar capacidades y lograr un mayor impacto de la acción educativa.

Trabajar en red ha servido para impulsar el aprendizaje continuo y colaborativo, así como para fomentar que cada uno se comprometa a dar lo que sabe hacer, poner los talentos al servicio de los demás, sumar esfuerzos y no duplicar el trabajo. Para ello, ha sido importante compartir los objetivos, la mística y la motivación entre todas las personas en todos los niveles, así como el contexto y los procesos donde se da el encuentro y la acción común de quienes conforman la red.

En educación no es posible trabajar solos. Los retos de la situación educativa demandan coordinación y articulación a lo interno y con otros. Para mejorar la calidad de la educación y de la gestión educativa es fundamental, entre otros:

- desarrollar procesos de formación de maestras, maestros y jóvenes desde la corresponsabilidad, la relación de pares y el trabajo en red;
- promover espacios de intercambio y comunicación;
- fomentar la toma de decisiones colegiadas, delegar funciones y desarrollar relaciones cercanas y horizontales;
- crear un clima que promueva el análisis, el debate y la reflexión crítica, el consenso y el respeto al disenso.

## Fe y Alegría Perú

### **Sistema de gestión de redes educativas rurales: una alternativa para la transformación y el desarrollo educativo**

Se presenta la experiencia de un sistema de gestión de redes educativas rurales que Fe y Alegría inicia después de 30 años de presencia en el Perú. A través de un convenio con las Direcciones Regionales de Educación de Cusco, Loreto, Piura, Ancash y Ucayali se busca mejorar la calidad de varias instituciones educativas rurales, proponiendo un modelo replicable de gestión en red.

Al incursionar en la educación rural, Fe y Alegría del Perú pretende romper los esquemas de una escuela uniforme en un país pluricultural y multilingüe, y con ello revertir las deficiencias en la educación rural. El planteamiento central de este modelo de gestión es el de una escuela rural que busca responder a la realidad y mejorar el nivel educativo en las zonas rurales, garantizando una formación integral, contextualizada y significativa de los y las estudiantes. Con este objetivo, Fe y Alegría se plantea la creación de redes educativas rurales que gestionen y dirijan sus propias escuelas buscando desarrollar un modelo que sea sostenible y replicable en el Perú, ofreciendo así un modelo de gestión innovador.

Es importante señalar los logros que este modelo de gestión consigue, destacándose de otras escuelas públicas rurales no administradas por Fe y Alegría. Entre éstos hay: incremento de las horas efectivas para el trabajo escolar, la reducción de la tasa de deserción y ausentismo y la mejora del desempeño del trabajo docente: formación y acompañamiento permanente y la producción de material educativo acorde a la realidad.

El reto del trabajo en redes educativas rurales pasa por recuperar la dignidad del hombre y la mujer del campo, su idioma, su cultura, su cosmovisión y sus saberes; es decir, su vida misma. Esto implica impulsar un camino nuevo, porque ya no se trata de crear grandes colegios de más de mil alumnos, más bien la estrategia es agrupar al conjunto de pequeñas escuelas unitarias y multigrados ubicadas en un territorio (valle, cuenca, eje de una carretera, sector) y darle una direccionalidad al proceso educativo, involucrando a una comunidad educativa cuyas características son muy particulares debido al contexto donde se encuentran.

Los programas educativos rurales de Fe y Alegría han adelantado algunas mejoras del sistema educativo peruano. La propuesta de trabajo en red de la institución ha incidido en las políticas públicas de forma que el propio Ministerio de Educación está fomentando la articulación en redes de las escuelas cercanas geográficamente.

## Fe y Alegría Chad

### **Construir la comunidad educativa con la participación de la comunidad local**

En noviembre de 2007 se constituye formalmente Fe y Alegría en Chad recogiendo una experiencia de trabajo comunitario de más de una década. Se presenta el proceso de progresivo involucramiento de unas comunidades que asumen responsabilidad de la situación educativa en sus pueblos. Se explica la metodología construida y adoptada a lo largo del proceso, desde el diagnóstico inicial que identifica la necesidad de construir escuelas, la construcción de los edificios, la constitución de bancos de semillas para financiar a los docentes, el trabajo comunitario para enfrentar los problemas de escasez alimentaria y de agua y el programa de formación docente actualmente en funcionamiento.

De esta manera ha surgido el método en espiral que se sigue utilizando: la creación de un proyecto y el solventar una necesidad en la comunidad lleva al descubrimiento de una nueva necesidad, que sería satisfecha con un nuevo proyecto del que surgiría a su vez la posibilidad de detectar una nueva problemática.

Desde su inicio, la construcción de las escuelas se transformó en laboratorios de creación de una nueva manera de relacionarse como comunidad. En efecto, a través del trabajo colectivo, la mentalidad ha venido cambiando y los miembros del “village” han descubierto una alternativa participativa a la tradicional visión autoritaria de intercambio social (hasta ese momento todo estaba dirigido por el jefe del pueblo que tenía el derecho de castigar a los que rechazaran su autoridad).

Este descubrimiento no se ha realizado sin tensiones, pero las comunidades que han llegado a superar sus desacuerdos a través del diálogo, han logrado poner en marcha nuevos mecanismos para el buen funcionamiento del pueblo: querellas ancestrales han sido expresadas y resueltas y la percepción del interés común ha permitido superar los intereses particulares para el bien de todos y todas.

## Fe y Alegría Chile

### Lecto – escritura en primaria

Entre las y los estudiantes atendidos en los centros educativos de Fe y Alegría una parte considerable no lograba aprender a leer y escribir o lo hacían en forma muy deficiente. Esto parece ser común en los sectores populares en Chile de acuerdo a la medición de velocidad lectora solicitada por el MINEDUC a partir de finales de 2008 y también regionalmente 35 millones de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe no saben leer ni escribir.

