

2001

481
36

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Una realización
de la comunidad
educativa americana

36

Año XIII - Nº 36

2001 - Argentina

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas



Una realización
de la comunidad
educativa americana



República Argentina
Ministerio de Educación



Organización de los
Estados Americanos

Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Programas Compensatorios de la O.E.A.
a cargo del Ministerio de Educación de la República Argentina

Organización de los Estados Americanos

Secretario General

Dr. César Gaviria

*Director General de la Agencia Interamericana
para la Cooperación y el Desarrollo*

Dr. Roland Scheman

Ministerio de Educación

Ministra de Educación

Dra. Graciela María Giannettasio

Secretario de Educación

Dr. Ricardo Biazzi

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Lic. Marta Blanco

Director Nacional de Cooperación Internacional

Lic. Miguel Gabriel Vallone

Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

Director

Lic. Miguel Gabriel Vallone

Coordinación Editorial

Prof. Emilce Botte y Lic. Carlos M. Roggi

Colaboran en este número

Guillermina Tiramonti, Luis O. Roggi,

**María Elena Guerra y Sánchez, Natalie O'Donell Rivera
y Rose Neubauer**

Sumario

Editorial

- Educación y pobreza: una manifestación de la inequidad 7

Opinión

- Educación y pobreza 13
Por Guillermina Tiramonti y Luis O. Roggi

Experiencias

- La educación en Colombia: El Programa de Educación Rural Colombia 31
- Educación Comunitaria
*Por María Elena Guerra y Sánchez
y Natalie O'Donell Rivera*
México 101
- Clases de Aceleración: una historia de éxito para millares de chicos en San Pablo
Por Rose Neubauer
Brasil 177

- Publicaciones 191

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

Centro Editorial: Pizzurno 935 - Oficina 138 (C1020ACA) Bs. As.
Tel/fax: (5411) 4129-1385
E-mail: revoea@me.gov.ar
<http://www.me.gov.ar/revistalatinoamericana>
Impreso en Calprint S.R.L. Artes Gráficas.

Editorial

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

H E M E R O T E C A

Pizzurno 935 (1020) Cap. Fed. Rep. Argentina

Educación y pobreza: una manifestación de la inequidad

Mucho se ha escrito y se ha hecho en nuestros países de América Latina para analizar y tratar de resolver las desigualdades provenientes de la existencia de distintos circuitos educativos según se hable de grupos socioeconómicamente altos o de poblaciones en riesgo.

En ese sentido, hay intentos diseminados en nuestra Región que merecen conocerse, recoger de ellos los logros obtenidos y evitar repetir los inconvenientes que han encontrado en el proceso innovador. En los trabajos seleccionados se muestran estos aspectos a fin de que le sean útiles a nuestros lectores. Nos reservamos para el próximo número otras experiencias acerca de esta misma temática, a fin de ofrecer un panorama más completo de los esfuerzos que realizan los países para que todos nuestros alumnos puedan acceder a una educación de calidad con independencia del origen social del cual provienen.

Presentamos en este número, en la sección **Opinión**, las exposiciones sobre **"Educación y Pobreza"**, realizadas por la Licenciada Guillermina Tiramonti y el Profesor Luis Osvaldo Roggi en ocasión del panel debate organizado por el Centro de Estudios **"Andamios para la construcción de nuevos espacios educativos"**, en agosto de 2000 en Buenos Aires. Ellos reflejan con claridad los debates que subyacen a la problemática de las políticas educativas para sectores desfavorecidos, en tanto se insertan en sistemas educativos segmentados, teniendo a su vez como marco una fuerte fragmentación social. En este contexto, el debate gira en torno de si los programas denominados compensatorios, dirigidos a apoyar a los grupos sociales más desfavorecidos socioeconómicamente con ofertas diferenciadas, no acentúan esos procesos de segmentación que intentan enfrentar.

En respuesta a esta problemática, incluimos aquí el documento **“La Educación en Colombia: El Programa de Educación Rural”** en el cual se presentan los esfuerzos que las autoridades colombianas han venido implementando desde mediados de la década pasada en busca de una educación de calidad para todos los niños y jóvenes y, muy especialmente, para los del medio rural que sufren el aislamiento y la necesidad de incorporarse desde temprano al mercado laboral.

Luego de puntualizar los objetivos, contenidos y mecanismos de concertación que definen el Plan Decenal de Educación 1996 – 2005 y, a partir del mismo, el Plan Estratégico 2000 – 2002, el documento centra su atención en el “Programa de Educación Rural” que forma parte, entre otros, de dicho Plan Estratégico.

La razón de ello, radica en que este Programa, a través de sus diversas estrategias, busca responder a distintos desafíos: baja cobertura en la educación básica rural, altas tasas de repetición, deserción y sobreedad, debilidad institucional de los municipios, desafíos que la línea editorial de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas ha asumido desde siempre como propias, dedicando muchas de sus páginas al tratamiento de estas problemáticas, tan caras en los países de la región.

Como parte de la misma línea temática, que implica la atención educativa a niños y jóvenes de familias menos favorecidas social y económicamente, esta vez del medio rural mexicano, presentamos aquí el documento **“Educación comunitaria”**, que describe la experiencia que, desde 1971, lleva a cabo el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en poblaciones dispersas, no mayores de 500 habitantes.

El enfoque de la experiencia en el nivel primario, elaborado dentro de una organización por ciclos y no por nivel, adopta como punto de partida los saberes y prácticas de los habitantes de las respectivas comunidades para proyectar las propuestas de enseñanza. Ello implica incorporar en las mismas, mecanismos de reflexión y confrontación con otras

formas de pensar y hacer esto requiere asumir la diversidad como patrón cultural para encarar los procesos aúlicos.

Para ello, la adecuación de los modelos pedagógicos a las necesidades de cada grupo o población rural, lo alternativo, no consiste en ser distinto al sistema educativo regular dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino dar respuesta a peculiares condiciones de vida y demandas culturales de esos grupos y poblaciones.

Dentro de este encuadre, el documento desarrolla distintos aspectos de la experiencia: la trayectoria institucional del CONAFE; el enfoque de la Educación Comunitaria; la diversidad cultural en el aula; el currículo basado en el desarrollo de competencias básicas; la participación comunitaria; los actores implicados en la tarea, en especial, los docentes con sus saberes adquiridos tanto en su formación como en su capacitación y los materiales didácticos necesarios, que el mismo docente, utiliza en sus clases. Estos aspectos sustentan un programa innovador que incluye recomendaciones acerca de la acreditación y certificación, pilares que permiten distinguir logros, debilidades y enunciar futuros retos para la sustentabilidad de la experiencia.

Por último y dentro de la temática del fracaso escolar, íntimamente relacionado con altos índices de repitencia y consecuente sobreedad de los alumnos, se incluye en esta publicación un documento de Rose Neubaner, funcionaria del gobierno del Estado de San Pablo, Brasil y reconocida especialista en temas educativos regionales.

En dicho documento: **"Clases de Aceleración: una historia de éxito para millares de chicos en San Pablo"**, se presenta una experiencia que permite a niños y jóvenes con sobreedad regularizar su trayectoria escolar. Se constituyen grupos de alumnos que, con materiales especialmente elaborados, cursan dos años en uno, reincorporándose luego a la escolaridad común. Los docentes eligen voluntariamente incorporarse al proyecto, reciben incentivos especiales y una capacitación adecuada.

Las clases de aceleración constituyen un cambio en la organización escolar, en la práctica docente-directiva y frente a alumnos, todo lo cual posibilita un mayor apoyo a los alumnos con dificultades, además de más tolerancia y solidaridad.

Para completar esta edición incluimos en la Sección Publicaciones, algunas que nos han acercado recientemente para su difusión.

Reiteramos a nuestros lectores el interés de nuestra Revista en recibir aportes para su publicación, dado que es una "realización compartida de la comunidad educativa latinoamericana".

Hasta la próxima



Opinión

Educación y pobreza

Una preocupación muy frecuente en el pensamiento educativo de América Latina, es la segmentación de los sistemas de educación nacionales que, de alguna manera, responde a la fragmentación social que ha sido tradicional en nuestros países. En este contexto, los programas llamados compensatorios, que buscan apoyar a los grupos sociales más desfavorecidos socioeconómicamente con ofertas diferenciadas, han sido acusados de acentuar esos procesos de segmentación que querían enfrentar. Sobre esos temas, los especialistas Guillermina Tiramonti y Luis Osvaldo Roggi, ampliamente conocidos en Latinoamérica, se encontraron el año pasado en un Panel sobre Educación y Pobreza, convocados por ANDAMIOS, Centro de Investigación y Capacitación que funciona en Buenos Aires. La Coordinación Editorial de la Revista piensa que la inclusión de ambas contribuciones es un aporte valioso sobre dicha temática y quizá anime a otros a expresarse sobre la misma en esta columna de opinión.

Licenciada Guillermina Tiramonti *

La articulación entre educación y pobreza ha cambiado en los últimos 10 años en la Argentina como consecuencia de la brutal reestructuración social que hemos sufrido en este período. La aparición de un sector marginal de excluidos y la generalización de una dinámica social descendente que afecta a las capas medias, ha heterogeneizado el campo de los que llamamos pobres entre los que se incluyen categorías tales

* *Directora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Argentina).*

como la de los pobres estructurales para nombrar aquellos que han sido pobres desde siempre, los nuevos pobres con los que se nombra a las clases medias empobrecidas, a los indigentes, a los que están por debajo de la línea de subsistencia, etc, etc. Encontramos una variedad de subcategorías que dan cuenta de cómo este campo se ha ido constituyendo en esta etapa.

En la última década hemos asistido a una reforma educativa liderada por el Ministerio Nacional de Educación. En el marco de esta reforma se implementaron una serie de políticas destinadas a transformar el sistema educativo. A diez años de la misma las evaluaciones muestran que el mayor impacto sobre las instituciones resulta del cambio estructural y no de las políticas dirigidas al sector.

Surge así una pregunta: ¿Cómo es este proceso mediante el cual el cambio de estructura modifica el sentido y la función de la escuela?

En primer lugar, la dualización de la sociedad se corresponde con una dualización del Sistema Educativo. Las estadísticas muestran que hoy en la Argentina hay dos circuitos que se corresponden claramente con el origen socio-cultural de los alumnos que atienden. El circuito privado, al que concurren los hijos de los sectores que pertenecen a los quintiles más altos de la jerarquía de ingresos y el circuito público, al que asisten los chicos pobres. Si bien todos conocemos escuelas privadas que atienden a los chicos de sectores más bajos de la escala social y escuelas públicas que están atendiendo a grupos socio-culturales altos, la curva estadística muestra la correspondencia antes señalada. No sabemos bien cuando se inició este proceso que hoy se manifiesta tan claramente en los números. Posiblemente se inició en los años 60 con la gran expansión del sistema y se acentuó en los últimos años como consecuencia de la profundización de la desigualdad social en nuestro país.

A comienzos de los '80 Cecilia Braslavsky planteaba en su texto "La Discriminación Educativa" que el sistema estaba segmentado en el sentido de que había circuitos educativos de diferente calidad que se correspondían con el origen social de los alumnos. Estos circuitos eran verificables tanto en el interior del sector privado como en el público. Hoy la situación es diferente, no sólo porque se comprueba la mencionada correspondencia entre pobres y escuela pública, sino porque, además, las brechas en términos culturales entre un sector y otro son cada vez mayores, al

punto que resulta difícil encontrar líneas de continuidad entre los diferentes grupos. Se trata entonces de una fragmentación del sistema y de una pérdida del espacio común de socialización.

Esta fragmentación ya estaba instalada en muchos países de la América Latina pero a nosotros nos era ajena. La Argentina, junto con Uruguay y Costa Rica construyeron estructuras sociales más equitativas e igualitarias que el resto de los países de la región. Esta estructura social más armónica, resultaba de la confluencia de un mercado de trabajo que posibilitó incluir a buena parte de la población y una escuela pública que, a pesar de las desigualdades y exclusiones, permitió integrar a los diferentes estratos sociales en un espacio educativo-cultural común. Esta situación tiene bastante importancia a la hora de preguntarse por la integración y por la construcción del lazo social. La escuela pública fue en la Argentina la encargada de construir este lazo.

Los dos polos del sistema se organizan alrededor de propuestas muy diferenciadas. El circuito privado está orientado por los valores de la competitividad y proponen agendas densas para sus alumnos. En el otro polo están las escuelas que atienden a los sectores más desfavorecidos que arman su cotidianeidad alrededor de objetivos de asistencia y retención. Los registros de terreno muestran a las escuelas que atienden a este sector presionadas por la problemática social que se manifiesta en estas instituciones y sobredeterminadas en su actividad cotidiana por esta situación. Las escuelas no sólo han perdido su espacio para la actividad pedagógica, sino que ésta ya no es el eje que construye el objetivo de la institución.

Este nuevo perfil institucional se construye en la convergencia de las demandas de la comunidad y las exigencias de los cuerpos de gobierno que encuentran en la escuela una institución capaz de incorporar, retener y tal vez contener a un grupo social que ya a sido marginado del trabajo y con ello desafiado de la red social.

En los documentos de los gobiernos provinciales que se distribuyen en las escuelas y, fundamentalmente, aquellos que se dirigen al Tercer Ciclo de la EGB, se puede apreciar esta permanente demanda: la contención y la retención, no como un medio para aportar o incorporar a esos chicos a un circuito del saber y del conocimiento, sino sólo planteado como un fin en sí mismo.

La fragmentación del sistema entre escuelas públicas para pobres y privadas para clases medias y altas, responde a un fenómeno que conceptualizó Juan José Llach (Ministro de Educación, 1999-2000) como de rebelión de las élites. Estos grupos consumen salud privada, seguridad privada, educación privada y se autonomizan de su obligación de sostener, mediante el impuesto, estos servicios para el conjunto de la población. Este fenómeno impacta, no sólo en la posibilidad de una socialización integradora para las nuevas generaciones, sino que, además, afecta la calidad de los servicios. Si el sistema público atiende a un particular sector sociocultural cuyo capital cultural es muy pobre y no puede incorporar a otros grupos que aporten al intercambio simbólico, la calidad del proceso de aprendizaje se resiente. A su vez, sabemos que la capacidad de organizar los intereses propios y transformarlos en demandas, está correlacionada con los niveles educativo y cultural de los diferentes sectores sociales. Las clases medias valorizan la educación y presionan para que sus hijos obtengan el mayor beneficio posible de los años de escolarización; en su opuesto, los sectores más bajos de la población no apuestan a la educación para la construcción de su futuro y tampoco han desarrollado estrategias para presionar sobre el sistema y obtener una educación de mayor calidad para sus hijos. De allí que una escuela pública que focaliza su servicio en la atención de los pobres tiende a proporcionar un servicio educativo que actúa como un seguro social para el desempleo. Una prestación mínima destinada a la contención de los sectores de riesgo.

La fragmentación del sistema educativo también incluye a los docentes. Los profesorado que están ubicados en los distritos marginales forman docentes que temen enfrentarse con los chicos de clase media que, en general, se mueven en un ambiente socio-cultural que les es extraño. Eligen, por lo tanto, ejercer la docencia en el mismo distrito en que se formaron, reforzando así las tendencias reproductoras del sistema. También han aparecido propuestas de formación docente claramente destinadas a formar recursos para las escuelas de elite.

Este me parece que es el primer aspecto interesante cómo para poner en discusión.

El segundo es dar cuenta de los cambios que se están operando en la constitución de las subjetividades, tema que está claramente asociado con lo que anteriormente tratamos. A las escuelas públicas, no sólo se les ha asignado una función de contención más asociada a las necesidades de gobernabilidad que a las de distribución del conocimiento, sino que, además, las escuelas son instituciones muy requeridas para vehicular a través de ellas los programas de asistencia social. Las escuelas son, en muchas ocasiones, el único espacio público a disposición de los sectores marginales y la única red con la que llegar a esos grupos.

Dado que la escuela es un espacio de construcción de la subjetividad de niños y jóvenes, es pertinente interrogarse sobre el impacto que, en las subjetividades, tienen los programas asistenciales que se implementan en su ámbito.

En la Argentina hay numerosos ejemplos de implementación de la asistencia a través de las escuelas. También el Plan Social llevado a cabo por el Ministerio de Educación Nacional tuvo este carácter asistencial. Es interesante porque estos planes de asistencia educativa basaron sus acciones en una propuesta "compensatoria" que se fundaba en el "déficit" de los pobres con relación al patrón mesocrático. Desde esta concepción se compensa la pobreza mediante la distribución de más de lo que se supone se tenía poco (más docentes, más libros, más útiles, etc.). Los pobres son, entonces, los carenciados y, por tanto, sujetos de la asistencia escolar. La diferencia de los pobres es que carecen de aquello que tienen las clases medias.

Así es que, en estos planes, no hay ninguna propuesta de reconocimiento de diferencias culturales ni de construcción de alternativas pedagógicas. Ayudaron, sin duda, a contener esas situaciones pero, sin embargo, los mismos no construyen equidad sino que auxilian a las víctimas de la inequidad.

En este punto, creo que hay que ser cuidadoso en el uso de la terminología. Las políticas asistenciales construyen sujetos asistidos y no ciudadanos sujetos de derecho como resultaba de la propuesta universalista de la escuela de la modernidad. La tutela o la asistencia no se

construye sobre la base del derecho de los individuos a recibir educación o salud sino sobre la voluntad dadivosa del gobernante que proporciona un servicio público para aquellos que son incapaces de obtenerlo por sus propios medios. En este caso, lo que relaciona al individuo con el Estado no es el derecho del que es titular el primero y garante el segundo, sino la necesidad material de uno y la voluntad asistencial del otro.

Es así como se plantea el tema de una escuela pública dedicada mayoritariamente a atender a los pobres, con un fuerte mandato orientado a la contención y hacia los problemas de gobernabilidad. De esta forma esta nueva configuración del sistema educativo desarrolla subjetividades más asociadas a una ciudadanía dependiente que a una asentada en los derechos. Estos son datos muy fuertes de la realidad, que deben ponerse a discusión, respecto de cómo podemos hacer para construir una política que nos permita recuperar para la escuela, no sólo una función pedagógica, sino también un espacio de construcción o, aunque más no sea, de tensión, de utopía hacia la igualdad.

Profesor Luis Osvaldo Roggi

Mi intervención se centrará en dos temáticas: una en la que me permito comentar las reflexiones incluídas por mi respetada amiga Guillermina Tiramonti sobre la magnitud que asume en la actualidad la fragmentación del sistema educativo público, la que por cierto viene de muy lejos, quizás desde la creación de las primeras escuelas públicas gestionadas por asociaciones benéficas y destinadas a educar a los niños pobres. En la segunda temática expreso mi pensamiento sobre el tema de los programas compensatorios, que responden a la indiscutible necesidad de asegurar a los niños con menor capital social y cultural, una educación que les permita construir y defender su ciudadanía e incorporarse al mercado de trabajo y del consumo.

1. La fragmentación de los sistemas de servicios públicos (salud, educación, cultura) en las sociedades divididas en clases sociales, es una característica típica de tales agrupamientos humanos. Esto es así en todo el mundo capitalista y también lo es en América Latina, la región con más duras desigualdades socioeconómicas del planeta. En este contexto, Argentina no es diferente. En épocas recientes, especialmente en los últimos diez años, en dónde de manera más rápida y radical se produjo la mayor concentración de recursos en la cima de la pirámide social, es comprensible que ese fenómeno sea más visible y se muestren sus consecuencias sobre todo el cuerpo social.

Pero ni aún esa desgraciada situación nos permite sostener que el sistema educativo está caracterizado por dicha fragmentación en donde la oferta sólo mostraría a dos sectores de gestión claramente diferenciados: por un lado el privado, orientado por los valores de la competitividad y por el otro el público dedicado a la contención y la asistencia social de los más pobres. Por mi parte sólo coincido en que tales son los sectores extremos de un sistema, caracterizado, de cualquier manera, por la intención de enseñar.

Sin duda hay dirigentes sociales y políticos, y aún directivos educacionales, que piensan que las escuelas deben servir para contener a

*** Ex Especialista de OEA, Consultor de Unesco, ONU y BIRF, Director del Centro de Estudios ANDAMIOS, participa en la Fundación EDUCAMBIENTE y del Centro NUEVA TIERRA (BS. AS.).*

grupos en riesgo de estallido social debido a la pobreza y la desesperación para salir de ella. Pero en el sistema educativo aún hay docentes que piensan de muy diferente forma, tanto en el sector oficial como en el privado. Sabemos que en este último sector hay instituciones que atienden a los niveles socioeconómicos más altos, pero también sabemos que hay millares de escuelas, prioritariamente religiosas, destinadas a los grupos más pobres, en las cuáles, además del trabajo asistencial, se busca diariamente conocimiento. En ellas se construye sociabilidad y se crea subjetividad aún cuando los logros académicos son mucho menores que los esperables.

Además de estas instituciones, hay muchas otras dedicadas a los grupos de clase media y media-baja y a los nuevos pobres, aún portadores de un aceptable capital social, en las cuáles docentes desvalorizados y postergados social y económicamente luchan por convencer a los chicos de que estudiar vale la pena en el contexto de una sociedad que cada vez lo cree menos.

Sí coincido totalmente con la afirmación de que hay que integrar dentro de los contingentes escolares a chicos de diferentes grupos socioeconómicos y culturales porque sólo así estaremos creando desde las escuelas una sociedad culturalmente más rica y abierta, a la vez que facilitaremos las condiciones para que todos ocupen su lugar en la construcción de una sociedad más equitativa.

Este debate no es sólo argentino. Si así fuera no habría ocupado un lugar en una Revista Latinoamericana para sustanciar opiniones contrapuestas. En toda América Latina y en casi todo el mundo el tema de la fragmentaciones dentro de los sistemas educativos está vigente. Una forma de aportar soluciones concretas y factibles, quizás sea poner manos a la obra para construir todos los días nuevos espacios educativos en la base del sistema, donde se concreten nuestras propuestas, aún en contextos tan poco propicios como el actual.

2. Educación, pobreza y focalización. El tema de educación y pobreza se relaciona, dentro de la política educativa y, en general, de las políticas públicas, con una doble perspectiva en la conformación de la oferta educativa: universalismo o focalización.

Esto, sin embargo, no implicaría encuadres opuestos para la acción educativa, sino en principio, complementarios. Dentro de una concepción que apela a la formación general de la población, en el plano de la construcción del ciudadano de la que habla Guillermina Tiramonti, es necesario atender de diferente manera a quienes tienen distintas necesidades.

La focalización, así entendida, aparece entonces como una estrategia complementaria de la formación general. Sin embargo, también puede ser vista como una alternativa a la misma, y este es, a mi juicio, un grave problema que es necesario plantear, sobre todo para aquellos que nos interesamos en la acción frente a la realidad de los problemas sociales y no en la reflexión sobre ellos.

Históricamente, podemos afirmar que los programas focalizados no constituyen una experiencia nueva. Existen en los sistemas educativos de América Latina y el mundo desde hace varias décadas. Al primero de ellos con ese nombre, puede ubicárselo en México, hace aproximadamente cuarenta años y ha seguido hasta la actualidad.

No nos produjo especial preocupación en aquel entonces porque la experiencia mexicana se encuadraba dentro de una visión que complementaba la atención específica a grupos diferenciales con principios de formación igualitarios para todos los sectores sociales. La preocupación surgió luego, cuando la focalización cambió su sentido al insertarse en el contexto de un Estado que se desintegra y empobrece a partir del período thatcheriano en la década de los '80. La crisis fiscal del Estado Nacional que sobreviene, como no la había desde las décadas de los '20 y '30, define toda una teoría sobre el nuevo papel del mismo. En esa teoría se inserta ese nuevo concepto de focalización, que se expresa en el siguiente esquema: *el mercado funciona para los sectores poblacionales que tienen capacidad económica como para atender sus necesidades, ellos pagan la atención que requieren. De esta forma, el Estado puede concentrar el gasto social en la atención de los pobres, particularmente los de extrema pobreza.*

Así, aquella visión donde la focalización de acciones educativas se insertaba en un contexto en el que el Estado se hacía cargo de las necesidades generales de la población, en el plano de la construcción de la

igualdad y la ciudadanía, hoy termina siendo la función del Estado centrada en esos pobres de extrema pobreza.

Este es el tipo de focalización que hay que temer y de la que se habla en las orientaciones de teóricos y técnicos de algunos organismos internacionales. En los 50' y 60's, había programas focalizados pero nunca se los presentó como una alternativa a los "universales". Es el ejemplo al que nos hacíamos referencia más arriba; México, que concebía para el nivel secundario programas como la Telesecundaria o que innovaba formas educativas diferentes para grupos diferentes con el objetivo de "integrarlos" al gran caudal nacional, para "ciudadanizar".

Esta forma de segmentar la atención educativa de la población, ocasiona, en los hechos, la desaparición de los grandes programas y, consecuentemente, la inclinación por desarrollar otros más acotados y, aún, microprogramas. Esta dimensión microsocial se integra con una cierta preferencia al trabajo con organizaciones no gubernamentales, en algunos caso caritativas y de promoción social, tratando de incorporar los recursos de la sociedad civil. Ello, frecuentemente, conlleva el riesgo de encapsular los programas, (deberíamos mejor hablar de proyectos), al nivel de las comunidades, perdiendo la dimensión general que, antes de la descentralización de los 60 y 70, tenía el sistema educativo nacional en todos los países.

De cualquier forma, aún los críticos más importantes de la focalización, sostienen la necesidad de tener en cuenta la dimensión focal de los programas más generales, más "universales". Consideran imprescindible una cierta diversificación de la oferta educativa para atender a los grupos diferenciados, que no son sólo los pobres, sino también destinatarios específicos: los grupos indígenas, los inmigrantes, los de segundas lenguas no españolas, etc.

El pensar a la focalización como alternativa, es lo que surge de la literatura de los últimos años, sobre todo la que tiene su origen en las organizaciones de crédito internacionales, como una visión residual de la política social que debe dirigirse a los grupos más desprotegidos; los que no pueden llegar al mercado. Esta es la doctrina que fundamenta la destrucción de grandes programas nacionales y la aparición de proyectos más específicos; la que posibilita la existencia de una escuela para pobres y otra para ricos y su consecuencia: una sociedad dual.

Dentro de una perspectiva solidaria en la construcción de la sociedad, por el contrario, yo creo en la interrelación del universalismo con la focalización; atención diversificada del sistema educativo a poblaciones con determinadas características, pero enmarcada en los objetivos de una política social inclusiva, y no en los de una política social residual.

Relacionado con ello, es necesario incluir aquí un nuevo eje conceptual que se asocia con el problema planteado. Fue a mediados de los 80 cuando el énfasis por evaluar la calidad de la educación en términos de logros del aprendizaje, hizo olvidar que el sistema educativo tiene, fundamentalmente, finalidades ligadas con la construcción y la práctica de la ciudadanía, y que eso no es una alternativa. En todo caso, reconocamos que si vamos a evaluar al sistema educativo como servicio público, no podemos obviar objetivos como la formación de ciudadanos comprometidos, la constitución de una nación como unidad de sentido y la transmisión de valores básicos sobre los cuales se debería construir el futuro de la comunidad nacional.

Así, y para ejemplificar mi convicción sobre la necesidad de fundar el sistema educativo en la universalidad y la focalización como dimensiones simultáneas de la acción, hay dos experiencias que me parecen interesantes para desarrollar brevemente: la ocurrida en Estados Unidos y la implementada en Colombia.

La primera de ellas me parece importante por varias razones fundamentales.

En primer lugar, y no es un hecho menor, porque las organizaciones internacionales de crédito la toman muy en cuenta, dado que en esta experiencia se han realizado todas las evaluaciones estadísticas y "estudios cruzados" que dichas organizaciones reputan como indispensables y valiosos. De esta forma, el sistema educativo norteamericano es tomado como referencia cuando hacen sus propuestas para nuestros propios países.

En segundo lugar, porque el sistema educativo norteamericano es más aplicable a nuestra realidad de los que nosotros mismos creemos. Baste recordar que el 25% de los niños norteamericanos viven en la pobreza. En Estados Unidos, el tema de la pobreza no es menor; no es hablar de una isla en medio de la abundancia. Hay una población pobre importante y los criterios de focalización responden a esa población.

En tercer lugar, es de señalar el hecho que en Estados Unidos existe una manifiesta diversidad ideológica en el campo de la educación, y las batallas ideológicas son muy fuertes, afectando a los dos partidos políticos tradicionales de ese país. Esto es muy significativo porque no sólo es una controversia entre los equipos académicos de esos partidos políticos, sino que las propuestas que finalmente surgen se transforman en leyes federales o estatales.

En Estados Unidos, lo que hoy llamamos focalización, siempre se implementó conscientemente y con cuidado que no afectara ni la universalidad del derecho a la educación, ni la obligación del Estado a proveerla. Tal es así, que cuando en los años 40 comienza un movimiento, el Head Start Program, para facilitar a la población negra un buen desempeño en la educación básica, no se crean escuelas ni programas específicamente destinados para ella. Se organiza, en cambio, antes del ingreso a la educación primaria, un ciclo educativo para niños de 2 a 5 años, destinado a poner a la población negra en condiciones de compartir con la población blanca las exigencias de estudios en escuelas comunes. Y esto se hizo intencionadamente porque en ese país hay una tradición histórica para la cual la escuela pública es el lugar donde se construye y se amalgama la nación; tarea que debe ser realizada entre todos y para todos.

El "Head Start", el programa más grande porque está en todo el país y es el mejor financiado, no es una alternativa sino un aporte que busca la igualdad, destinado a "compensar" la injusta distribución de los bienes culturales sufrida históricamente por la población de origen africano. Es una "pre-escuela" en la forma de un "pre-escolar" que, se supone, debe lograr que los niños negros, cuando ingresen a la Educación Básica, estén en igualdad de condiciones con sus compañeros blancos en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Sabemos que las carencias culturales son muy difíciles de atender y que, seguramente, con un programa de preescolar será insuficiente. Pero lo importante de este ejemplo es el principio de que la escuela pública debe ser de igual nivel para todos y que tal principio justifica "equiparar" a los grupos carenciados mediante algún programa especial, pero para que luego vivan la experiencia educativa de la escuela común.

También en los Estados Unidos, y para el caso de la población "latina", que ahora es la segunda minoría del país, se creó en los 80 el programa focalizado denominado Escuela Bilingüe Bicultural. Funciona en contraturno, de forma tal que el niño latino asiste con todos a la escuela común y, además, tiene una ayuda escolar, particularmente relacionada con el idioma. Como contraparte, para los angloparlantes, se organizó la incorporación de contenidos referidos a tema de la comprensión de la diversidad cultural.

Es de destacar que esta Escuela Bilingüe Bicultural se implementó luego de un gran debate en el que todos los sectores técnicos y políticos intervinientes estaban muy conscientes de que las características de la educación general, universal, no debían ser afectadas.

Como un breve paréntesis, sería bueno preguntarse si existen en América Latina programas compensatorios para educación bicultural. Yo conozco solamente experiencias de este tipo para minorías muy pequeñas en algunos países con gran población indígena, y esto es muy lamentable. México es un buen ejemplo: decenas de años financiando las más variadas formas de educación indígena, no han logrado concretar una verdadera promoción social de esa población. En Guatemala hay experiencias biculturales que, desde el advenimiento de lo que podría definirse como un proceso de democratización política, han evolucionado favorablemente. En Paraguay existe un buen programa bilingüe bicultural, pero pequeño, y se debe observar con atención lo que pasa con la reforma educativa boliviana, que está en la línea de trabajo de este tipo de programas. En Argentina no tenemos nada parecido para con nuestra inmigración boliviana y paraguaya. Los hijos de esa inmigración, que en sus casas tienen lengua distinta y que pertenecen a una cultura diferente, participan de la educación preescolar y básica sin ninguna preparación. No veo que haya previsto educación bilingüe bicultural. Hay sí algunas tendencias, pero si se observan los diseños curriculares provinciales, casi no hay señales de que la biculturalidad o policulturalidad aparezcan como prioridad. Se argumenta que este tipo de enseñanza es onerosa. Pero lo es porque nosotros estamos acostumbrados a un sistema educativo del cual nos orgullecemos, pero que es tremendamente pobre. Porque, sinceramente, estamos acostumbrados a que el sistema trabaja sólo a partir de la responsabilidad académica del docente. Más allá de él, hay muy poco.

Finalmente, y volviendo a Estados Unidos, existe una experiencia como forma de focalización, que consiste en que algunos estados solventan los ómnibus para que los niños que viven en poblaciones pobres, marginales, puedan ir a escuelas fuera de su barrio, con el propósito de que se formen en una "escuela universal". Este programa de pago de los ómnibus para los niños "que se quiere integrar", es consecuencia de un estudio evaluativo muy importante y costoso. Este cubrió el programa durante 23 años de funcionamiento y llegó a la conclusión de que, de todas las formas de focalización que históricamente se habían desarrollado, la que más ayudaba al ejercicio social posterior -académico y ciudadano- era haber compartido la experiencia de la escuela con chicos y adolescentes de otros grupos sociales, distintos al propio.