En relación a la lecto-escritura es necesario distinguir los procesos de bajo y alto nivel en el aprendizaje (García Vidal; González; 2000):

|                               | Lectura  | Escritura                    |
|-------------------------------|--|------------------------------|
| <b>Procesos de Bajo Nivel</b> | Decodificación<br>(Exactitud, velocidad y fluidez lectora) | Codificación<br>(Ortografía) |
| <b>Procesos de Alto Nivel</b> | Comprensión Lectora  | Producción de Textos         |

Para lograr una buena comprensión, la producción de texto y fomentar la lectura, se vio la necesidad de focalizarse, en primera instancia, en los procesos de bajo nivel con un programa *ad hoc*.

Los niños y niñas con una lectura muy deficiente no acceden a mejorar su comprensión lectora porque casi no leen. Para poder comprender es requisito leer y dejar disponibles recursos de atención y memoria de trabajo durante la lectura. La investigación ha mostrado que en esta etapa de aprendizaje los ejercicios son en su mayoría los tradicionales, sin embargo lo central es ordenar por grado de dificultad las habilidades que se requiere desarrollar *en relación al contexto en que se enseña*. Desde luego, el análisis del contexto es clave, dado que las habilidades previas necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura se desarrollan de diferente forma en los distintos contextos sociales. De ahí la necesidad de estudiar las características del lenguaje oral en los sectores populares. Desde nuestra experiencia, las principales recomendaciones son:

- Considerar que el acceso a la lectura depende del contexto social y cultural en el que crece el niño o niña: en los primeros años de edad se desarrolla un aprendizaje natural del lenguaje que ocurre en las casas y los alrededores inmediatos (Gardner; 1991), lo que en el futuro facilitará o dificultará el aprendizaje.
- Focalizarse inicialmente en la enseñanza-aprendizaje de los procesos de bajo nivel y garantizar orden y sistematicidad en la enseñanza.
- Disponer de un sistema de evaluación de velocidad lectora, simple y eficiente que dé cuenta de cuándo el proceso de bajo nivel está logrado.
- Capacitar y dejar capacidades instaladas en los centros educativos.

## Fe y Alegría Bolivia

### Educación especial: caminando hacia la inclusión educativa

Fe y Alegría Bolivia brinda educación a los sectores poblacionales excluidos por su condición social, cultural y/o de discapacidad desde hace 43 años, desde una visión de la educación como herramienta del cambio y transformación social hacia una siempre mayor equidad e inclusión.

Bolivia, al igual que muchos países de Latinoamérica, cuenta con un marco legal que favorece el acceso de las personas con discapacidades a la educación, salud y oportunidades de trabajo, sin embargo éste marco encuentra limitaciones en su cumplimiento. Además, no existen datos nacionales confiables, precisos y actualizados sobre la cantidad de personas que padecen discapacidades y de qué tipo, sus edades y los servicios a los que acceden. Esto limita la elaboración de acciones pertinentes y adecuadas a las necesidades.

Fe y Alegría desarrolla propuestas educativas en centros de educación especial y promueve la inclusión educativa en el sistema educativo regular y alternativo para lograr una inserción laboral productiva.

La experiencia adquirida en educación especial por Fe y Alegría Bolivia permite analizar los aprendizajes acumulados para responder a la población con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad basados en los principios de equidad, participación, integralidad, intersectorialidad, integración, normalización y sectorización.

Se ofrecen algunas recomendaciones para generar políticas orientadas a la inclusión real y activa de las personas en situación de discapacidad en los países de Latinoamérica:

- Que cada estado cumpla con su responsabilidad de atender las demandas educativas de los niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad del país de todas las edades, tipos y niveles, creando las condiciones necesarias de infraestructura, equipamiento y personal para que todo el sistema educativo nacional sea inclusivo.
- Que los diferentes ministerios (Educación, Salud y Trabajo) fortalezcan el trabajo intersectorial para identificar las diferentes necesidades educativas presentes en cada país y elaborar propuestas educativas adecuadas en diálogo con las instituciones (gubernamentales y no) que trabajan en este campo.
- Que se asuma el enfoque de la educación inclusiva en la formación de los y las docentes en las escuelas normales y en la formación en ejercicio.
- Que se elaboren políticas para la incorporación de personas con discapacidad al sector productivo del país en condiciones de equidad y dignidad.

## Fe y Alegría Colombia

### La educación para el trabajo: avances y aportes desde la experiencia

La educación para el trabajo en Fe y Alegría Colombia tiene sus orígenes hacia el año 1998 cuándo se vislumbró que la formación para el trabajo centrada en oficios puntuales ya no era pertinente frente a los requerimientos de los sectores productivos. Debido a la expansión de la tecnología moderna, el mercado laboral empezó a demandar un perfil de trabajador con competencias más flexibles y complejas.

La tendencia actual propende por una educación para el trabajo que articule armónicamente los siguientes componentes:

- **Las competencias básicas** son la plataforma para la apropiación y aplicación de los conocimientos científicos (lectura, escritura, conocimientos matemáticos, etc.).
- **Las competencias laborales generales** que no están ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad laboral, pero habilitan a las personas con las destrezas para lidiar con diferentes situaciones del ámbito familiar, social, escolar y productivo.
- **Las competencias laborales específicas** se relacionan con los aspectos técnicos directamente referidos con el desempeño de una especialidad.
- **La educación en tecnología** entendida como el proceso de adquisición y transformación de conocimientos, valores y destrezas inherentes al diseño y producción de artefactos, procedimientos y sistemas que se crean o se utilizan al resolver un problema, necesidad o deseo.
- **Los procesos de articulación** y alianzas con otras instituciones que generan posibilidades para que los estudiantes amplíen sus años de escolaridad mediante el desarrollo de ciclos propedéuticos articulados con el SENA y las universidades.
- **Los procesos de orientación profesional** buscan hacer más fácil el tránsito entre el mundo escolar y el mundo profesional. Se brindan herramientas a los estudiantes de 9°-10°-11° para que sean capaces de decidir qué hacer y cómo enfrentar autónomamente su camino académico y profesional.