Veamos ahora, en Colombia, un programa que desde fuera del sistema educativo se propone responder a profundas diferencias socioculturales y económicas de las que son portadores personas de sectores de aguda pobreza, diferencias que harán que la escuela no pueda realizar sus objetivos "igualadores" en gran parte de la población que atiende.

Colombia es probablemente, de todos los países de América Latina, el que más énfasis ha puesto y más sistemáticamente ha trabajado en programas focalizados, dirigidos a la población en situación de pobreza. Lo ha hecho a partir de acciones educativas que comienzan aún antes del nacimiento del niño, durante el embarazo de su madre. Además, ha creado para sustentarlos el Instituto de Bienestar Familiar (IBF), financiado con impuestos a la venta de bebidas alcohólicas, tabaco y otros consumos.

Con asistencia de organismos internacionales, se han desarrollado investigaciones que han demostrado claramente que el buen resultado en su lucha contra la pobreza es producto de la extensión de las escuelas maternas, de la educación inicial, de la educación preescolar, complementada con lo que denominan educación familiar que comienza con el embarazo maternal.

Lo más reconocido de esta experiencia, es que se toma al núcleo familiar desde dicho embarazo. Esto significa trabajar sobre una realidad muy importante en los grupos populares: prepara a la madre, que es el núcleo educativo de la familia, reconociendo su valor en el proceso de desarrollo de sus hijos, tanto en el hogar cuanto en la misma escuela,

y le ayuda a llevar adelante esa responsabilidad. Pero, además, no se limita a las madres y sus niños, sino que también incluye a todos los miembros de la familia. En segundo lugar, este programa tiene un encuadre general, coordinando sus acciones educativas con las del sector salud a lo largo de todo su desarrollo. En tercer lugar, ha demostrado, a través de distintas evaluaciones, que podía otorgarse una educación familiar e inicial de calidad, con costos relativamente razonables, sobre la base de una buena financiación.

El programa tiene una apropiada y suficiente asistencia técnica a los grupos de madres que trabajan en las escuelas maternas. Estas no son guarderías, en el sentido que usualmente se le puede dar al término, sino que son realmente escuelas iniciales donde hay una verdadera estimulación temprana. Hay, desde el principio, asistencia médica suficiente, con un contenido educativo en el área de salud muy importante.

Este proceso, desarrollado por técnicos colombianos muy destacados, ha creado una forma de preescolar no escolarizado con supervisión técnica que han tratado de compartir con otros países porque ha sido muy exitosa. La experiencia del CINDE de Medellín, continentalmente apreciada, es digna de ser conocida y considerada al momento de diseñar programas para poblaciones "carentes".

Estos son ejemplos que, a mi juicio, permiten la factibilidad y potencialidad de programas que, desde fuera de la "escuela para todos", ayuda a los niños de los grupos en mayor riesgo educativo para afrontar su educación con el conjunto de los de su edad, desempeñándose exitosamente junto con compañeros provenientes de todos los sectores sociales y creciendo en esa confrontación; construyendo ciudadanía.

Experiencias

La Educación en Colombia: El Programa de Educación Rural

A partir del Plan Decenal de Educación 1996-2005, Colombia ha institucionalizado públicamente un camino que permita encuadrar las acciones de transformación educativa que el país necesita.

En relación con dicho Plan, se desarrollan aquí el marco constitucional y legal existente; los mecanismos de concertación y deliberación implementados para promover la participación de la sociedad civil y las distintas entidades territoriales en su elaboración; la definición del carácter nacional e indicativo del mismo, como también las estrategias y programas que lo conforman para hacer realidad sus propósitos y objetivos.

Dentro de este marco general, se define el Plan Estratégico 2000-2002, en la necesidad de focalizar la gestión del gobierno hacia determinados temas prioritarios. Así, este Plan Estratégico parte de los objetivos y líneas de acción del Plan Decenal con relación a la expansión de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y de los ambientes escolares, la organización del sector y la movilización ciudadana en torno a la educación.

Para su cumplimiento, el propio Plan Estratégico se estructura, a su vez, en términos de determinadas estrategias que se explicitan en el documento que presentamos. La que más atención nos requiere por la línea temática de la Revista, es la referida a la *ampliación de la cobertura con equidad*, uno de cuyos programas es el que nos interesa específicamente desarrollar: el **Programa de Educación Rural**.

Las dimensiones del mismo son: a) fortalecimiento de la Escuela Nueva; b) implementación de la Aceleración del Aprendizaje; c) la Postprimaria, como una alternativa para ampliar la educación básica rural con calidad; d) la Telesecundaria; e) el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT); f) el Servicio de Educación Rural (SER); g) el Programa de Educación Continuada (CAFAM); h) la Evaluación de Competencias Básicas; i) la Jornada Escolar Ampliada – Cajas de Compensación Familiar.

En el sector rural colombiano, el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tiene un impacto negativo en el acceso y permanencia de los niños en la escuela. El Programa de Educación Rural, constituye la estrategia principal del gobierno para atender ese problema y con el apoyo del Banco Mundial, estará en condiciones de atender a 176.000 niños y jóvenes para que puedan incorporarse a una educación de calidad.

Plan Decenal de Educación 1996 - 2005

La elaboración y adopción pública del primer Plan Decenal de Desarrollo Educativo, es un acontecimiento para la educación y la sociedad colombiana.

Así, las autoridades del Estado, los funcionarios de la educación, las entidades territoriales, las instituciones educativas, la familia, los educadores y educadoras, los niños, niñas y jóvenes, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la sociedad toda, cuentan con una carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que el país necesita.

No es un plan del gobierno, pertenece a todas las colombianas y colombianos, y la responsabilidad de su ejecución corresponde, tanto a la organización estatal, como a la sociedad civil. De su cumplimiento dependerá, en gran medida, el futuro de la educación y el bienestar social de la nación

Marco Constitucional y Legal

La Constitución de 1991 estableció como principio fundamental de la organización política y social del país, la democracia participativa. Un campo particular de ese principio se encuentra en el derecho de la ciudadanía y de las organizaciones sociales a participar en la planificación, gestión y control de los asuntos públicos.

De acuerdo con el principio enunciado, la Ley General de Educación de 1994, en su Artículo 72, estableció que:

"El Ministerio de Educación Nacional preparará, en coordinación con las entidades territoriales, por lo menos cada diez años, el Plan Decenal de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. El Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo".

Atendiendo a la disposición citada y a una de las recomendaciones de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, en el sentido que el Plan fuera el producto de una amplia deliberación y debate, el gobierno expidió el Decreto No. 1719 del 3 de octubre de 1995, por medio del cual se dictaron "Normas para la preparación y formulación del Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005".

La deliberación y la concertación

A partir de la convocatoria oficial efectuada el 3 de octubre del año 1995, instalaron y funcionaron en el país alrededor de ciento cincuenta mesas de trabajo; se realizaron dos encuentros de Secretarios Departamentales y Distritales de educación, dos foros nacionales, cerca de trescientos foros regionales, departamentales y locales; numerosos encuentros de especialistas e intercambios bilaterales entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y diferentes sectores de la comunidad educativa y de la sociedad civil; se conocieron pronunciamientos y propuestas de los gremios económicos, la Conferencia Episcopal, Fecode, Ascun y diversas ONG's; circularon centenares de documentos que sirvieron para la promoción del Plan y la apertura del debate; el Ministerio recibió en forma directa o a través de los medios de comunicación, más de cuatro mil propuestas específicas y unos doscientos cincuenta documentos.

Las diferentes entidades oficiales, las organizaciones civiles y los ciudadanos individualmente tuvieron la oportunidad de deliberar amplia y democráticamente sobre la situación actual y el futuro de la educación.

La deliberación y la concertación se estructuró sobre la base de las mesas de trabajo por la educación que, con la finalidad de ambientar la participación de la sociedad civil y de las entidades territoriales en la elaboración del Plan, habían organizado, en varias ciudades del país, las instituciones participantes en el proyecto "La educación un propósito nacional".

Decretada la movilización, se constituyeron mesas de trabajo por la educación en todos los departamentos, se vincularon las Secretarías de Educación y se integraron nuevas organizaciones sociales.

Resultado del proceso descrito, es el Plan Decenal de Desarrollo Educativo con el que ahora cuenta el país.

El porqué del plan

La necesidad de dotar al país de un Plan Decenal de Desarrollo Educativo, se fundamenta en la comprensión de que la educación, como principal fuente de saber, se constituye, en la época actual, en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la nación.

La complejidad de los procesos productivos y de la vida social, ha convertido el conocimiento en un bien esencial para la supervivencia y proyección de las naciones. El momento histórico nacional y mundial nos coloca ante la certeza de que una apuesta al futuro de la nación y su gente es una apuesta por la educación.

En este mismo sentido el informe de la Misión antes mencionada, sostiene que "...Colombia requiere un nuevo sistema educativo que fomente actividades científicas y tecnológicas, así como culturales y socioeconómicas. Ello permitirá una reestructuración conceptual y organizativa, una reordenación del imaginario colectivo y la generación de nuevos valores, comportamientos, actitudes cognitivas y prácticas organizacionales adaptadas al mundo moderno."

Por su parte, El Salto Educativo, 1994-1998, nombre con el cual se expresa la política educativa del gobierno presidido por Ernesto Samper Pizano, conlleva que "...la educación debe ser el eje fundamental del desarrollo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro." En consonancia con este postulado, el gobierno ha asumido el compromiso de elevar la participación del sector educativo en los gastos de inversión y funcionamiento, del 3,05% al 4,88% con respecto al Producto Interno Bruto.

Otro factor, no menos fundamental, en el cual se apoya la pertinencia del Plan Decenal de Educación, lo constituye la conveniencia de darle continuidad y desarrollo al proceso de reforma educativo emprendido por el país a partir de la expedición de la Constitución Política de 1991, del cual son expresión la Ley 30 de 1992, sobre la educación superior, la Ley 60 de 1993, sobre transferencias de la nación y competencias de las entidades territoriales, la Ley 70 de 1993, sobre los derechos de las comunidades afro-colombianas y la Ley General de Educación de 1994. Existe una reforma educativa en marcha y el Plan Decenal se constituye en el instrumento más idóneo para fijar las estrategias, programas y acciones que deben adelantar el gobierno, las entidades territoriales, las instituciones educativas, la familia y la sociedad.

Carácter nacional e indicativo del Plan

Según la Ley General de Educación, el Plan Decenal de Desarrollo Educativo tiene un carácter nacional e indicativo.

Lo *nacional* tiene que ver con el cubrimiento territorial y la responsabilidad colectiva de su realización. El Plan es mandatorio para todo el país y compromete a todas las entidades del orden central, seccional y local, al sector público y privado, a la sociedad civil y a la familia. Sin desconocer la autonomía e independencia de las instituciones y organizaciones concernidas, ni la diversidad regional, étnica y cultural o las diferencias de género, religión y raza, el Plan debe entenderse como una movilización nacional y un compromiso de todos por la educación.

El carácter *indicativo*, le señala la misión de fijar los grandes derroteros que debe seguir la educación y el horizonte hacia donde ésta debe dirigirse en el decenio 1996-2005. El Plan no entra en detalles ni en especificidades que son propios de la autonomía de las entidades territoriales, las comunidades y las instituciones educativas, autorizadas para determinar las acciones y prioridades a seguir para alcanzar los propósitos y metas del Plan.

Con respecto a la forma como se han venido tratando los problemas educativos, el Plan se fundamenta en el consenso de importantes sectores de la opinión, que consideran que las políticas educativas deben trascender la coyuntura de un gobierno para elevarse a compromiso de Estado. Desde esta visión, que proviene de la comprensión de la educación como un asunto estratégico, las políticas educativas del país están llamadas a orientar el proyecto de nación que desean todos los colombianos.

Intencionalidades del plan

Para hacer realidad los propósitos y objetivos del Plan Decenal de Desarrollo Educativo, se adopta un conjunto de estrategias y programas, dirigidos a configurar las herramientas necesarias para su ejecución. La relación entre objetivos, estrategias y programas no es unívoca, por cuanto unos y otras se afectan o potencian simultánea y recíprocamente. Un programa puede servir a varios objetivos y estrategias y éstas, a su vez, pueden concurrir al logro de varios propósitos y objetivos.

A continuación se esbozan las estrategias y programas principales del Plan Decenal de Desarrollo Educativo.

Estrategias

- Integrar las diferentes formas, niveles, modalidades y sectores de la educación.
- Elevar la calidad de la educación.
- Expansión y diversificación de la cobertura educativa.
- Promoción de la equidad en el sistema educativo.
- Fortalecimiento de la institución educativa.
- Mejoramiento de la gestión educativa.
- Promoción de la cultura y ampliación del horizonte educativo.
- Dignificación y profesionalización de los educadores.

Plan Estratégico de Educación 2000-2002

Introducción

Resulta fundamental focalizar la gestión durante los próximos dos años del gobierno y enfilar las baterías hacia los temas prioritarios. En medio de los enormes retos que presenta la educación en Colombia, es indispensable priorizar y hacer un esfuerzo mayor sobre los asuntos más críticos del sector.

Por esta razón el Ministerio de Educación Nacional ha elaborado un Plan Estratégico, orientado a concentrar las acciones en la solución de los problemas estructurales y en la cobertura, la calidad y la equidad.

El Plan Estratégico parte de los objetivos y estrategias del Plan Decenal de Educación y de los lineamientos fundamentales del Plan de Desarrollo del Gobier-

no, con relación a la expansión de la cobertura, el mejoramiento de la calidad y de los ambientes escolares, la organización del sector y la movilización ciudadana en torno a la educación.

Por otra parte, el Plan Estratégico contiene una lista de indicadores que permitirán a la comunidad hacer el seguimiento a la gestión del actual equipo de trabajo.

El compromiso del Ministerio, no sólo es implementar cada una de las estrategias formuladas, sino rendir cuentas al público sobre su ejecución.

Estrategias

Ampliar la Cobertura con Equidad

Diagnóstico

- Pese a los avances logrados en los últimos años, en la actualidad, 20 de cada 100 niños no asisten a ninguna institución escolar básica.
- Se calcula que alrededor de 50.000 estudiantes de secundaria se han retirado de las instituciones en los dos últimos años¹.
- En el caso de la población desplazada, se estima que en 1999 cerca de 150 mil niños y jóvenes se desplazaron a ciudades grandes y medianas², lo que no sólo generó una demanda adicional de cupos sino atención especializada por parte de los centros educativos.
- Mientras que la totalidad de los niños de mayores ingresos asiste a una institución educativa de primaria, tan sólo lo hace el 87% de los niños pertenecientes al 20% más pobre de la población.
- La escolaridad promedio en las zonas urbanas es prácticamente el doble que en las rurales.
- Los recursos destinados a la educación han crecido del 2,5% del PIB al 4,4% en 1998. Sin embargo esto no ha representado más ni mejor educación.
- Existen problemas en la distribución de docentes y de personal administrativo. Su concentración excesiva en las ciudades capitales y las deficiencias en los municipios más pobres son muestra de ello.

¹ Encuesta Nacional de Hogares, septiembre 1998 y 1999.

² De acuerdo con la información del CODHES, en 1999 se registraron algo más de 276 mil desplazados por la violencia en Colombia. De esta población, se calcula que alrededor del 56% corresponde a menores de edad.

- Las mayores necesidades de ampliación de cobertura se encuentran en preescolar y secundaria. En las zonas rurales, la situación es particularmente crítica, dado que la oferta educativa en estos niveles es prácticamente inexistente.
- Según el Departamento Nacional de Planeación, el 46% de los hogares señala los "altos costos" o la "necesidad de trabajar" como factores de inasistencia o deserción escolar.
- Las acciones adelantadas durante los dos primeros años de la administración, a través del programa de racionalización, han permitido generar 240 mil cupos. Sin embargo, es necesario intervenir también en los gastos asociados a la educación para incrementar las posibilidades de ingreso y permanencia de los niños y jóvenes en el sistema.

Objetivo

El objetivo general de esta estrategia consiste en ampliar la oferta oficial mediante la utilización eficiente de los recursos del sector y ayudar a disminuir los gastos en que incurren las familias con relación a la canasta educativa.