Desde nuestra experiencia recomendamos, entre otros:

- Promover la educación tecnológica en todos los niveles del sistema educativo y asegurar que los currículos escolares contribuyan a la adquisición de las competencias básicas para la empleabilidad y al fomento de una cultura emprendedora.
- Impulsar la creación de institutos técnicos de formación laboral de jóvenes y personas adultas, en colaboración con el sector productivo, con posibilidades de entrada flexibles, currículos diversificados y reingresos en cualquier momento, que respondan a la formación técnica inicial así como a la educación continua para la especialización, la actualización y la reconversión laboral.
- Mantener una información constante sobre análisis y demandas del mercado laboral como fuente para impulsar nuevas propuestas de formación específica.

## Instituto Radiofónico Fe y Alegría **Venezuela**

### Educación a distancia de jóvenes y adultos

El Instituto Radiofónico Fe y Alegría –IRFA– es un programa nacido en el año 1975 con el propósito de ofrecer un servicio educativo a la población joven y adulta (mayores de 15 años) que por diversas razones no pudieron continuar sus estudios en el sistema de educación regular. Su modelo educativo se basa en la educación radiofónica como una opción de la educación a distancia, formal y no formal, de jóvenes y adultos. Actualmente IRFA existe y trabaja en seis (6) países de América Latina: Paraguay, Brasil, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela.

Hoy en día los IRFA trabajan en red lo que permite el intercambio de variadas experiencias educativas en distintos contextos socio-políticos y culturales y con diversos públicos destinatarios (indígenas, campesinos, hombres y mujeres de ciudad y barrios marginales, jóvenes y adultos, personas con necesidades especiales, empleados y desempleados, etc.). Toda esta diversidad proporciona una capacidad de adecuación de su propuesta y modelo pedagógico que bien podría servir para inspirar a otros programas de educación en América Latina.

El servicio educomunicativo de IRFA Venezuela se encuentra debidamente registrado y avalado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de la República Bolivariana de Venezuela.

El IRFA posibilita que la población con necesidades de educación básica, formación técnica y capacitación para el trabajo, se motive para el estudio, desarrolle sus capacidades para el auto-aprendizaje y se forme integralmente para la vida. El sistema brinda varias opciones didácticas a través de una constelación de recursos multi-mediáticos (impresos, digitales, virtuales), que cada persona podrá emplear según su disponibilidad, interés y condiciones de acceso a la tecnología. Al entrar en un sistema que le supone la incorporación a una comunidad de aprendizaje, las y los beneficiarios desarrollan la vivencia de experiencias significativas para su desarrollo cognitivo, afectivo y espiritual.

La educación radiofónica en América Latina tiene su historia. Su aporte a los procesos de capacitación y alfabetización de adultos ha sido enorme e insuficientemente valorado. El IRFA pertenece a esta historia y participa en espacios de intercambio, como la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER) y la Red de los IRFAs, que procuran fortalecer la educación radiofónica en la región, lo que proporciona nuevas visiones y escenarios de acción. Estos vínculos entre las organizaciones sociales del mundo de la educación y la comunicación no gubernamentales constituyen una plataforma a aprovechar de cara a mejorar la oferta educativa para todas las personas que se encuentran fuera del sistema educativo formal y/o necesitan reforzar sus conocimientos capacidades. También se trata de un recurso clave para la construcción de ciudadanía responsable.

## Programa de **Informática Educativa**

### **Apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación por educadores populares: una experiencia de formación e intercambio docente en red**

Desde el año 2002, el Programa de Informática Educativa de la Federación Internacional de Fe y Alegría ha impulsado la apropiación de las tecnologías por parte de los centros educativos. Se considera que en contextos de alta pobreza las tecnologías ofrecen un gran potencial para dar un salto cualitativo en la calidad de la educación, brindando oportunidades de mejora ante las dificultades que viven los centros escolares.

En este proceso de integración de las TIC al aula, se resalta la figura del docente como eje central del proceso educativo, que hace vida y recrea la educación popular en el aula de clases. Los esfuerzos en materia de tecnología educativa deben tener como protagonista al docente: su realidad, su necesidad, sus temores, sus potencialidades y sobre todo, su acción. Es por ello, que el mayor de los retos ha sido su formación y acompañamiento en la apropiación de los nuevos recursos tecnológicos para transformar su práctica educativa y garantizar una educación de calidad.

Las ideas claves que han orientado el programa de formación de educadoras y educadores populares para el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en su práctica docente han sido los siguientes:

1. Formación de equipos promotores de informática educativa y docentes de centros educativos.
2. Modelaje en la formación.
3. La motivación como elemento presente en formación.
4. Estructura modular de la formación.
5. Formación permanente en TIC bajo entornos virtuales.

A partir de los aprendizajes obtenidos queremos compartir algunas recomendaciones para la aplicación de la experiencia en otros contextos:

- Invertir equitativamente en infraestructura y formación.
- Formar intencionada y estratégicamente.
- Formar en TIC con sentido didáctico.
- Formar desde su realidad.
- Garantizar el acompañamiento a las y los educadores.
- Centrar la incorporación de las tecnologías en toda la comunidad escolar.

## Programa de **Formación del Personal**

### **Formación de educadores populares para la transformación de las prácticas**

En el año 2001 se creó el Programa de Formación del Personal de la Federación Internacional de Fe y Alegría con el objetivo de ampliar y fortalecer los procesos formativos para los y las docentes de Fe y Alegría, a través de diversas modalidades: presencial, virtual, equipos de investigación y de formación permanentes en red. Dicho programa ha llevado a cabo cinco proyectos:

- a) Formación de educadores populares latinoamericanos.
- b) Formación en el área de matemáticas.
- c) Formación de equipos directivos.
- d) Redes de docentes investigadores.
- e) Diplomado de formación de educadores populares bajo entornos virtuales.

Desde la perspectiva de la educación popular, se ha ido consolidando una propuesta formativa que asume al educador y la educadora de manera integral y multidimensional (dimensión humana, socio-política, cultural y pedagógica). La intención es formar educadores reflexivos sobre su hacer y con herramientas para transformarlo, capaces de mantenerse en un proceso de autoformación y de implementación de innovaciones, y comprometidos para generar procesos de transformación social a través de la educación.

Los proyectos han sido considerados oportunos y relevantes para las necesidades formativas de los y las docentes en la región. Hasta el momento se han atendido el 66% de la población de docentes de Fe y Alegría.

A partir de los aprendizajes obtenidos, las principales recomendaciones son:

- Considerar la formación docente como un proceso continuo y permanente.
- Implementar propuestas formativas que tomen en cuenta todas las dimensiones del educador, fomentando sus capacidades para la reflexión sobre la práctica y la innovación.
- Incorporar las tecnologías de comunicación a los procesos de formación de los docentes, favoreciendo el trabajo en red entre docentes y el aprendizaje colaborativo.
- Formar equipos directivos con énfasis en lo pedagógico y que impulsen el acompañamiento (coaching) de las y los docentes.
- Crear sistemas de incentivos y reconocimientos para los educadores y educadoras que participan en los procesos formativos.

## II.

# Recomendaciones

A la luz de las recomendaciones específicas que cada experiencia plantea, hemos visto la conveniencia de retomar los elementos comunes a toda ellas y organizarlos alrededor de algunos ejes que ofrecen aportes para que las políticas públicas aborden de manera integral los retos educativos de la región.



## A. Cobertura y equidad

A pesar de los grandes esfuerzos y de los avances alcanzados para la extensión de la escolaridad, en nuestro continente los datos sobre acceso, deserción, repitencia y retención escolar siguen siendo preocupantes. Por eso recomendamos:

- 1 Que el Estado ponga todos los medios para garantizar el acceso universal a la educación, ofreciendo una disponibilidad suficiente de plazas y la accesibilidad física (proximidad a un centro), curricular (propuestas pertinentes a los educandos) y económica (gratuidad de la educación obligatoria) en todas las etapas formativas del alumnado.
- 2 Esto implica, una vez que se accede a la educación, que se otorguen recursos adicionales para aquellos que más los necesitan: mejores educadores para educandos y educandas con más carencias, calendarios escolares adecuados a las diversas realidades, aprendizaje en lengua materna, etc.
- 3 En particular, es clave crear incentivos para que las y los docentes más capacitados permanezcan donde más se les necesita por la vulnerabilidad del alumnado.
- 4 Todo esto significa enfatizar la **atención a la diversidad y desarrollar políticas compensatorias y de discriminación positiva** para todos y cada uno de los grupos que sufren mayor desigualdad. En particular, desde nuestra experiencia:
  - **Zonas rurales:** contenidos adaptados a las realidades del campo y modalidades flexibles que consideren la dispersión geográfica y las culturas propias.
  - **Personas con discapacidades:** es necesario asumir responsabilidad por todas y cada una de las personas con necesidades educativas especiales, ofreciendo una educación que genere dinámicas integradoras y les atienda en función de sus exigencias y capacidades.
  - **Poblaciones indígenas:** currículos adecuados a contextos multiculturales y plurilingües que respeten el derecho a aprender en la propia lengua y a preservar la cultura, así como los métodos tradicionales de transmisión de los saberes.

## B. Formación y práctica docente

Consideramos que los y las docentes son esenciales para una educación de calidad. El aspecto más crítico que ha marcado la distancia entre el voluntarismo de las reformas y los pobres resultados obtenidos es, precisamente, el hecho de relegar las y los docentes a un plano secundario. Proponemos:

- 1 Estimular la autonomía profesional de los docentes en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje e involucrarles en la definición de políticas educativas.
- 2 Entender la formación de las y los docentes en ejercicio como un proceso continuo y permanente que comienza con su formación inicial y se extiende a lo largo de toda su vida profesional, por lo cual se recomienda la organización de planes formativos diferenciados, contextualizados, estructurados por módulos y adaptados a las necesidades propias de las distintas etapas que las y los docentes viven. En particular, de cara a los contextos rurales, es necesario prever una formación específica para el docente multigrado.
- 3 La formación de los educadores y educadoras en ejercicio es más eficaz (es decir: tiene mayor impacto en los aprendizajes de su alumnado) si es centrada en la reflexión, investigación e innovación de su práctica educativa y vinculada a la dinámica misma de los centros educativos con el acompañamiento continuo de un director pedagógico.
- 4 Ofrecer a los educadores y las educadoras los recursos y los apoyos técnicos, así como los tiempos y espacios necesarios para compatibilizar su práctica profesional con la participación en procesos de formación permanente que incidan en su desarrollo profesional.
- 5 Es necesario incorporar las tecnologías de la información y de la comunicación a los procesos de formación de los y las docentes para que adquieran las capacidades para integrar las TICs en los procesos de enseñanza- aprendizaje, fomentando el aprendizaje colaborativo (más allá del mero uso de estas herramientas).
- 6 Crear sistemas de incentivos y reconocimiento académico para los y las educadores que participan en procesos formativos y demuestran transformaciones en su práctica, incluyendo el establecimiento de alianzas y convenios entre universidades, ministerios y organizaciones educativas no gubernamentales.
- 7 Que el Estado impulse la creación de instancias coordinadoras de los programas de formación existentes para evitar repeticiones innecesarias, garantizar la continuidad de los procesos, investigar y evaluar las distintas estrategias de formación.