Lo anterior se logrará a través de los siguientes programas:

Programas

- **Reorganización y estímulo a la cobertura:** El objetivo es lograr aumentos significativos de cobertura, mediante la asignación eficiente del personal docente. El gobierno nacional, ha fijado unas relaciones técnicas deseables promedio de 28 alumnos por docente³, que permitan racionalizar el recurso humano disponible y aumentar, de esta manera, la cobertura del sistema. También se seguirá impulsando la estrategia del Plan Caminante, como estímulo a aquellos municipios que logren niveles cercanos al 100% de cobertura.
- **Programas alternativos de expansión de cobertura:** El objetivo es lograr aumentos de cobertura en las zonas rurales y urbano - marginales, mediante la aplicación de estrategias educativas no convencionales y aumentos en la eficiencia de la superación del fracaso escolar. Las acciones previstas durante el desarrollo del programa, permitirán el acceso y la nivelación de niños y jóvenes a la educación básica.

³ Esta relación de 28 alumnos por docente varía según los Departamentos y especificidades de ruralidad.

- **Racionalización de la canasta escolar y financiación:** El objetivo es ayudar a disminuir los gastos en que incurren las familias mediante mecanismos que operen sobre el costo de los ítems que conforman la canasta educativa. Implica el diseño e implementación de instrumentos que afecten la oferta de bienes, así como la financiación de la demanda.

Indicadores de seguimiento

- 250.000 nuevos cupos escolares creados por reorganización y con apoyo del Proyecto de Educación Rural.
- Relación alumno-docente incrementada de 24 a 28⁴ alumnos por cada maestro.
- Por lo menos 100 municipios graduados como *Caminantes*, por la ampliación de la cobertura.
- Mecanismo diseñado para incidir favorablemente en los costos privados y en su financiación.

Programas que apoyan la estrategia

- Programa de *Atención a la Población en Edad Escolar Desplazada*.
- *Colombia se Gradúa - Municipio Caminante*.
- Subsidio a la *Permanencia y Asistencia en Educación Básica*.
- Proyecto de *Ampliación de Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación en el Sector Rural* para el Departamento del Putumayo, Región Mucizo Colombiano y Región Suroriente.
- Atención educativa a *niños y jóvenes con talentos y capacidades excepcionales*.
- Proyecto de *Educación para el Sector Rural*.

Mejorar la Calidad

Una educación de calidad es la que permite que las personas, independientemente de sus características individuales y procedencia socioeconómica, desarrollen las competencias y valores necesarios para el posterior desempeño social y productivo.

⁴ *Ibid*

Diagnóstico

- Los resultados de las últimas pruebas SABER⁵, muestran que los estudiantes colombianos no están alcanzando los logros esperados en lenguaje y matemáticas: Sólo el 34% de los estudiantes de 5º alcanzó el nivel esperado de logro correspondiente a la comprensión de textos escritos.
- En el caso de matemáticas, solamente el 55% de los estudiantes de 3º y el 53% de los de 5º es capaz de resolver problemas matemáticos que requieren reorganizar datos.
- En el Tercer Estudio Internacional de Ciencias y Matemáticas–TIMSS, Colombia ocupó el penúltimo lugar entre los 41 países participantes.
- En ese mismo estudio, sólo el 15% de los estudiantes de 8º grado supo responder preguntas que exigían razonamiento matemático y únicamente el 5.6% pudo describir y discutir los resultados; el 28% de los estudiantes respondió correctamente preguntas que exigían teorización, análisis y solución de problemas de ciencias.
- Estos resultados no pueden ser juzgados exclusivamente desde la perspectiva de excelencia académica. Lo que realmente indican es que la educación básica no está contribuyendo efectivamente a desarrollar en los estudiantes las herramientas sobre las cuales es posible construir aprendizajes posteriores o aprender a aprender y participar en la vida ciudadana en igualdad de condiciones.
- Una buena educación básica es la base de una sociedad más competitiva y democrática. Desde esta perspectiva, preocupa que los estudiantes colombianos no estén adquiriendo las herramientas básicas para el desempeño ciudadano: para enterarse de lo que sucede a su alrededor, formarse una opinión propia, resolver problemas a partir de información disponible, explicar resultados, entre otras.

Objetivo

Dirigir el sistema educativo hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, mediante la definición de estándares claros, la medición permanente de los resultados del sistema y la cualificación de los docentes antes de ingresar al servicio educativo.

5 Aplicadas a una muestra representativa de estudiantes de primaria y secundaria en todo el país entre 1997 y 1998.

Programas

- **Mejoramiento curricular:** Con este programa se busca avanzar en las definiciones sobre las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen en los distintos ciclos de la educación básica, y llegar a definiciones más precisas que sirvan como referente para el diseño de planes de estudio en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y para la evaluación y promoción de los estudiantes.
- **Evaluación de competencias educativas:** El objetivo es recolectar, sistematizar y difundir información relevante sobre los resultados del sistema educativo, con relación a los logros y desempeños de los estudiantes en las áreas básicas del currículo, tanto en el nivel nacional como local. La idea es que estas mediciones sirvan como base para el diseño de planes de mejoramiento y la formación de una opinión pública informada.
- **Cualificación integral de docentes:** Con este programa se busca fortalecer la formación inicial de los docentes y ajustar criterios y procedimientos para el ingreso a la carrera, así como para la evaluación, capacitación y promoción de los docentes en servicio.

Indicadores de seguimiento

- Competencias curriculares diseñadas para cuatro de las áreas fundamentales (matemáticas, lenguaje, ciencias y sociales).
- Evaluaciones censales de la calidad de la educación realizadas en 70 municipios.
- Estrategia de divulgación implementada sobre las mediciones existentes, y elaboración de planes de mejoramiento de la gestión educativa en 70 municipios.
- Examen único de ingreso al servicio docente (regulación de los resultados).
- 40 escuelas normales con Acreditación de Calidad.

Programas que apoyan la estrategia

- Autoevaluación y Mejoramiento Institucional.
- Sistema para celebrar los concursos de selección de educadores para su vinculación al servicio educativo estatal.

- Acreditación de Escuelas Normales Superiores.
- Jornada Escolar Complementaria.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Programa de Educación Ambiental.
- Proyecto Nacional de Educación Sexual.
- Fortalecimiento de la Educación Media.
- Mejoramiento de la calidad de la educación en comunidades negras.

Modernizar los Ambientes Escolares

Diagnóstico

La calidad de la educación está asociada con diversas variables, incluidas las condiciones en las que se presta el servicio educativo (infraestructura, dotaciones pedagógicas, entre otras). Se sabe que, en la actualidad, un gran número de escuelas carece de las dotaciones mínimas para un buen funcionamiento.

La ley 60 de 1993, transfirió a los gobiernos locales la competencia y los recursos para intervenir sobre la mayoría de estos aspectos, pero mantuvo en la órbita de la Nación la facultad para orientar estas inversiones mediante políticas, incentivos e inversiones directas en campos estratégicos para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos y de gestión. Uno de estos campos es, sin duda, la incorporación de nuevas tecnologías de información y comunicación en los procesos educativos y de gestión.

En los últimos dos años, el MEN ha implementado con éxito la fase I del Programa de Nuevas Tecnologías. Esto ha permitido la instalación de 757 aulas de informática y la realización de una alianza estratégica con las empresas privadas, ONGs y universidades, para garantizar que las regiones se apropien de las nuevas tecnologías a través del Proyecto DELFOS.

Sin embargo, subsiste un déficit grande en este campo. Por esa razón, el MEN redoblará esfuerzos e impulsará la fase II del Programa, para que cada vez más niños y jóvenes tengan acceso al nuevo mundo de la tecnología y la información. Por otro lado, el reto no es sólo con respecto al acceso.

El desafío también consiste en desarrollar al máximo la capacidad instalada, en forma de proyectos demostrativos que puedan ser emulados por otros, en promover desarrollos locales y en proporcionar la asistencia técnica que permita

que los nuevos proyectos se beneficien de los aprendizajes y la experiencia de quienes se encuentran más adelantados.

Otro campo importante de intervención del MEN, es el de las mejoras a la infraestructura y dotación de las escuelas, de manera focalizada y de común acuerdo con las regiones. Lo anterior es particularmente importante, sobre todo teniendo en cuenta que hace más de treinta años que no se invierten recursos en adecuación de infraestructura, lo cual ha implicado un deterioro creciente de las instalaciones físicas escolares.

Objetivo

Promover programas focalizados de inversión en la remodelación de edificios y baterías sanitarias, así como en la modernización de las dotaciones de los planteles que ofrecen educación media, técnica y académica.

Programas

- **Difusión de nuevas tecnologías:** Con este programa se busca aprovechar el potencial educativo de las tecnologías de información y comunicación -TICs - y promover su uso masivo como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluye acciones encaminadas a promover y facilitar el acceso a contenidos y metodologías informáticas de calidad y a generalizar su uso en las instituciones educativas.
- **Empleo en Acción para la educación:** En los recursos del programa Empleo en Acción, que lidera la Presidencia de la República, y que es parte del componente social del Plan Colombia, existe una gran oportunidad para el sector educativo. El propósito es ayudar a orientar alrededor de \$100 millones de dólares del Programa Presidencial hacia la adecuación de baterías sanitarias y la remodelación de las aulas. El éxito del programa depende, ante todo, de la capacidad de gestión de los alcaldes y de la contrapartida ofrecida. El Ministerio de Educación estimulará a los Alcaldes y a la comunidad para que participen del programa y los asesorará en el proceso.
- **Mejoramiento de infraestructura:** Este programa está encaminado a apoyar a las entidades territoriales en el mejoramiento de la infraestructura de la Educación Media Técnica y Media Académica, mediante inversiones focalizadas y acordadas con las regiones, a partir de una priorización de los recursos provenientes de la Ley 21 de 1982.

Indicadores de seguimiento

- 650 nuevas aulas de informática, instaladas y en operación efectiva, apoyando procesos de enseñanza e integradas a través de una red virtual.
- 2.000 docentes y personal administrativo capacitados en el uso de Internet y otras tecnologías como herramientas pedagógicas.
- Se calculan ingresos por Ley 21, disponibles para el mejoramiento de infraestructura del orden de \$47 mil millones⁶. En virtud del recaudo, se darán las inversiones.

Programas que apoyan la estrategia

- Empleo en Acción - Proyectos Comunitarios.
- Incorporación de Nuevas Tecnologías al Currículo de Matemáticas de la Educación Básica secundaria y media de Colombia.
- DELFOS - Observatorio de Nuevas Tecnologías.
- World Links - Enlaces Mundiales para el Desarrollo.
- Programa de Nuevas Tecnologías.

Poner la Casa en Orden

Diagnóstico

El sector educativo presenta confusiones en cuanto a su organización institucional. La puesta en marcha de la normatividad asociada a la Ley 60 de 1993 y a la Ley General de Educación, no ha permitido establecer claramente las competencias de cada nivel territorial y, mucho menos, el de la institución educativa.

Es así como el nivel nacional sigue ejerciendo, en ocasiones, funciones que le competen a los niveles territoriales y sigue habiendo un atraso importante en la cesión de responsabilidades de los departamentos a los municipios. En cuanto a la institución educativa, no obstante la fuerza que le otorgó la Ley General de Educación, particularmente en los aspectos de planeación mediante la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales, no cuenta con las herramientas necesarias para el desarrollo de una real autonomía.

⁶ Presupuesto estimado de los recursos de Ley 21 de 1982, para el año 2001.

Además de los problemas que se observan en el modelo institucional actual, es importante señalar que subsisten deficiencias en los esquemas de asignación de los recursos financieros. La misma se basa en la financiación de los insumos, en este caso en la financiación de los docentes, sin prever, en muchos casos, las necesidades del servicio.

Es importante también tener en cuenta el logro de los resultados alcanzados por los niños, por las instituciones y por los docentes mismos. Además, se observan inequidades e ineficiencias en el esquema de asignación, previsto en la Ley 60 de 1993, hacia los Departamentos y de éstos hacia los Municipios. En cuanto a la transferencia que hace el Municipio a la institución educativa, su transparencia y racionalidad son aún más inciertas.

En esencia, el actual esquema de asignación, no responde a las necesidades reales con respecto a la población atendida y por atender en educación. Esta afirmación está ligada, también, a la disponibilidad de la información pertinente, que sigue siendo un problema importante del sector. Hoy en día, no existe información unificada que soporte las decisiones en los distintos niveles de la administración.

También es importante reformar el actual Régimen de Pensiones de los Docentes pues, de continuar como está, a partir del 2002 no logrará cubrir sus compromisos. También es importante definir políticas más justas y equitativas en la prestación de los servicios médico-asistenciales.

Objetivo

Trabajar en la organización institucional del sector tanto a nivel territorial como nacional, para fortalecer a las entidades locales, en cumplimiento del mandato Constitucional, y aclarar las competencias de la Nación, los Departamentos, los Municipios y las entidades educativas.

Programas

- **Viabilidad de la educación básica y media:** A través de este programa se busca diseñar e implementar reformas que hagan viable y sostenible el sistema educativo. En esta dirección, se presentarán propuestas sobre las reformas: al régimen de participaciones y competencias de los distintos niveles de

la administración; al régimen docente, para que los incentivos y motivaciones se orienten al incremento de la calidad y eficiencia del sistema educativo; al actual régimen de pensiones y servicios médico-asistenciales de los docentes afiliados al Fondo Nacional de Prestaciones del Magisterio.

- **Sistema de información del subsector:** Mediante este programa, se creará un sistema integrado que unifique la información en el nivel nacional y fortalezca los sistemas locales. Esto permitirá soportar la formulación de políticas, la planeación financiera y la dirección administrativa del sector. Tanto a las entidades departamentales como a las municipales, se les facilitarán las funciones relacionadas con la asignación y administración de recursos humanos, físicos y financieros.
- **Transformación de la gestión educativa:** A través del programa Nuevo Sistema Escolar (NSE), se promoverá la transformación de la gestión y la participación ciudadana en la educación pública, mediante la creación de condiciones que permitan que las escuelas se conviertan, de manera gradual, en Instituciones Educativas Autónomas con capacidad para crear, regular y desarrollar sus propias tareas, rendirle cuentas a la comunidad y definir democráticamente sus objetivos, metas y programas, en concordancia con las políticas nacionales, departamentales y municipales. El Programa NSE, implantará mecanismos que aseguren eficiencia y equidad social en la asignación de los recursos; garantizará el ciclo completo de la educación básica a los alumnos de los colegios que ingresen al Programa; fortalecerá la participación ciudadana en la dirección de las instituciones educativas, facilitará la transparencia en la información y la evaluación de resultados.

Indicadores de seguimiento

- Proyecto de Ley presentado, modificando competencias y recursos en el sector educativo.
- Proyecto de Ley presentado sobre la modificación del Régimen Pensional y su administración.
- Planes de transformación de la gestión escolar, implementado en cien municipios, cinco departamentos y cuatrocientas instituciones educativas.
- 18 municipios certificados de los 25 certificables⁷ (11 como parte del Programa Nuevo Sistema Escolar y, por lo menos 7, en el resto del país).

- Sistema de información de soporte a la gestión, implementado en cincuenta municipios.

Programas que apoyan la estrategia

- Descentralización de la Educación.
- Plan de Reorganización.
- Programa Nuevo Sistema Escolar.

Lograr una Educación Superior Responsable y de Excelencia

Diagnóstico

Existe consenso sobre el hecho de que el conjunto de normas que regulan la generación del gasto y la financiación de la Educación Superior, presenta vacíos e inconsistencias que han conducido, en algunos casos, a una mala interpretación de la autonomía universitaria. Están presentes en la memoria de todos, los casos de desbordamientos en el gasto, que rompieron el equilibrio financiero de las universidades y generaron crisis, deteriorando su capital social.

Esta situación es preocupante, no sólo por razones económicas, sino porque la elevación en el gasto no tiene origen, en algunos de los casos, en proyectos sostenidos de desarrollo académico sino en intereses de grupos particulares dentro de las universidades. Todo esto compromete seriamente la viabilidad de la universidad como institución del conocimiento.

En la problemática aludida, vale la pena resaltar el divorcio entre la financiación y los resultados: en el país se estableció un sistema de asignación de recursos inercial, que asocia el crecimiento de los aportes de la Nación a las universidades a un comportamiento histórico de los presupuestos y no a los resultados y a la gestión de las mismas.

Otro consenso que ha logrado el país y que recoge este Plan Estratégico como preocupación, tiene que ver con la calidad de la oferta de la Educación Superior. En el país, en 30 años, el número de instituciones de Educación Superior se multiplicó por veinte y el de programas en una proporción aún mayor. Este crecimiento cuantitativo no estuvo acompañado del correspondiente volumen de re-

7 Municipio Certificable quiere decir que está preparado para recibir los recursos referentes a educación y ejercer autonomía en la administración de los mismos.

cursos humanos, pedagógicos y de infraestructura que permitieran garantizar una formación de calidad. El país aumentó la oferta a costa de la calidad.