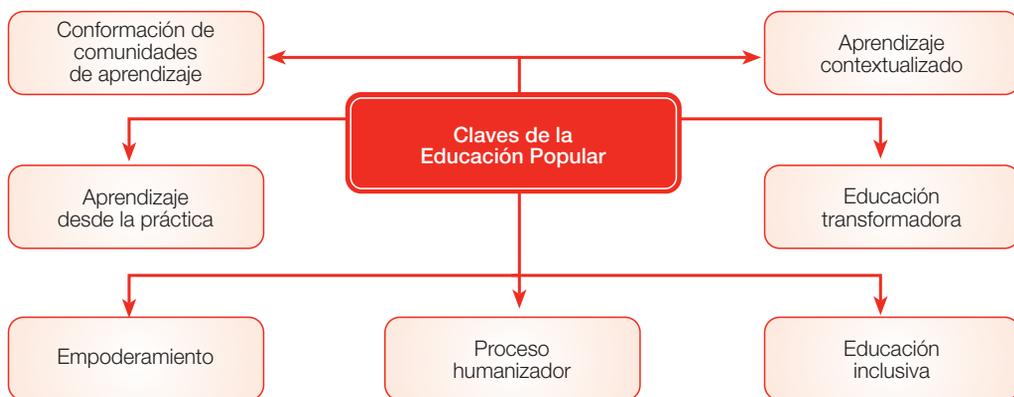
**Características de una formación docente de calidad**



## C. Factores de calidad para una educación innovadora frente a los desafíos del contexto

Para Fe y Alegría una educación de calidad es la que forma la integralidad de la persona potenciando el desarrollo de todas sus dimensiones, la que valora su unicidad individual y su pertenencia socio-cultural favoreciendo la construcción y el aprendizaje de conocimientos, actitudes y habilidades; aquella que capacita para mejorar la calidad de vida personal y de la comunidad, incorporando a las personas a la vida de sus comunidades, de su región y país y comprometiéndolas en la construcción de una sociedad más justa.

Desde nuestra experiencia de educación popular consideramos que educar tiene una intencionalidad ético-política e implica unas apuestas fundamentales que la califican:



Fuente: Conceptualización de Formación de Educadores Populares, 2007.

Desde esa comprensión, ofrecer una educación de calidad en nuestro continente significa saber innovar para responder a los desafíos del contexto, en particular:

### Para la educación especial:

- 1 Que se orienten todos los niveles y modalidades educativas con un enfoque de inclusión en consonancia con las orientaciones internacionales como la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- 2 Que se monitoreen constantemente las características de las necesidades educativas especiales presentes en cada país y se elaboren propuestas educativas adecuadas en diálogo con las instituciones (gubernamentales y de la sociedad civil) que trabajan en este campo.
- 3 Que se desarrollen e incluyan dentro del escalafón docente nuevos perfiles de educadores de apoyo a las personas con necesidades especiales.

- 4 Que se estructuren los procesos de formación docente (antes y en ejercicio) desde el enfoque de la educación inclusiva y de los derechos humanos.
- 5 Que se desarrollen lineamientos para la incorporación de personas con discapacidad al sector productivo del país, a través del desarrollo de alternativas laborales (como la conformación de unidades productivas o microempresas) que permitan la inserción en el mercado del trabajo en condiciones de equidad y dignidad.
- 6 Que se realicen de forma permanente campañas informativas que sensibilicen a toda la sociedad sobre la importancia de la inclusión de las personas con discapacidades (desde el lenguaje, hasta las actitudes...) y en particular el empresariado para enfrentar la gran desinformación legal existente.

### Para la educación para el trabajo:

La formación para el trabajo exige asegurar un continuo educativo que se inicie con la adquisición de las competencias básicas para la empleabilidad en la secundaria, pero que pueda proseguir, a lo largo de la vida, a través de la formación técnica o tecnológica de nivel medio o superior, programas de capacitación laboral o el aprendizaje en los espacios de trabajo. Se trata de:

- 1 Garantizar procesos formativos abiertos y flexibles para la adquisición y certificación progresiva de los conocimientos y destrezas que permitan la incorporación al trabajo productivo, el avance a niveles superiores de desempeño o el cambio de oficio.
- 2 Promover la educación tecnológica en todos los niveles del sistema educativo y asegurar que los currículos escolares contribuyan a la adquisición de las competencias básicas para la empleabilidad y al fomento de una cultura emprendedora.
- 3 Impulsar la creación de institutos técnicos de formación laboral de jóvenes y personas adultas, en colaboración con el sector productivo, con posibilidades de entrada flexibles, currículos diversificados, salidas laterales y reingresos en cualquier momento, que respondan a la formación técnica inicial así como a la educación continua para la especialización, la actualización y la reconversión laboral.
- 4 Impulsar la formación de docentes especializados en las áreas de la tecnología y la habilitación pedagógica de trabajadores experimentados como instructores.
- 5 Mantener una información constante sobre análisis y demandas del mercado laboral como fuente para impulsar nuevas propuestas de formación específica.
- 6 El estado y las instituciones que se preocupen de la formación para el trabajo deberán conceder igual importancia a la inversión en equipamiento tecnológico y a la inversión en formación.