A lo anterior se suma que, ante la falta de claridad en el ordenamiento de la Educación Superior, algunos de los agentes del sector optaron por obtener lucro en lugar de apostarle a una educación de alto nivel.

Finalmente, existe un problema de equidad en el ingreso. Tan sólo el 13%⁸ de los jóvenes tiene la oportunidad de entrar a una universidad y, de éstos, sólo el 5% tiene acceso al crédito educativo. Esto constituye una seria limitación para resolver los problemas de demanda, que impiden el ingreso y la permanencia de un importante porcentaje de los jóvenes, especialmente de bajos recursos, a la Educación Superior. El país está en mora en el perfeccionamiento de un sistema de crédito más progresivo que amplíe las posibilidades de financiación para estos grupos.

Objetivo

Crear los mecanismos que promuevan un ejercicio responsable de la autonomía universitaria y garanticen, a futuro, la viabilidad financiera, la excelencia en la calidad y la equidad en el acceso a la Educación Superior en el país.

Programas

- **Viabilidad de la Educación Superior pública:** El propósito de este programa es garantizar el futuro de las instituciones públicas de Educación Superior, a través de tres líneas de acción:
 - *Acuerdos de saneamiento, viabilidad y desempeño.* Mediante estos acuerdos se busca que las Universidades asuman compromisos concretos con respecto a su administración académica y financiera, los cuales se verán recompensados con incentivos económicos.
 - *Introducción de indicadores para la asignación de recursos a las universidades públicas.* La idea es introducir gradualmente el uso de indicadores para la asignación de recursos de la nación, de modo que la financiación se vincule a resultados y a gestión y no a promedios históricos. Es decir, a mejor gerencia y resultados, mayores recursos para la institución.

⁸ La tasa de escolaridad en este nivel es de 13,1%, que representa el total de estudiantes (806.696) sobre el total de la población entre 17 y 24 años que, según las proyecciones del DANE en 1999, era de 6.159.420 personas.

- *Modificación del régimen actual de docentes.* Se trata de ajustar las reglas de la profesión docente para que promuevan una productividad académica permanente y de excelencia, que cuente con mecanismos rigurosos de evaluación. Lo anterior apunta a fortalecer a las universidades públicas dotándolas de un régimen docente que incentive la productividad y neutralice la tendencia a destinar recursos crecientes a costos salariales no asociados al mejoramiento de la calidad y a la producción científica.
- **Ajustes institucionales orientados al mejoramiento de la calidad y la transparencia:** El objetivo de este programa es organizar el sector y crear los mecanismos que incentiven la calidad de la Educación Superior y promuevan su transparencia. El propósito es lograr que el país recupere la consciencia de la importancia de la calidad de la Educación Superior. Esto se logrará a través de los subprogramas que se detallan a continuación.
- *Certificación de Requisitos Básicos para Programas.* Mediante un control más estricto a la entrada de los programas e instituciones de Educación Superior se espera incrementar los estándares de calidad y evitar la multiplicación irresponsable de programas que no responden a requisitos académicos y administrativos adecuados. Gradualmente, en las diferentes áreas del conocimiento, se definirán unos estándares que garanticen una oferta de calidad, a los cuales deberán adecuarse las instituciones en un plazo determinado. Esto no sólo restringe la apertura de nuevos programas sino que depura los existentes.
- *Acreditación Voluntaria de Programas.* El país cuenta ya con un proceso consolidado de Acreditación que se debe impulsar a través de incentivos tributarios, fiscales y crediticios que estimulen a las instituciones a buscar niveles de excelencia.
- *Acreditación Voluntaria de Instituciones.* A partir de la experiencia de la Acreditación de Programas, el país tiene la oportunidad de diseñar y poner en marcha un programa de Acreditación Institucional que permita dar un reconocimiento social a instituciones que han alcanzado de manera integral, niveles de excelencia en las diferentes áreas en que han incursionado.
- *Pruebas de Competencias Profesionales en programas académicos de alto impacto social.* La idea es garantizar a la sociedad que el egresado posea las competencias requeridas para un ejercicio responsable de la profesión,

independientemente de la institución o región del país donde se haya formado. Además, esto le permitirá al Estado y a la sociedad sacar conclusiones sobre la calidad de las instituciones educativas. La razón de ser de los mecanismos anteriores radica en la responsabilidad que tiene el Estado de proporcionar información a los ciudadanos sobre la calidad de la Educación Superior para, de esta manera, ilustrar sus decisiones y proteger sus derechos como usuarios.

- **Equidad en el acceso:** El objetivo de este programa es promover la creación de productos y mecanismos financieros que permitan ampliar la cobertura del crédito educativo. Adicionalmente, se busca dirigir los créditos hacia la educación tecnológica y hacia los programas e instituciones acreditados. Estos mecanismos permitirían apalancar un volumen de recursos tal que los beneficiarios del sistema de crédito se podrían multiplicar por cinco en los próximos cuatro años. Asimismo, el sistema de crédito alcanzará un nivel de especialización que le permitirá al gobierno dirigir en forma más eficaz los subsidios hacia aquellos grupos de la población que más lo necesitan.

Dentro de los mecanismos previstos para cumplir con este propósito están:

- La creación de una línea en el Fondo Nacional de Garantías que respalde los créditos educativos. Esto permite el apalancamiento y la movilización de recursos para atender un volumen considerablemente mayor de beneficiarios.
- La capitalización de un Banco de segundo piso para crédito educativo. Además de apalancar recursos, este mecanismo permitirá minimizar los riesgos de posibles inequidades asociadas a un sistema de crédito educativo basado en la banca comercial.

Indicadores de seguimiento

- Fortalecimiento de la Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación.
- Un mínimo de cuatro universidades comprometidas con acuerdos de saneamiento, viabilidad y desempeño.
- Reforma del Decreto 1444 y nuevo régimen docente implementado.

- Formulación de ajustes normativos al Sistema de Educación Superior.
- Implementación de al menos un Certificado de Requisitos Básicos para programas de ciencias de la salud, jurídicas, educación o ingenierías.
- Creación de estímulos fiscales y financieros para incentivar la Acreditación Voluntaria.
- Implementación de al menos una Prueba de Competencias Profesionales.
- Implementación de un Programa Piloto para la masificación del crédito educativo.

Programas que apoyan la estrategia

- Viabilidad de la Educación Superior Pública.
- Ajustes institucionales orientados al mejoramiento de la calidad y la transparencia.
- Equidad en el acceso.

Impulsar la Movilización y Educación Ciudadanas

Diagnostico

La Ley General de Educación abrió espacios nuevos de participación en el funcionamiento del sector educativo, que no han sido utilizados de manera intensiva por la ciudadanía. Desde el sector educativo se han promovido movilizaciones que, como la que se dio alrededor de la formulación del Plan Decenal de Educación, han tenido acogida en la ciudadanía, pero no han incidido significativamente en la forma como se hace seguimiento y vigilancia al desarrollo de la educación en el país.

La educación, por otra parte, está lejos de ser un tema central en la opinión ciudadana. Los medios de comunicación tienden a reproducir la visión del sector educativo como un sector conflictivo y poco se conoce o se resalta sobre su papel estratégico en el desarrollo del país, tanto desde la perspectiva de la competitividad y la productividad, como de la generación de una cultura de paz y convivencia.

Parte de esto se explica por la ausencia de estrategias claras de comunicación por parte del MEN, que mantengan informada a la opinión sobre el estado y desarrollos dentro del sector y definan las prioridades de la agenda educativa.

Objetivo

Posicionar temas educativos críticos para el desarrollo productivo y la ciudadanía entre distintos actores sociales (empresarios, decisores de política, medios de comunicación, padres de familia, maestros, alcaldes y gobernadores, entre otros).

Programas

Movilización ciudadana por la educación alrededor de:

- **Gestión municipal y educación:** La idea consiste en adelantar una estrategia de comunicación dirigida a los gobernantes recientemente elegidos, para orientar el diseño de planes educativos. Mediante productos de comunicación y asistencia técnica directa, se acompañará a los nuevos mandatarios en el proceso de definir sus planes estratégicos de educación.
- **La importancia de la calidad de la educación:** Esta actividad implica desplegar una estrategia de comunicación sobre la calidad de la educación, a partir de los resultados de las pruebas SABER y otras mediciones disponibles (TIMSS, PIRLS). Se trata de generar consciencia sobre la importancia de la calidad de la educación y sobre la necesidad de mejorar en función de los resultados de las mediciones existentes.
- **Convivencia pacífica:** Esta estrategia busca promover en la ciudadanía comportamientos, actitudes y creencias de convivencia pacífica. A través de la comunicación educativa se buscará modificar las percepciones y creencias de la población con respecto a las prácticas violentas. Se trata de educar a las comunidades escolares en el uso de mecanismos no violentos para la resolución de conflictos. (Este programa todavía no tiene totalmente garantizada la financiación. Por esa razón no se incluye en los indicadores).
- **Educación sexual:** A raíz de los resultados de recientes evaluaciones sobre la sexualidad de los jóvenes, el Ministerio revisará los lineamientos y políticas existentes al respecto. Esta estrategia buscará movilizar la opinión pública alrededor del tema, de manera que se aclaren las competencias de la familia, la escuela, los medios de comunicación y el Ministerio de Educación Nacional frente a la educación sexual de los niños y jóvenes.

Dentro de la estrategia de comunicación interna y externa del sector la meta es poner a circular información pertinente sobre el sector educativo y ofrecer detalles sobre el Plan Estratégico del Ministerio, sus objetivos y metas.

Indicadores de seguimiento

- Kit de apoyo a Alcaldes, distribuido a cada uno de los nuevos mandatarios locales como parte del "Plan de Apoyo a Alcaldes".
- Comunicación permanente entre todas las Secretarías de Educación Municipales y Departamentales y el Ministerio de Educación Nacional, a través de una publicación mensual sobre el sector educativo, a partir de febrero del 2001.
- Incremento en el nivel de conocimiento de la población sobre la importancia de la calidad de la educación y las mediciones existentes al respecto.
- Lineamientos claros por parte del MEN con respecto a la educación sexual en la escuela, las competencias del gobierno, la institución escolar, los medios de comunicación y la familia.

Programas que apoyan la estrategia

- Proyecto Nacional de Educación Sexual

Programa de Educación Rural⁹

El esfuerzo del gobierno nacional, con el apoyo del Banco Mundial, les permitirá a 176.000 niños y jóvenes de las zonas rurales del país acceder a una educación de calidad.

Los problemas del sector rural colombiano son en gran parte causados por la baja cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales y que no es un agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo creciente y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país.

El **Programa de Educación Rural** constituye la estrategia principal del gobierno para atender las necesidades apremiantes del sector educativo a nivel rural. Se propone mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. La ampliación de la cobertura en preescolar y básica secundaria se logrará mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes en lugar de construir nueva infraestructura o vincular nuevos docentes.

También se fomentarán prácticas pedagógicas y de gestión democráticas y de interacción con la comunidad, y una política de educación media para ser implementada en el mediano plazo.

Para el logro de estos propósitos, el programa busca fortalecer un esquema descentralizado y participativo de gestión educativa, incorporando además el principio de alianzas estratégicas entre instituciones educativas y entre los diferentes sectores y niveles.

La deuda educativa con el campo

En el sector rural colombiano, el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los

⁹ Forma parte del conjunto de Programas que buscan ampliar la cobertura con equidad, una de las líneas de acción del Plan Estratégico de Educación 2000-2002.

padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo.

La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales.

Sumado a estas dificultades está la debilidad en la capacidad institucional de los municipios. Si bien el proceso de descentralización que se puso en marcha en el país les transfirió a los municipios e instituciones educativas la responsabilidad de preparar los planes educativos, en la mayoría de los casos se carece de la capacidad para asumir esta misión.

Esta realidad constituye un reto monumental, y para lograrlo el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado y puesto en marcha el Programa de Educación Rural. Si bien lo que comenzó es la primera fase (tres años), la solución a un atraso de la dimensión del Colombiano, se resolverá necesariamente a largo plazo. El compromiso del gobierno sin embargo, es sacar adelante esta iniciativa para que se avance en la solución y se cubra la deuda existente en materia educativa con el campo.

El Programa por lo tanto apunta a que los niños entre 5 y 15 años tengan acceso a una educación de calidad a todos los niveles: preescolar, primaria y secundaria, donde la oferta es prácticamente inexistente. Participarán en el Programa los departamentos de: Bolívar, Córdoba, Antioquia, Cauca, Cundinamarca, Boyacá, Huila, Norte de Santander, Guaviare, Caquetá. Se atenderán en promedio 10 municipios por departamento.

Cambio de modelo

Atender estos retos supone un cambio en el modelo, pues trasladar la escuela urbana al sector rural no necesariamente funciona. Las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica.

Por esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles, que introduzcan la organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos materiales educativos

que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local.

Para el caso de preescolar, el programa contempla ampliar las metodologías que eduquen a madres y padres en el mejoramiento de las condiciones del desarrollo de sus hijos, así como crecer la oferta del preescolar (grado cero).

Para atender las necesidades de primaria, el programa incluye varias estrategias:

Estrategia 1. Fortalecer la Escuela Nueva

Es decir, el modelo que combina varios cursos con uno o dos maestros, el aprendizaje en grupo e individual, apoyo niño a niño, la adopción de nuevos métodos de enseñanza centrados en la participación de los niños, un nuevo rol del maestro como orientador y facilitador del aprendizaje y un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivos.

Gracias a este modelo, Colombia ha logrado ofrecer una educación primaria completa en las pequeñas escuelas rurales y mejorar su calidad.

Escuela Nueva surgió en Colombia en los 70s desarrollado por maestros rurales y con el apoyo de comunidades, organizaciones no gubernamentales y universidades, y pasó de ser una innovación a impactar políticas nacionales. Actualmente, múltiples experiencias en el ámbito mundial se inspiran en este modelo (Brasil, Guatemala, Panamá, Paraguay, Chile, Guyana, Nicaragua, Uganda y Filipinas, entre otros). El modelo pedagógico *Escuela Nueva* busca ofrecer primaria completa a niños de las zonas rurales del país e introducir un mejoramiento cualitativo en las escuelas de bajos recursos de sectores rurales y urbanos.

¿En qué consiste?

Escuela Nueva es un modelo pedagógico que integra estrategias curriculares, de formación docente, participación comunitaria y gestión administrativa.

Las estrategias curriculares están centradas en la utilización de diferentes herramientas como los textos interactivos o guías de aprendizaje para alumnos, rincones de aprendizaje, la biblioteca de aula y el gobierno estudiantil, con el objetivo de promover entre los niños la habilidad de aplicar los conocimientos a nuevas situaciones, desarrollar destrezas básicas en diferentes áreas, mejorar su autoconcepto y generar actitudes democráticas.

De otra parte, los docentes se conciben como facilitadores de los procesos de aprendizaje, y son capacitados para utilizar y aplicar los elementos y estrategias de Escuela Nueva en el aula y para adaptar las guías a las necesidades de los niños y de la comunidad.

En las instituciones educativas que aplican el programa, un solo docente atiende en una misma aula a alumnos de diferentes grados que trabajan y estudian en pequeños equipos utilizando las guías de autoaprendizaje, de manera que están en capacidad de avanzar a su propio ritmo y de desarrollar destrezas para trabajar en equipo.

El programa tiene previsto la realización de 3 talleres de capacitación que duran de un año y medio a dos. Durante el desarrollo de cada etapa, los directivos y los docentes cuentan con la asesoría y el seguimiento de la Fundación Volvamos a la Gente.

¿Cómo se ejecuta?

Para desarrollar el programa es necesario identificar aspectos relacionados con información y organización del programa:

- Información
 - Identificar las escuelas nuevas del municipio y su ubicación.
 - Conocer el número de niños de las escuelas y los grados en los que están.
 - Identificar el número de docentes.
- Organización
 - Contactar a la Fundación Volvamos a la Gente para definir aspectos legales, administrativos y operativos
 - Realizar una reunión con las autoridades educativas municipales para presentar el programa, sus objetivos, componentes, actividades y compromisos, y seleccionar las escuelas que van a participar.
 - Presentar el programa a las escuelas para lograr el compromiso de los docentes y de la comunidad.
 - Nombrar una persona encargada de la programación del proyecto en el municipio y de la coordinación de las diferentes escuelas que intervienen en él.

- Capacitación de los docentes y directivos en 3 talleres (organización escolar, estrategias de aula y uso de bibliotecas y guías), de cinco días cada uno.
- Adelantar las visitas de asesoría y evaluación a la aplicación del modelo.
- Dotar a las escuelas con los materiales básicos para la aplicación de la metodología.

¿Qué insumos se necesitan para ejecutarlo?

Para la ejecución, cada municipio debe contar con:

- Un coordinador del programa en el municipio.
- Espacios para los talleres que deben estar en capacidad de albergar a los docentes por 5 días y contar con ayudas audiovisuales y lugares de esparcimiento.
- Materiales, guías y videos.

Estrategia 2: Implementar la Aceleración del Aprendizaje

Antecedentes

El Plan Nacional de Desarrollo 1998–2002 propone que todos los colombianos reciban educación básica de calidad. Asimismo, plantea que todos los niños y jóvenes, independientemente de su condición socioeconómica, accedan al sistema escolar y adquieran las competencias básicas necesarias para desenvolverse como ciudadanos productivos, competitivos y participativos.

Como lo demuestran los resultados de las evaluaciones realizadas en el país, los niños están terminando la primaria sin contar con un dominio adecuado de las competencias básicas. El fracaso escolar se hace evidente en las altas tasas de repetición en los primeros grados, así como la preocupante deserción del sistema, ya sea de manera recurrente o definitiva. De otra parte, en muchas regiones, especialmente en las zonas rurales, el ingreso tardío al sistema escolar aún es una situación bastante común, pese a los esfuerzos realizados en los últimos años para lograr que todos los niños y niñas accedan oportunamente a la escuela.

Adicionalmente, la situación de orden público que afronta el país ha provocado el desplazamiento de muchos niños y jóvenes de sus territorios de origen hacia las grandes ciudades. Además del desarraigo propio que esta situación origina, se enfrentan a otro gran problema que es la ausencia de estrategias que los nivelen al grado escolar que deben cursar atendiendo a su edad.

El Ministerio de Educación Nacional identificó en el Brasil un programa exitoso de nivelación en competencias básicas para niños y jóvenes que presentan deficiencias en su dominio o se encuentran en situación de extraedad. Este programa, denominado "Aceleración del Aprendizaje", fue analizado por equipos técnicos nacionales que consideraron que sus características eran transferibles al contexto colombiano.¹⁰

Durante 1999 se realizó su adaptación al contexto nacional. Para ello se conformó un equipo interinstitucional de expertos liderado por el Ministerio de Educación, la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia y la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, Corpoeducación. Los expertos tuvieron a su cargo la adaptación de los módulos de los estudiantes, la elaboración del manual operativo y de la guía para los docentes, así como el diseño de los talleres de capacitación de los coordinadores y docentes encargados de desarrollar el Programa.

Adicionalmente, en el año lectivo de 2.000 se inició un pilotaje del Programa en ocho entidades territoriales, en las que se están atendiendo aproximadamente 2.500 niños y jóvenes en extraedad. Esta etapa se ha desarrollado gracias a la conformación de una alianza estratégica entre el Ministerio de Educación, la Federación de Cafeteros, las secretarías de educación departamentales y Corpoeducación. Aunque no se ha concluido el año escolar, es posible observar resultados significativos que indican sus bondades: un elevado grado de compromiso de los docentes y directivos que participan en el Programa, mayor participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, mayor dominio de las competencias básicas y elevación de la autoestima de los estudiantes, y un alto grado de satisfacción con el Programa.

¿Qué es la extraedad?

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) fijó unos rangos de edad para cursar los niveles y grados que conforman nuestro sistema educativo. Con ba-

10 Ver en este mismo número el documento que desarrolla la experiencia del Brasil: "Clases de Aceleración: Una historia de éxito para millares de chicos de San Pablo", de Rose Neubauer.

se en tales rangos se ha establecido que un niño o joven está en extraedad cuando tiene por lo menos tres años más que la edad esperada para estar cursando un determinado grado.

La solución: Aceleración del Aprendizaje

Corpoeducación, con el respaldo otorgado por un convenio con el Ministerio de Educación Nacional, ofrece a las entidades territoriales y organizaciones no gubernamentales interesadas el Programa de Aceleración del Aprendizaje, cuyo propósito es contribuir a la disminución del problema de la extraedad a través de la implantación de una propuesta pedagógica y metodológica de alta calidad y pertinente para los niños y jóvenes, para que puedan continuar exitosamente su vida escolar.

El Programa se sustenta en tres dimensiones fundamentales y articuladas para su éxito: política, pedagógica y operacional.

Se configura como una **decisión política** de los gobernantes pues su adopción representa el compromiso con la solución de uno de los más graves problemas educativos de la entidad territorial. Se asume un liderazgo estratégico para regularizar el flujo escolar a partir de unas metas y plazos específicos.

A su vez, la **propuesta pedagógica** reúne aspectos positivos de diferentes teorías y experiencias llevadas a cabo en varias partes del mundo. Sus pilares básicos son los siguientes:

- El estudiante es el centro del programa: se constituye en una referencia para todas las definiciones y procedimientos desarrollados. La escuela y el profesor asumen el reto de garantizar a todos los estudiantes el merecido éxito escolar.
- Se orienta a posibilitar la obtención de buenos resultados: para lograr esto se estructura en pequeños pasos, proyectos y subproyectos, mediante los cuales el estudiante avanza hacia el éxito.
- Contribuye al desarrollo de las competencias básicas fundamentales para seguir aprendiendo con éxito: comunicación oral y escrita, solución de problemas, trabajo individual y en grupo. Estas habilidades no son objeto de enseñanza aparte, son desarrolladas en el proceso y en el contexto de cada proyecto. El papel del profesor es hacer que todos sus estudiantes obtengan buenos resultados: para este fin se suministran materiales didácticos que brindan a unos y otros la

oportunidad de apreciar, en el día a día escolar, los principios que fundamentan el Programa. El docente basa su acción en la confianza incondicional en la capacidad del ser humano de aprender en cualquier momento, siempre que las condiciones ofrecidas para hacerlo sean las adecuadas.

- Busca el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, a través de acciones concretas, consistentes y coherentes que buscan desmontar cualquier sentimiento de inferioridad en términos de aprendizaje; la presentación de pequeños desafíos, así como las condiciones para superarlos; la celebración de los éxitos alcanzados, el descubrir las fortalezas del estudiante como punto de partida para ayudarlo a superar sus debilidades, el apoyo incondicional en toda su trayectoria hacia el éxito escolar, y el estímulo a que se supere en cada etapa. Si se cumplen estas acciones la autoestima se construye por la vía del aprendizaje. Eso significa que en el contexto pedagógico se desarrollan los contenidos escolares y el estudiante puede a la vez elevar su autoconcepto, sintiéndose cada vez más seguro para participar, analizar, cuestionar, refutar, argumentar y decidir sobre su proceso educativo.

Finalmente, con respecto a la **dimensión operativa**, el Programa parte del principio de la responsabilidad compartida; todos los agentes involucrados, desde el gobernador o el alcalde hasta los docentes y padres de familia, son responsables por el éxito de cada estudiante.

Además del compromiso político de los gobernantes, el Programa requiere de un coordinador municipal responsable por su ejecución, así como de otras personas encargadas de apoyar y orientar a los docentes para garantizar el cumplimiento de la metodología y verificar el progreso de los estudiantes, y de docentes que se adhieran voluntariamente y se comprometan con el éxito de esos niños y jóvenes. También es fundamental el apoyo de los padres de familia.

Metodología del programa

Duración: el Programa dura un año lectivo para el estudiante. Para la entidad territorial su duración depende de la magnitud del problema de la extracción, así como de las metas fijadas por la administración local para erradicarlo.

Contenidos: el Programa abarca los contenidos de los cinco primeros grados de la educación básica primaria, los cuales son trabajados de manera integrada a través de siete proyectos cuyas temáticas son pertinentes para los niños, niñas y jóvenes.

Materiales para los estudiantes: i) siete libros; cada uno correspondiente a un proyecto, que a su vez contiene subproyectos; ii) caja de material complementario, que contiene atlas, diccionarios, mapas, libros de literatura infantil y juvenil, entre otros.

Materiales para los docentes: i) una guía para el docente, y ii) materiales impresos de apoyo para los diferentes aspectos teóricos y metodológicos del Programa.

Las clases de Aceleración se enmarcan en una rutina que contiene los siguientes momentos significativos:

- *Lectura:* se trabajan distintas formas de lectura todos los días: la lectura como placer, entretenimiento, ampliación de conocimientos, desarrollo de la imaginación, la creatividad y la exploración de habilidades orales. La meta es que cada estudiante lea por lo menos 40 libros durante el año. Ese promedio es muy superior al de la gran mayoría de colombianos.
- *Revisión:* por parte del docente, de la tarea propuesta en el día anterior. Esa tarea generalmente está vinculada con las actividades que serán desarrolladas durante el día.
- *Planteamiento y discusión del desafío:* cada día el estudiante responde a un nuevo desafío o adquiere nueva información para ir respondiendo a los desafíos de cada subproyecto. El desafío diario estimula el alcance de los objetivos del proyecto.
- *Desarrollo del proyecto y del subproyecto:* aprender a hacer haciendo, a través del trabajo individual o en grupos. En ese momento de la clase el profesor abre espacios para enseñar, reforzar y sistematizar los contenidos de las áreas básicas.
- *Evaluación:* revisión de los logros alcanzados con respecto al desafío planteado al inicio de la sesión.
- *Orientaciones para las tareas:* éstas posibilitan la participación familiar en el proceso de aprendizaje del estudiante. Además de reforzar lo aprendido en la clase, buscan prepararlo para las actividades del día siguiente.

Cobertura del programa

La implementación del Programa de Aceleración del Aprendizaje se inició con carácter piloto en el año lectivo de 2.000 en ocho entidades territoriales (Bo-

gotá, Boyacá, Caldas, Cauca, Cundinamarca, Huila, Risaralda y Santander), atendiendo a aproximadamente 2.500 estudiantes.

Lo anterior fue posible gracias a la articulación de esfuerzos y compromisos del Ministerio de Educación Nacional, las respectivas entidades territoriales representadas en la administración educativa, la Federación Nacional de Cafeteros y los Comités Departamentales de Cafeteros, y el apoyo profesional y técnico de Corpoeducación. En Bogotá algunas cajas de compensación familiar y organizaciones no gubernamentales también se han vinculado al Programa.

Las entidades territoriales que iniciarán el programa en el segundo período del año 2.000 o en el primero del 2.001 recibirán de Corpoeducación el soporte técnico y el acompañamiento básico para su implementación, representado en capacitación, asesoría y acompañamiento permanente. A su vez, el Ministerio de Educación aportará los módulos de los estudiantes y los "kits" de materiales complementarios. Finalmente, las entidades territoriales designarán el coordinador del Programa y los docentes que lo desarrollarán, definirán en cuáles establecimientos educativos operará, y seleccionarán los estudiantes.

¿En qué consiste?

El programa está dirigido a niños entre 9 y 15 años cuya edad supera por lo menos en tres años la esperada para un determinado curso de la educación básica primaria, que se encuentren estudiando y que tengan conocimientos mínimos de lectura y escritura.

Tiene una duración de un año. En este período, los docentes capacitados de la institución donde se aplica el programa son responsables de las clases del grupo de niños en extraedad y los nivelan para que puedan continuar con sus estudios en un nivel superior.

Está basado en la concepción del estudiante como el centro del programa y en su capacidad para aprender, progresar y mejorar su autoestima. En lo pedagógico, desarrolla competencias básicas, trabaja con proyectos educativos, enfatiza en la importancia de la lectura y realiza una evaluación permanente de los avances de los niños.

¿Cómo se ejecuta?

Antes de iniciar el programa, cada municipio debe tener en cuenta aspectos básicos sobre información y organización del programa:

- Información
 - Identificar el número de niños en extraedad que están en primaria.
 - Identificar las escuelas
 - Identificar los docentes.

- Organización
 - Establecer contacto con Corpoeducación para definir aspectos legales, administrativos y operativos del programa.
 - Organizar con Corpoeducación una reunión para realizar la inducción al alcalde, al secretario de educación, a los directores de núcleo y/o supervisores, a los directivos docentes y a la persona seleccionada para desempeñarse como coordinador del programa.
 - Definir los compromisos relacionados con el funcionamiento, los colegios y docentes que participarán, los estudiantes seleccionados y el cronograma de capacitación inicial de los docentes, así como las visitas de acompañamiento del equipo de Corpoeducación.
 - Capacitar a los docentes.
 - Realizar los talleres de socialización de experiencias y de evaluación final.

Durante la ejecución, un coordinador acompañará permanente a los docentes para estar al tanto del desarrollo del programa, identificar las dificultades e introducir oportunamente correctivos. Corpoeducación también hará seguimiento mediante visitas y reuniones técnicas concertadas con los municipios.

¿Qué insumos se necesita para ejecutarlo?

Para llevar a cabo el programa es necesario:

- Contar con las escuelas y los docentes donde se llevará a cabo.
- Grupos de máximo 25 niños
- Escoger un coordinador.
- Solicitar a Corpoeducación los materiales de aprendizaje (módulos y bibliotecas de aula).

Estrategia 3: La Postprimaria una alternativa para ampliar la Educación Básica Rural con calidad

Esta metodología está dirigida a los jóvenes entre los 12 y 17 años y se caracteriza por flexibilizar y diversificar el currículo escolar en las zonas rurales. La oferta metodológica incluye 42 módulos de aprendizaje para los estudiantes, biblioteca, laboratorio, materiales y equipos de apoyo a los proyectos y un nuevo rol de los maestros.

Las postprimarias se organizan en sitios estratégicos de convergencia, generalmente en una escuela primaria con capacidad de ampliación para atender alumnos de varias veredas. Este modelo ha sido desarrollado y promovido con escuelas y comunidades locales, el MEN, la Federación de Cafeteros y la Universidad de Pamplona.

Descripción del problema

El diagnóstico de la actual situación socioeconómica de las áreas rurales de Colombia presenta un panorama complejo. Por una parte, se avanza en una creciente modernización tecnológica y empresarial del agro donde la actividad económica tiende a organizarse bajo la forma de empresas modernas en el marco de una integración dependiente de la agroindustria y por otra parte se constata el progresivo y creciente empobrecimiento de aquellos grupos de la población directamente vinculada a la producción agrícola tradicional.

Una de las necesidades insatisfechas es la educación considerada como un elemento clave en cualquier estrategia que se proponga lograr un desarrollo rural equitativo. Se alude aquí, específicamente a la educación básica obligatoria establecida por la Constitución Política de Colombia de 1991, reglamentada por la Ley General de Educación dentro del marco de la Educación Campesina y Rural.

Se hace necesario bajo estas fundamentaciones legales rescatar la educación en las áreas rurales, mediante la asignación de recursos financieros, tecnologías apropiadas y adecuadas, con el fin de que las comunidades rurales creen en su destino dentro de su medio e igualmente creen y confíen en la educación que allí se les ofrece.

Las dificultades que la economía agraria está pasando se asocia con el empobrecimiento que está demarcando a la educación en las áreas rurales de

nuestro país, especialmente en la educación media que pretendió desarrollar programas significativos en la década de los 70. Tal es el caso de programas como la Escuela Unitaria, las Colonias e Internados Escolares, las Concentraciones de Desarrollo Rural, los Institutos Técnicos Agrícolas (ITAS), las Vocacionales Agrícolas y antes con las Escuelas Normales Rurales, destacándose a partir del año 75 el desarrollo del Programa Escuela Nueva.

Cobertura actual en Colombia

Con la universalización de la Educación Básica Primaria en la década de los 80 se logró que el niño campesino culminara la básica primaria. Pero empezaron así, a egresar una gran cantidad de estudiantes de 5o grado con pocas opciones para continuar su formación dentro del sistema de la educación formal.

El número de alumnos matriculados en primaria es aproximadamente 8 veces mayor que el de los matriculados en secundaria. Esta diferencia nos muestra que existen mucho más alumnos en primaria que en secundaria, lo cual señala que en las zonas rurales son muy pocos los alumnos que terminan la Educación Básica Completa.

Por otro lado, el número de instituciones que ofrecen educación secundaria en las áreas rurales es mínimo. Esto permite señalar que la cobertura de la educación secundaria rural es deficiente.

Los niños y jóvenes del campo ven la educación secundaria como una opción propia de la ciudad, imposible de lograr por los altos costos que acarrea para sus padres enviarlos a un colegio del área urbana, con el agravante de que quienes se desplazan a continuar sus estudios en las ciudades no regresan al campo y propician la emigración en muchos casos de toda la familia convirtiéndose en una de las causas del abandono de las áreas rurales fenómeno tan frecuente en las últimas décadas.