## Para la educación de personas adultas:

La educación es un derecho permanente de todos y todas. No es derecho solamente a la educación primaria ni siquiera a la educación obligatoria. Es un derecho continuo al desarrollo humano, personal y colectivo, que debe contemplar aquellas etapas y formas educativas que más puedan ayudar a que cada uno despliegue su potencial para vivir vidas plenas en sociedad y realizar actividades productivas. Sin embargo, en nuestra región hay una importante población adulta analfabeta y sin primaria completa. Para atender las necesidades de estas personas es fundamental:

- 1 Universalizar la educación básica de personas jóvenes y adultas: conformar un verdadero “sistema articulado de educación”, que permita atender en diversas modalidades y etapas el desarrollo personal, la formación y la capacitación de los habitantes de un país.
- 2 Aprovechar los nuevos medios y paradigmas comunicativos para fomentar la educación a distancia de adultos.
- 3 Incluir en estos procesos formativos la adquisición de habilidades sociales para la participación ciudadana y competencias para la empleabilidad.
- 4 Impulsar programas de educación no formal que atiendan la capacitación laboral vinculada a posibilidades productivas en contextos de pobreza y, en general, las necesidades de trabajadores autónomos y de la economía informal.

## Para la educación en contexto rural:

Vivir en el medio rural sigue siendo uno de los mayores inconvenientes para la prosecución escolar más allá de los grados iniciales de la primaria. Para revertir esta situación, recomendamos:

- 1 Flexibilizar los sistemas educativos y su normatividad para fomentar la adaptación del currículo y del modelo de gestión a las exigencias específicas del medio rural: se trata de romper el esquema de una escuela uniforme en favor de una escuela que responda a la realidad, especialmente en los países pluri-culturales y multilingüe.
- 2 Fomentar la experimentación de modelos innovadores de gestión adaptados al contexto rural, tales como la creación de redes educativas rurales que gestionen y dirijan sus propias escuelas multigrado.
- 3 Promocionar la adaptación pedagógica (currículo, procesos de enseñanza y aprendizaje, materiales didácticos, etc.) garantizando una formación integral, contextualizada y significativa de los y las estudiantes y orientada al desarrollo local.

Es fundamental asumir el conjunto de los retos educativos como oportunidades para la innovación y mejora de la calidad educativa. Esto además conlleva a innovar los **modelos de evaluación** de la calidad para que involucren a toda la comunidad educativa, abarcando la multi-dimensionalidad del quehacer educativo (sus recursos, procesos, resultados y contextos) y estén encaminados a la comprensión y a la mejora. Evaluar es relevante en la medida en que genera comprensión en todos los actores de la comunidad educativa, considerados como sujetos activos, y promueve su iniciativa para consensuar las acciones de mejora. En ese sentido, la evaluación no es un hecho técnico, sino una ocasión de auto-valoración que debe generar procesos negociados de transformación educativa.

## **D. Gestión educativa: construir comunidades de aprendizaje**

Descentralizar la gestión educativa, tanto a niveles regionales como en las propias escuelas, abre la posibilidad de innovaciones al servicio de la equidad y la calidad. Para ello, es preciso que la autonomía escolar vaya acompañada de un conjunto de condiciones, entre ellas proponemos:

- 1 Dotar a la autonomía y la participación de contenidos y ámbitos de desarrollo reales, estableciendo con claridad las competencias de los centros educativos y aportándoles los recursos y el apoyo necesario para hacerlas efectivas.
- 2 Conservar en manos de la administración central el poder para garantizar y velar por la equidad en la atención educativa y la priorización del gasto hacia los sectores más desfavorecidos.
- 3 Fortalecer el papel de los equipos directivos y docentes como impulsores y dinamizadores de la innovación y la transformación educativa. El rol de los equipos directivos debe centrarse en la dimensión educativa animando los mecanismos de acompañamiento a las y los docentes.
- 4 Desarrollar estrategias y estímulos para la captación de personal idóneo para los cargos directivos e incentivar su trabajo, a través de estrategias que motiven la reflexión permanente sobre su práctica.
- 5 Fomentar la gestión democrática e inclusiva y una cultura de la rendición de cuentas basada en la transparencia: abrir la escuela a la participación de padres y madres, al alumnado y la comunidad educativa en general, al tiempo que la escuela se involucra en la vida del entorno.
- 6 Dotar a los centros con las infraestructuras tecnológicas de base para optimizar la gestión administrativa y con servicios de apoyo por parte de supervisores que les orienten en cuestiones pedagógicas y organizativas.
- 7 Impulsar modelos y estilos de gestión flexibles que permitan la adaptación al contexto (rural, sub-urbano, etc.), con calendarios adecuados a los distintos contextos climatológicos en el cumplimiento de un mínimo imprescindible de horario lectivo.

## **E. Participación comunitaria: corresponsabilidad por la educación**

La educación es responsabilidad del Estado, garante de los derechos de la ciudadanía, pero también es asunto de toda la sociedad y de cada una de las comunidades locales en que se encuentra una escuela. Queremos que cada centro educativo se constituya en una verdadera comunidad educativa que involucre a todos los actores de la comunidad local en la tarea educativa y al mismo tiempo fortalece los procesos de ciudadanía en su entorno. Para ello, recomendamos que el Estado fomente una nueva interacción entre escuela y comunidad, en que:

- 1 La escuela sea un punto de partida para articular y dinamizar propuestas comunitarias con otros actores del entorno (personas y organizaciones locales), potenciando una cultura democrática inclusiva y el respeto de los derechos humanos y ciudadanos.
- 2 El centro educativo promueva la participación en la búsqueda de soluciones de los problemas que afectan al alumnado y a la comunidad, aportando para el desarrollo local.
- 3 Se fomenten los liderazgos comunitarios y el surgimiento de nuevos actores dentro de la comunidad, en especial de las mujeres y de las personas pertenecientes a los colectivos más vulnerables.
- 4 La escuela apoye las iniciativas locales y el diálogo entre la comunidad y las autoridades públicas, favoreciendo estrategias de incidencia local y regional que permitan avanzar de una cultura de la dependencia hacia la autonomía y la corresponsabilidad.