El Plan de Apertura Educativa dice¹¹:

“... en los últimos 15 años la educación primaria colombiana desaceleró su crecimiento hasta tasas anuales cercanas a cero, sin haber logrado la cobertura universal. De cada cien niños en edad de estudiar, 16 no están asistiendo a la escuela. El desarrollo educativo se ha dado de

11 Plan de Apertura Educativa 1.991-1.994

manera desigual por zonas y por regiones geográficas, en beneficio de la mayor parte de capitales. Mientras en éstas el 13% de los niños no estudian en las zonas rurales, la inasistencia escolar alcanza al 22%. Los perdedores de este proceso fueron las zonas rurales, los municipios de las dos costas y los grupos humanos ubicados en las zonas marginales de las cuatro ciudades más grandes del país.

Los problemas centrales en secundaria son la baja cobertura alcanzada, la poca capacidad del sistema para retener a los jóvenes y la desigual calidad de la enseñanza en las distintas regiones. La tasa de cobertura neta de secundaria es el 46%. En las capitales la tasa de cobertura neta es del 58% y en el resto de los municipios, del 36%; en las áreas rurales no está definido”.

Y ampliando este diagnóstico agrega el proyecto:

“En la medida que se ha aumentado la escolaridad, se incrementa la necesidad de cupos para secundaria; es así como en el año de 1996 se espera tener una cobertura del 90% de las escuelas con el quinto de primaria, cuyos egresados demandarán educación secundaria. Sin embargo, para atender esta demanda en el sector rural, la continuidad de estudios hasta lograr la educación básica se enfrenta a problemas como:

- No existen las plantas físicas ni la nómina de docentes suficiente para atender la continuación de estudios hasta completar el ciclo de la educación básica.
- La mayoría de los escolares para continuar sus estudios deben emigrar a los colegios de las ciudades y de los pueblos, presentándose desadaptación y descontextualización por lo artificial del proceso.
- Los educadores no están preparados para ofrecer estudios en los grados 6º a 9º en el sector rural.
- Existe una desarticulación entre la educación primaria y la secundaria.
- Los colegios o modalidades dirigidas a la educación rural, tales como las CDR las vocaciones agrícolas, los ITAS y aún los INEM no tienen la cobertura suficiente ni en muchos casos la educación adecuada para atender las áreas rurales en los 9 grados de la educación básica.
- El sistema competitivo de calificaciones y las categorías para los colegios hacen que las comunidades rurales no confíen en los establecimientos que existen dentro de su medio.”

El Salto Educativo, refiriéndose a la educación básica dice¹²:

" Aunque Colombia ha realizado esfuerzos importantes para universalizar la educación primaria y ampliar la cobertura de la educación secundaria, el objetivo de una educación básica universal, consagrado en la Constitución de 1991, dista todavía mucho de ser una realidad. En la actualidad, la cobertura neta de la educación primaria es del 85% y, aunque persisten problemas de acceso a este nivel, la dificultad más grave es la *inadecuada retención del estudiante en el sistema*, particularmente para los niños de familias de bajos ingresos. *Por otra parte 2,4 millones de niños y jóvenes entre los 12 y 17 años de edad no están escolarizados, siendo la cobertura de la educación secundaria particularmente baja en las zonas rurales y en los grupos de poblaciones de menores ingresos.*

De cada 100 niños que entran al primer grado, únicamente 30 culminan la educación básica (1º a 9º grados), y de ellos solo 7 lo hacen sin repetir año".

En las zonas rurales, de cada 100 niños que inician el primero de primaria solo 10 logran finalizar el 9º grado con programas curriculares que no les son pertinentes.

En el documento Colombia al Filo de la Oportunidad¹³, en relación con la Educación Secundaria, se señalan como problemas relevantes los siguientes:

- Baja cobertura en la educación secundaria, la cual es inferior a la de la educación primaria.
- Altas tasas de deserción y repitencia.
- Un promedio de perseverancia escolar de menos de 7 años.
- Una alta atención de jóvenes por encima de la edad promedio.
- Un bajísimo resultado en puntajes de pruebas como matemáticas y español.
- Insatisfacción de los jóvenes por la educación secundaria.

12 El Salto Educativo - Educación: Eje del Desarrollo del País

13 Colombia al Filo de la Oportunidad; Misión Ciencia, Educación y Desarrollo; Santa Fe de Bogotá; 1994.

- Contenidos curriculares irrelevantes.
- Estructura de la institución y de la autoridad escolar como agresiva e injusta.
- No encuentran eco a sus problemas éticos y afectivos.

La población rural colombiana¹⁴ es de 9.595.770 habitantes, de los cuales 4.638.423 están entre los 3 y los 19 años de edad y entre los 14 y 19 años 1.384.000 jóvenes y dentro del sistema educativo sólo 254.264, quedando por fuera 1.129.836.

El reto principal de postprimaria es atender a esta última franja de población de jóvenes, con el fin de ampliar la cobertura de la educación secundaria con programas y proyectos pertinentes que integren estrategias de acción formales, no formales e informales.

En consecuencia con todo lo anterior, un proyecto pensado como respuesta para atender la ampliación y mejorar la calidad de la educación básica en el sector rural de los Departamentos, debe asumir entre otros los siguientes retos:

- Ampliación de la cobertura.
- Pertinencia de la propuesta educativa con respecto al ámbito rural.
- Mejoramiento de la calidad.
- Disponibilidad de docentes.
- Disponibilidad de planta física.
- Disponibilidad de laboratorios.
- Disponibilidad de biblioteca.
- Disponibilidad de textos guías.
- Disponibilidad de equipos de computación.
- Expectativas de las comunidades.
- Diferencias étnicas.
- Diferencias culturales.

¹⁴ *La Educación Rural en Colombia; Elementos para una Estrategia Nacional - Grupo Educación Rural; Ministerio de Educación Nacional; Pag 9-14; Santafé de Bogotá; Marzo de 1998.*

El proyecto de postprimaria rural ha asumido estos retos y, a través de su implementación, ha venido enfrentándolos y construyendo, con la participación de toda la comunidad educativa, respuestas importantes para el mejoramiento y cualificación de la educación de los niños, niñas, jóvenes y comunidades del sector rural.

En este contexto, la postprimaria aparece y se desarrolla como una concepción y estrategia educativa que responde a las necesidades de canalizar una serie de acciones administrativas y pedagógicas para ampliar la educación básica en el sector rural hasta el noveno grado, a partir de las condiciones específicas de cada uno de los municipios donde pueda implementarse.

Administrativamente, se caracteriza por articular un promedio de diez escuelas y organizar en una de ellas la educación básica completa bajo la denominación de colegio básico, coordinando el trabajo de todos los agentes educativos que puedan contribuir al cumplimiento de su misión. De igual manera, posibilita la interconexión de varios colegios básicos en red, para optimizar el uso de recursos educativos, generalmente escasos en el sector.

Académicamente, se caracteriza por asumir principios de la pedagogía activa como orientadores del acto educativo tales como: la individualización, la socialización, la actividad, la intuición, el juego y la creatividad. Asume como *objetivos* los siguientes:

- Flexibilizar y diversificar el currículo escolar y las situaciones educativas en las zonas rurales, de modo tal que permita ofrecer una educación pertinente a los distintos contextos socioeconómicos presentes en el medio.
- Atender y respetar la diversidad de experiencias en curso y los ritmos y estilos de aprendizaje en las zonas rurales.
- Adaptar permanentemente contenidos y actividades a las condiciones culturales y productivas de grupos y comunidades, aprovechando las potencialidades que para ello ofrece el medio natural y sociocultural.
- Centrar los contenidos y actividades de las áreas de formación en aspectos relacionados con el trabajo socialmente productivo permitiendo seleccionar experiencias que rescaten no sólo cuestiones de orden práctico, relativo a la resolución de problemas cotidianos, sino también los de orden teórico, ético y moral que contribuyen a la formación integral.

Para el cumplimiento de estos objetivos, pedagógicamente el programa desarrolla procesos de diálogo creativo entre escolares, textos, profesores, medio educativo y otras ayudas pedagógicas, integra la educación formal, no formal e informal, articula toda la comunidad en el acto educativo y garantiza el desarrollo de las áreas determinadas por la Ley General de Educación.

Antecedentes de la postprimaria rural en Colombia

El proyecto PRODEBAS-MEN-OEA, se propuso al iniciar la década de los 90, contribuir a la resolución de problemas educativos y planear proyectos orientados a su solución, identificados por su importancia y significado para los países miembros, empezando a abrirse camino ideas relevantes como:

- La necesidad de propiciar planes y programas que le permitieran tener mayor trascendencia.
- Definición de un nuevo concepto de educación.
- Definición de un nuevo concepto de educación básica, tomando como criterios lo desarrollado en Jomtien, en la Reunión Mundial de Educación para todos.
- Planteamiento de un currículo basado en el contexto y en los participantes del aprendizaje, no en las instituciones.
- Autogestión por parte de la comunidad con respecto a la educación y adelanto de proyectos de atención integral.

Bajo estos criterios el Ministerio de Educación de Colombia presentó una propuesta centrada en innovaciones con metodologías activas para la educación básica secundaria rural con el nombre de **Postprimaria Rural**, iniciándose esta innovación en dos centros demostrativos: GUAYABALES, en Pamplonita Norte de Santander y LA UNION, en Fomeque Cundinamarca.

Postprimaria rural en el PNR

A finales del año 1992 se presentó al Banco de Proyectos de Planeación Nacional, un proyecto para implementar en 400 municipios PNR, un promedio de 10 centros de postprimaria por municipio. El proyecto se justificó por las dificultades económicas y de orden social que dichos municipios estaban presentando en sus áreas rurales, especialmente con un número significativo de jóvenes vulnerables para ser absorbidos por los conflictos sociales y reclutados por los grupos marginados de la Ley.

El proyecto fue aprobado a finales del año 1993, empezando su ejecución en el año 1994. Dentro del marco del SALTO SOCIAL, se seleccionaron tres departamentos: Norte de Santander con 10 centros, Boyacá con 10 centros y Cundinamarca con 10 centros.

Dado que la propuesta de cobertura inicial fue recortada presupuestalmente en un 90%, se continuó, con los pocos recursos asignados, como proyecto piloto de innovación para las áreas rurales cuyo objetivo central era la implementación de la educación básica completa integrando programas de educación formal, no formal e informal desde la institución educativa, especialmente dirigidos a la población entre los 12 y los 17 años de edad que tuvieran la posibilidad de estudiar y trabajar y, por consiguiente, una preparación básica académica y laboral con enfoque al desarrollo rural.

Antecedentes de la Postprimaria en el Departamento del Tolima.

El proyecto de postprimaria se inició en el Municipio de Alvarado en el año 1996 en tres centros educativos: La Tigrrera, Montegrande y la Tebaida. Posteriormente, se organizaron otros centros en Mesa de Polen, Municipio de Ataco, y en la Isla del Sol, Municipio de Prado; centros que en la actualidad funcionan con la propuesta de básica completa y el desarrollo de proyectos productivos.

Cobertura actual del proyecto a nivel nacional

Departamentos	Total centros	Total Estudiantes
Antioquia	4	400
Norte de Santander	41	4100
Boyacá	100	10.000
Cundinamarca	50	5.000
Valle	150	15.000
Meta	25	2.500
Quindío	15	1.500
Nariño	6	600
Tolima	5	500
Cesar	2	200
Cauca	2	200
Risaralda	25	2.500
Huila*	70	7.000
Vichada	2	200
Guainía	1	100
Putumayo	25	2.500
Santander	5	500
TOTAL	528	52.800

Resultados significativos

Algunos colegios de postprimaria que fueron sistematizados permiten leer, hasta el momento, los siguientes resultados:

Desarrollos en lo conceptual

El colegio de educación básica rural aparece como una institución que, a partir del reconocimiento de su medio, planifica la implementación de los cuatro grados de la postprimaria con una orientación pertinente, al tenor de las necesidades educativas individuales, comunitarias y regionales.

La comunidad educativa aparece en el proyecto con una significación muy importante, por cuanto al articular la educación formal, la no formal y la informal, todos los miembros de la comunidad educativa, de alguna manera, se convierten en agentes y/o usuarios del proceso educativo. Todos tienen algo que enseñar, todos tienen algo que aprender.

Se está intentando una profundización en la formación integral, en la medida que se superan distancias entre la formación teórica y la aplicación práctica del conocimiento, entre la escuela y el ámbito de la vida cotidiana, entre el trabajo individual y el trabajo colectivo, entre la formación en valores y la convivencia ciudadana. Se pretende que el escolar sea educado para la vida y de varias maneras se está logrando.

En este proceso de formación, se parte del reconocimiento de que el joven del campo desarrolla una noción de trabajo y una noción de uso del tiempo libre un tanto diferente a la de los jóvenes citadinos, lo cual implica, a su vez, el reconocimiento de una condición específica en la orientación, organización e implementación del currículo.

Desarrollos en lo administrativo

Se observa que los colegios de educación básica han hecho estudios de diagnóstico sobre la realidad contextual de sus instituciones, lo que en buena parte les está permitiendo conocer qué franja de población estudiantil deben atender, qué organizaciones pueden comprometer, con qué instituciones pueden desarrollar convenios y qué procesos de gestión tienen que desarrollar. Con base en este diagnóstico, se están agenciando procesos de articulación, no sólo con la comunidad educativa sino con la comunidad regional y se empiezan a establecer redes o asociaciones de colegios de educación básica y sub-redes con escuelas de educación primaria ubicadas en el entorno.

El proyecto está permitiendo que los procesos organizacionales y administrativos se den desde una perspectiva de poder horizontal y participativo. La planificación y ejecución concertada entre docentes, estudiantes, padres de familia y gobierno veredal y/o municipal están posibilitando, en torno al compromiso educativo, el fomento de mejores formas de convivencia, acciones y compromisos para el desarrollo.

La participación está permitiendo, en las relaciones que esta dinámica genera, la puesta en práctica de los valores y conocimientos que reciben los estudiantes sobre la convivencia, el desarrollo y la gestión institucional.

Es así como los proyectos institucionales y los manuales de convivencia, en buena parte han resultado de la planificación y acción concertada de todos los agentes educativos. En este contexto, la gobernabilidad está legitimada por la participación, el gobierno escolar asume un papel muy importante y el liderazgo se desarrolla como construcción colectiva.

La administración del tiempo y del currículo presenta gran flexibilidad, lo que permite efectuar ajustes de acuerdo a circunstancias particulares de la región y de articulación con las condiciones y posibilidades de los usuarios del proyecto.

Desarrollos de la interacción comunitaria

Los docentes tienen un conocimiento importante sobre las posibilidades que tiene la comunidad para hacer aportes al proceso educativo y de igual manera sobre las necesidades educativas que tiene la comunidad y que, de alguna manera, pueden ser atendidas desde la institución.

En este diálogo de reconocimiento mutuo, se están planificando y desarrollando acciones organizacionales, recreativas y culturales, integrando la educación formal con la no formal y la informal.

A través del proyecto de postprimaria rural, se están involucrando al proceso educativo entidades y organizaciones locales y regionales, como asociaciones campesinas, cooperativas, acciones comunales, administración municipal, SENNA, Federación de Cafeteros, UMATAS, etc. También se está comprometiendo de manera activa a los padres de familia y comunidad en general en procesos educativos, recreativos y productivos. Esto implica que, en el interior de la comunidad, se producen nuevos vínculos de interacción, de compromiso y de convivencia, lo cual ha generado, además, intercambios culturales y recreativos con otras comunidades.

Con esta integración, comienzan a fortalecerse los vínculos entre escuela y comunidad, creándose así un tejido educativo que va más allá de las aulas escolares, lo cual evidencia que se está asumiendo la idea de la utilidad de una comunidad bien organizada con objetivos y propósitos definidos y comunes, en donde la escuela apoya el desarrollo de las organizaciones comunales.

Desarrollos en el componente pedagógico

El proyecto se ha asumido dentro del orden de las normas vigentes dictadas por el Gobierno Nacional; por lo tanto, los logros corresponden a las expectativas establecidas por el sistema educativo nacional, recontextualizados en cada uno de los ámbitos regionales. Esta recontextualización se aprecia en la manera como cada institución articula las áreas obligatorias y fundamentales, los proyectos pedagógicos generales y los proyectos pedagógicos productivos.

Estratégicamente, a partir de la educación formal se observan importantes avances de articulación con la educación no formal en la manera como los padres de familia o miembros de la comunidad son integrados y/o involucrados en el proceso educativo y con la educación informal a través de asesorías, conferencias, medios de divulgación escrita y programas radiales.