## **F. El trabajo con otros: establecer alianzas, trabajar en red y lograr la concertación social**

Trabajar coordinadamente con otros, establecer alianzas y redes de colaboración es un modo de proceder institucional que no se puede obviar hoy en día: frente a la complejidad de los retos educativos de la región se hace indispensable construir propuestas conjuntamente, desarrollar acciones en diálogo con otros, establecer alianzas que permitan el intercambio de competencias y la colaboración para lograr metas comunes. Todo esto supone a las personas e instituciones experimentar nuevas maneras de trabajar.

Algunas propuestas concretas de colaboración:

## Para la formación de docentes:

- 1 Establecer alianzas y convenios entre universidades y ministerios para el reconocimiento académico de procesos de formación de educadores en ejercicio, emprendidos desde organizaciones sociales como Fe y Alegría.
- 2 Establecer alianzas con organizaciones educativas gubernamentales o no gubernamentales que promueven procesos formativos para los y las docentes a fin de garantizar una mejor distribución de las ofertas formativas y una mayor cobertura.
- 3 Fomentar la conformación de redes y comunidades de aprendizaje entre las y los educadores para promover la comunicación, el intercambio y la socialización de experiencias que faciliten su autoformación.
- 4 Impulsar acuerdos entre el sector empresarial y los ministerios que posibiliten el acceso generalizado de los educadores a las TICs y pongan los avances tecnológicos al servicio de su formación y práctica de aula.

## Para la definición, ejecución y control de políticas educativas:

- 1 Promover cauces y mecanismos para que la sociedad ejerza su responsabilidad sobre la educación, incorporando a los diversos actores sociales y políticos, a las familias, a las empresas, a las organizaciones sociales y a los docentes en los procesos de formulación, ejecución y control de políticas educativas.
- 2 Promover alianzas público-privadas que reúnan a los agentes de cooperación internacional, organizaciones sociales, empresas y ministerios de educación en iniciativas que apoyen y fortalezcan los planes nacionales educativos de cada país.
- 3 Involucrar a las facultades de educación en la formulación de políticas para mejorar la calidad educativa, los procesos de enseñanza – aprendizaje, la gestión escolar, etc.
- 4 Establecer políticas públicas para acercar los centros educativos y las empresas, definiendo el rol y las responsabilidades de estas últimas en la educación para el trabajo y generar mecanismos que permitan un mayor apoyo y financiamiento
- 5 Desarrollar iniciativas conjuntas entre instituciones educativas, empresas y ministerios que impulsen la integración laboral de las personas con necesidades educativas especiales.
- 6 La definición de políticas pública educativas debe ser intersectorial y vincular las políticas educativas a otras políticas sociales orientadas a la lucha contra la pobreza y la desigualdad, como son las relativas a la salud, vivienda, acceso al mundo laboral, etc. Para ello es clave promover el trabajo inter-ministerial al interior de un país y entre los países de la región, en particular sobre temas específicos como la educación especial, la formación para el trabajo, la educación de jóvenes y adultos.

## G. Financiación de la educación

Garantizar el derecho a la educación para todos y todas en la región exige un mayor esfuerzo de financiamiento y la optimización de los recursos. El promedio del gasto público destinado a educación aumentó un 25% respecto a la década pasada, sin embargo sigue siendo insuficiente.

Planteamos:

### Destinar más recursos a la educación y mejorar la eficiencia del gasto:

- 1 Aumentar progresivamente el gasto público en educación hasta el 6% del PIB.
- 2 La cooperación internacional al desarrollo supone un pequeño porcentaje de la inversión total en educación, aunque especialmente útil para mejorar la calidad educativa, y debería destinar más fondos para alcanzar los compromisos internacionales.
- 3 Garantizar la contratación de un número necesario de docentes para proveer una educación de calidad y mejorar sus condiciones económicas.
- 4 Proporcionar mayores apoyos técnicos, más y mejores recursos didácticos y mejores condiciones físicas en los centros educativos, incluyendo programas de salud y de seguridad. En particular, en los centros de formación para el trabajo, es necesario proveer una actualización constante del equipamiento tecnológico básico, frente a la rapidez de los avances tecnológicos.
- 5 Generar alianzas entre la esfera pública y privada para involucrar a las empresas en el co-financiamiento educativo como parte de su política de responsabilidad social.
- 6 Establecer mecanismos que permitan la transparencia del uso que se hace de los recursos y el control de los mismos con la participación de la sociedad civil.

### Orientar los recursos a la mejora de la calidad y la equidad:

- 1 Destinar fondos al desarrollo de programas a largo plazo para la atención a la diversidad, destinados a cerrar las brechas de equidad existentes hoy en día. Especialmente urgente es incrementar los fondos destinados a programas en entornos rurales o la atención de personas con necesidades educativas especiales.
- 2 Invertir equitativamente en infraestructura y formación de educadores, lo que permitiría un mejor aprovechamiento de los recursos. Esto es especialmente importante en relación a la incorporación de la TICs en las escuelas y la actualización permanente de la formación para el trabajo.

# Directorio de la Federación Internacional de Fe y Alegría

## Oficina de la Federación Internacional de Fe y Alegría

Calle Cayetano Rodríguez 114  
Gazcue  
Santo Domingo  
Teléfono: (809) 2212786  
fi.secretariado@feyalegria.org

## Programa de Acción Pública de Fe y Alegría

Calle Pablo Aranda 3  
28006 Madrid  
Teléfono: (34) 91-5902672  
fi.accionpublica@feyalegria.org

## Oficinas Nacionales de Fe y Alegría:

### ARGENTINA

Oficina: Sánchez de Bustamante, 191 2º K  
1173 Buenos Aires - Argentina  
Teléfax: (54)11-48654485  
info@feyalegria.org.ar

### BOLIVIA

Oficina: Calle Cuba N° 1.138, esq. Jamaica  
(Miraflores) Casilla N° 45,  
La Paz - Bolivia  
Teléfono: (591)2-2246286 / 2245523 /  
2245825  
Fax: (591)2-2246301  
direccion@feyalegria.org.bo

### BRASIL

Oficina: Rua Rodrigo Lobato 141,  
Sumaré, Sao Paulo,  
S.P. Brasil CEP 05030-130  
Teléfono: (55)11-38659761  
Teléfax: (55)11-38659761  
falegria@uol.com.br

### CHAD

Oficina: B.P. 8 Mongo,  
Chad  
Teléfono: (235) 6776829  
gavizmo@yahoo.co.uk

### CHILE

Oficina: Alonso Ovalle 1480,  
Apartado Postal 597  
Santiago - Chile  
Teléfono: (56)2-5827518  
Correo-e general: info@feyalegria.cl

### COLOMBIA

Oficina: Diagonal 34 (Calle), 4-94  
Bogotá - Colombia  
Teléfono: (57)1-3237775  
Fax: (57)1-2877299  
dirmal@feyalegria.org.co

### ECUADOR

Oficina: Calle Asunción OE 238 y Manuel  
Larrea Sector El Ejido  
Apartado 17-08-8623  
Quito - Ecuador  
Teléfono: (593 2) 321 44 55  
direccion@feyalegria.org.ec

### EL SALVADOR

Oficina: Calle Mediterráneo, s/n, entre Av.  
Ant. Cuscatlán y Av. Río Amazonas.  
Jardines de Guadalupe, Antiguo Cuscatlán  
Apdo. Postal 662, Centro de Gobierno  
San Salvador - El Salvador  
Teléfonos: (503) 22431282 / 22439738  
Correo-e general:  
comunicaciones@feyalegria.org.sv

### ESPAÑA

Oficina: Calle Pablo Aranda, 3  
28006 Madrid - España  
Teléfono: (34) 91-5902672  
Fax: (34) 91-5902673  
Correo-e general:  
entreculturas@entreculturas.org

### GUATEMALA

Oficina: 12 Avenida 2-07, Zona 1  
C.P. (0101) - 01001  
Guatemala -Guatemala  
Teléfonos: (502) 23240000  
gt.director@feyalegria.org

### HAITÍ

Oficina: Comunidad Jesuita  
95, Route du Canape Vert  
Port-au-Prince, Haiti, W.I  
Teléfonos: (509) 409 56 23  
Correo-e general: fyahaiti@yahoo.fr

### HONDURAS

Oficina: Frente a la línea férrea, contiguo al  
Instituto Técnico Loyola, Zona de la  
Compañía  
Yoro - Honduras  
Teléfonos: (504) 6473516  
Fax: (504) 6474741  
Correo-e general: honduras@feyalegria.org

### NICARAGUA

Oficina: Auto Mundo 3 1/2 Abajo.  
Reparto San Martín N° 36  
Apartado 4063  
Managua - Nicaragua  
Teléfonos: (505) 2664994 / 2660458  
Correo-e general: nicaragua@feyalegria.org

### PANAMÁ

Oficina: Avenida La Paz (El Ingenio)  
Apartado Postal 0834-02777  
Panamá, República Panamá  
Teléfonos: (507) 2618712 / 2616738  
fyapan.direccion@gmail.com

### PARAGUAY

Oficina: Juan E. O'Leary N° 1.847  
e/ 6ª y 7ª Proyectadas.  
Asunción - Paraguay  
Teléfono: (595) 21-371659 / 390576  
oficinacional@feyalegria.org.py

### PERÚ

Oficina: Cahuide, 884, Aptdo. 11-0277  
Jesús María  
Lima 11 - Perú  
Teléfonos: (51) 14713428  
fyaperu@terra.com.pe

### REPÚBLICA DOMINICANA

Oficina: Calle Cayetano Rodríguez 114,  
Gazcue, Santo Domingo,  
Dto. Nacional - República Dominicana  
Apartado Postal: 25310  
Teléfonos: (809) 2212786 / 2212787  
fe.alegria@verizon.net.do

### URUGUAY

Oficina: Calle 8 de octubre N° 2801  
Montevideo - Uruguay  
Teléfono: (598-2)4872717  
Correo-e general:  
feyalegriauruguay@gmail.com

### VENEZUELA

Oficina: Edif. Centro Valores, Piso 7  
Esquina Luneta, Altagracia  
Apartado Postal: 877  
Caracas 1010A - Venezuela  
Teléfonos: (58) 212-5647423 / 5631776  
ve.director@feyalegria.org

[www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org)

La educación en América Latina y el Caribe sigue caracterizándose por una profunda inequidad en el acceso, el proceso y los logros, así como por una calidad escasa que no responde a las necesidades de la diversidad de personas y contextos, en especial de los que sufren pobreza y exclusión.

Preocupados por esta realidad, en Fe y Alegría hemos decidido emprender la campaña “**Compromiso por la educación**”. Pensamos que sólo mediante amplios pactos sociales se pueden generar políticas de Estado, duraderas y sostenidas, que incidan significativamente en la transformación educativa que necesitamos.

Este documento presenta nueve experiencias de programas y prácticas educativas que consideramos particularmente significativas entre las que Fe y Alegría ha venido desarrollando a lo largo de sus más de 50 años de trabajo. Con base en nuestro quehacer, queremos contribuir al debate educativo de la región y dialogar con otras organizaciones e instituciones, las comunidades educativas, los gobiernos y la sociedad en su conjunto para que la mejora de la calidad educativa se construya con el compromiso de todos y todas.