La experiencia educativa de la postprimaria rural está permitiendo que los escolares no sólo sean receptivos a los saberes sino que además vayan desarrollando, por medio de los sistemas de aprendizaje, posibilidades de recontextualización y producción de conocimiento, en la relación con la vida económica, social y política. Esta ubicación conceptual de los escolares les está permitiendo un conocimiento más elaborado de su realidad y la búsqueda de respuestas más claras a sus necesidades. En esta dinámica se generan espacios para articular la teoría, la práctica, la técnica, la tecnología y de igual manera se abren posibilidades de aprendizaje en el campo investigativo.

Todos los frentes de formación en cada nivel escolar son atendidos: el científico, el social, el económico, el humanista, el artístico, el ambiental, el técnico, el tecnológico y, en esa medida, la educación está generando una formación integral con sentido de funcionalidad y pertinencia con su realidad rural.

Debido a la responsabilidad que asumen los escolares, en buena parte de su proceso de autoformación, el proyecto está fomentando la formación de personas analíticas, autónomas, creativas y líderes comprometidos con su propia formación y con el desarrollo de sus comunidades.

El proyecto muestra también un proceso de recontextualización de teorías educativas, especialmente de aquellas que trabajan con metodologías activas aplicadas al ámbito de la cultura rural. Proceso que, a su vez, está permitiendo a los docentes desarrollar algunos niveles básicos de investigación y creatividad pedagógica.

La experiencia muestra una combinación estructurada entre educación grupal y educación personalizada. Los materiales son considerados como un soporte fundamental en este doble propósito, ya que están permitiendo el desarrollo de la individualidad y del sentido de trabajo en grupo.

Los proyectos pedagógicos son considerados elementos fundamentales de la praxis pedagógica puesto que con base en ellos se está logrando en buena parte, una mayor articulación entre teoría y práctica, un nuevo sentido de la praxis educativa, una mayor cualificación del trabajo, más vocación por el estudio, más apoyo al campo.

Se puede apreciar que el desarrollo del currículo está permitiendo a los estudiantes acceder a los saberes básicos universales al mismo nivel de conocimiento que los escolares urbanos, pero, a la vez, están desarrollando o adoptando saberes que les permite un diálogo productivo entre sus estudios y sus posibilidades de intervenir positivamente sobre sus realidades económicas, sociales, políticas y culturales.

Por la manera como se articulan los saberes y la vida productiva y cotidiana el programa está respondiendo de buena manera a la formación integral de los educandos.

Desarrollos en los proyectos pedagógicos productivos

Los proyectos pedagógicos productivos son considerados una modalidad de los proyectos pedagógicos que se implementan de acuerdo con la Ley. Se vienen entendiendo y desarrollando como espacios educativos que permiten de una parte, la apropiación de conocimientos y tecnologías para mejorar los sistemas productivos y de otra, la puesta en marcha de organizaciones productivas que, de alguna manera, de acuerdo a la especificidad del proyecto, se vinculan al sector productivo.

Los proyectos pedagógicos productivos están siendo concebidos, organizados e implementados por la comunidad educativa y por eso surgen de las necesidades y posibilidades de las comunidades. A través de los proyectos pedagógicos los escolares no sólo están incorporando tecnología sino que también estudian principios de administración, planeación, finanzas y mercadeo necesarios para gestionarlos. En algunos casos estos proyectos han generado o están generando organizaciones como microempresas o cooperativas no sólo de producción sino también de comercialización. De igual manera puede observarse que algunos proyectos están produciéndole a la institución o a los alumnos en particular recursos económicos con los cuales pueden ayudar a costear sus estudios.

Los Proyectos Pedagógicos vienen vinculando a algunas entidades como las UMATAs, el SENA, la Federación de Cafeteros, las corporaciones regionales o de expertos en algún oficio, lo que permite involucrar al hecho educativo otros agentes diferentes de los tradicionales. De igual manera están permitiendo que el sentido de pertenencia de cada uno de los agentes educativos con respecto a la institución se retroalimente favorablemente convirtiendo a ésta en parte vital del desarrollo comunitario.

Es evidente la forma como los proyectos pedagógicos productivos generan un proceso de articulación entre la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres de familia) y la comunidad en general, convirtiéndose de este modo, en instrumentos pedagógicos muy importantes para articular la teoría, la tecnología, la técnica, la producción y la vida cotidiana.

Estrategias de ampliación de cobertura con postprimaria

Desde lo administrativo

- Realizar diagnósticos que detecten necesidades sociales, económicas, culturales, familiares, académicas, laborales y personales.
- Optimizar el uso de los espacios escolares, especialmente en aulas que permanecen la mayor parte del tiempo desocupadas, por las jornadas continuas de las escuelas.
- Ofrecer horarios y calendarios flexibles para atender a los niños y jóvenes de acuerdo a sus realidades y posibilidades de estudio y trabajo.
- Facilitar que, con los recursos docentes existentes en la institución educativa, se pueda ofrecer más grados en una institución educativa.
- Dotar a cada institución de juegos didácticos. Organizar por cada cinco centros que ofrezcan el ciclo de primaria completo, uno que ofrezca el ciclo de básica secundaria.
- Dotar a cada centro de postprimaria con textos guías de autoaprendizaje, una biblioteca básica, un laboratorio de Ciencias Naturales.
- Dotar a cada institución con equipos de agroindustria.
- Actualizar y perfeccionar a los docentes de los centros educativos en aspectos organizativos, administrativos, metodológicos y productivos, dentro del proyecto de postprimaria rural; especialmente en el diseño de proyectos productivos agroindustriales y en los procesos de interacción comunitaria.
- Establecer convenios con entidades como el SENA, las UMATAs, La Federación de Cafeteros y demás entidades que contribuyan a la formación de los jóvenes dentro de la Educación Campesina y Rural a partir de la educación básica formal.

Desde la interacción comunitaria

- Satisfacer necesidades y expectativas regionales y locales, promoviendo la participación activa de población en la gestión y desarrollo de su propia educación.
- Conocer las características organizaciones de la comunidad.
- Entender las tecnologías empleadas dentro del trabajo en la comunidad
- Obtener los conocimientos necesarios para defenderse económicamente dentro de su comunidad.
- Obtener una motivación y actitud positiva hacia el trabajo. Adquirir la tecnología y las estrategias organizativas necesarias para el desarrollo de los proyectos pedagógicos agroindustriales. Adquirir la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras y forestales.

Desde lo pedagógico:

Se define la postprimaria como la búsqueda de alternativas educativas posteriores a la primaria; brindando posibilidades a los niños y jóvenes de prepararse en aprendizajes en lo formal, no formal e informal.

La postprimaria rural debe:

- Brindar la posibilidad de acceso a una educación que responda a las condiciones de la vida rural, a sus expectativas, a sus necesidades, a sus posibilidades, a tener recursos humanos más preparados sin que para ello se tenga que abandonar el campo.
- Atender a las necesidades educativas básicas de los jóvenes de las áreas rurales, dentro y fuera del marco de la institución escolar, asegurando la efectiva correspondencia entre dicha educación, la realidad social, laboral y las necesidades del medio.
- Propiciar programas intersectoriales de educación para atender a los jóvenes en el desarrollo de acciones dirigidas a la habilitación para el trabajo, la capacitación tecnológica y mejoramiento de la calidad de vida en las zonas rurales.
- Producir materiales educativo de aprendizaje, que permitan el trabajo grupal, el autoestudio y el trabajo independiente.

- Desarrollar metodologías activas y participativas para formar jóvenes creativos, críticos, y artífices de su propio aprendizaje.
- Ofrecer modalidades de educación básica que contribuyan al desarrollo rural, a la integración escuela - comunidad.
- Propiciar una educación de calidad con medidas coherentes para reducir las desigualdades.
- Propiciar un trabajo integrado en educación básica permitiendo ofrecer los nueve grados de educación obligatoria en las áreas rurales como ampliación de cobertura del 6º al 9º grados.

En cuanto a los docentes

- Un colegio de bachillerato urbano, desplaza maestros a centros educativos rurales para apoyar la apertura en un centro educativo rural los grados 6º a 9º.
- Un centro educativo rural con un número suficiente de maestros atendiendo una baja cobertura en primaria le permite optimizar el recurso humano para ofrecer más grados en la institución.
- Dos hasta cinco escuelas rurales, se asocian e intercambian maestros para atender en una de ellas, la básica completa con colaboración de todos.
- Los Alcaldes apoyan a un centro educativo rural con nuevos maestros para que se pueda ofrecer, en un centro educativo rural, la educación básica completa.
- Las Secretarías de Educación y las Alcaldías reubican docentes para apoyar los centros rurales que han solicitado ampliar la educación básica en el ciclo de secundaria.
- Las directivas de la institución rural que implementa la básica, solicitan apoyo de otros profesionales e instituciones u organismos para asesoría asistencia técnica, en seminarios talleres y prácticas docentes con estudiantes de universidades

En cuanto a la infraestructura.

- Emplear las aulas que están disponibles en la misma jornada de la primaria.
- Ampliar el servicio de la educación básica, empleando las aulas en jornadas contrarias.

- Ampliar el número de aulas, construyendo o adicionando nuevas aulas.
- Adecuar los espacios físicos no utilizados frecuentemente: capillas, bibliotecas, salones comunales.
- Laborar en jornadas con diferentes alternativas de horarios: en las jornadas de la mañana, en la jornada de la tarde, jornadas nocturnas, jornadas en los fines de semana.
- Emplear los espacios físicos de diferentes centros educativos por el sistema de rotación.
- Iguales alternativas para los mobiliarios escolares que sean necesarios según el número de estudiantes.

Estrategia 4: Telesecundaria¹⁵

Antecedentes

La ampliación de cobertura en el ciclo de secundaria rural se encuentra condicionada en el país por las ofertas existentes, estando éstas directamente relacionadas, en tanto factores internos, con la pertinencia de las propuestas, la calidad de la experiencia pedagógica, la flexibilidad de horario, calendarios, espacios de aprendizaje, la permanencia en el proceso educativo considerando los problemas de deserción, repitencia, ausentismo y extraedad.

Hay algunos factores externos asociados a la dificultad para los estudiantes de terminar su educación básica secundaria en el área rural como son: las dificultades socioeconómicas, el grado de estudio de la familia, la movilidad social, las cosechas y la necesidad de mano de obra en la familia y las condiciones de difícil acceso a la escuela.

Según cifras existentes, el 72% de la población rural ubicada en la franja poblacional entre los 11 y los 17 años están por fuera del sistema educativo. El 72% corresponde a 1.158.397 niños y jóvenes. Estas cifras son concluyentes en presentar la realidad existente frente la inequitativa oferta de cupos en secundaria rural, especialmente en los municipios menos desarrollados.

15 Coordinadora Telesecundaria, MARY LUZ ISAZA RAMOS

Uno de los esfuerzos más importantes del plan apunta a crear las condiciones necesarias para el mejoramiento de la calidad de la educación, propiciando, entre otras, la transformación de las metodologías de enseñanza y el fortalecimiento de la relevancia de los planes de estudio a través de la identificación y difusión de modelos pedagógicos exitosos.

El 7 de diciembre de 1998, el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia y la Secretaría de Educación Pública de México, firmaron un acuerdo de cooperación en materia de educación, como una alternativa sólida para apoyar la ampliación de la cobertura de la educación secundaria rural en Colombia.

Objetivo general

Desarrollar el modelo de Telesecundaria como una alternativa educativa de ampliación de cobertura con calidad en el área rural, propiciando el acceso y permanencia de los jóvenes en la educación básica secundaria, para mejorar la calidad de vida de las comunidades rurales del país.

Objetivos específicos

- Apropiar el modelo de Telesecundaria rural a la realidad nacional, identificando y asumiendo los diversos componentes y estrategias.
- Desarrollar modelos estratégicos de uso de medios masivos de comunicación en el aprendizaje educativo formal.
- Mejorar los procesos educativos, a través de la investigación educativa en el aula, la escuela y la comunidad.
- Vincular la Escuela de Telesecundaria con la comunidad, a través del desarrollo de proyectos pedagógicos productivos.

Modelo de Telesecundaria

El programa de Telesecundaria, es una modalidad ubicada en aulas con un docente al frente de todas las asignaturas y la dirección, con recursos múltiples de laboratorio, biblioteca, televisores, equipo de videograbadora y materiales impresos para los docentes y los alumnos. Estos cuentan con el apoyo de programas de aprendizaje de 15 minutos cada sesión, para las diferentes asignaturas y los diferentes grados de séptimo a noveno.

El modelo educativo promueve una estrecha vinculación con la comunidad para mejorar las condiciones de vida. La Telesecundaria es una propuesta educativa activa, que integra diferentes estrategias de aprendizaje dirigidas a jóvenes de educación básica secundaria rural, brindándoles condiciones de autoaprendizaje a través del uso de la televisión educativa, módulos de aprendizaje y la presencia del docente como un facilitador del aprendizaje, haciendo posible el acceso y la permanencia de los jóvenes.

En México el modelo de Telesecundaria utiliza la señal satelital como una estrategia pedagógica, brindándoles a los alumnos programas de televisión para aprovechar ocho de las áreas curriculares. Desarrolla tres años de secundaria con base en horas escolares de 50 minutos, cuyos primeros 15 minutos son transmitidos vía satélite. La Telesecundaria amplía y profundiza los contenidos, reforzando los aprendizajes y permitiendo el desarrollo de proyectos pedagógicos y los pedagógicos productivos.

La dinámica del modelo, es generada por una información de calidad que se transmite a través de los medios de comunicación social: televisión impresos, videocasetes etc. La Telesecundaria cuenta, entre los apoyos didácticos, con medios electrónicos como el satélite, el televisor y la videocasetera y se convierte en un modelo pedagógico moderno y viable para ser desarrollado en las zonas rurales, mediante la utilización de videos que contienen los programas de televisión educativa, previamente grabados, de la señal satelital de Edusat.

En Colombia, el modelo está siendo ajustado a las necesidades del país, teniendo como marco la Ley 115/ 94, los lineamientos curriculares y la legislación pertinente. Se ha ajustado el modelo y se ha trabajado intensamente con los grados sexto y séptimo de educación básica secundaria, para los cuales se hizo la adaptación de los **materiales** impresos y la articulación de los programas de televisión grabados en videos.

Actualmente, se están desarrollando las siguientes experiencias piloto en los departamentos de: Antioquia y Córdoba (10 experiencias); Cauca (6 experiencias) y Valle, Boyacá y Cundinamarca (5 experiencias).

En los departamentos de calendario A, ya finalizó el grado sexto y comenzó en el mes de febrero del 2001 con grado séptimo, continuándose, además, con otro grupo de grado sexto. En los departamentos de calendario B, está previsto finalizar este año el sexto grado y comenzar en septiembre el séptimo grado.

Componentes del modelo

El Modelo de Telesecundaria desarrolla los siguientes componentes:

- Estrategias Pedagógicas.
- Proyectos Pedagógicos y proyectos Pedagógicos Productivos.
- Agentes Educativos.
- Organización, Administración y Gestión.
- Articulación con el contexto.

Perfil del docente

- Ser docente en ejercicio.
- Participar en los diferentes procesos de capacitación sobre el desarrollo del modelo.
- Tener experiencia en el manejo de comunidades rurales.
- Tener experiencia sobre el desarrollo de Proyectos Pedagógicos.
- Tener habilidad y sensibilidad en el manejo de medios.
- Estar en capacidad de apropiarse del desarrollo de la innovación.
- Estar capacitado para atender sexto grado de Educación Básica Secundaria.

Estrategias operativas

- Análisis, investigación y adaptación de los materiales impresos.
- Definir la secuencia curricular de grado sexto.
- Ajustar los materiales a los currículos nacionales.
- Rediseñar los materiales.
- Introducir temas faltantes.
- Revisión y preparación para impresión de la Guía de Conceptos Básicos, que contiene las asignaturas académicas, la Guía de Aprendizaje y la Guía Didáctica.
- Recepción de la Señal Satelital de Edusat y grabación en formato Betacam y VHS de la programación educativa.

- Revisión de los programas grabados y selección de los programas educativos para los cuatros grados, por áreas curriculares y duplicación de los videos.
- Distribución del material a las 40 experiencias piloto.
- Presentación del Modelo de Telesecundaria en los departamentos de la primera fase, para mostrar su efectividad, y definir el número de experiencias a ser validadas.
- Realización de encuentros con las autoridades departamentales, municipales y locales, para evaluar su grado de interés y compromiso y focalización de los municipios donde se desarrollará la oferta educativa, siguiendo los criterios establecidos.
- Identificación de las escuelas que ejecutarán el proceso educativo. Identificación del equipo coordinador y ejecutor del proyecto en los diferentes niveles y organización de espacios de sensibilización con los equipos responsables.
- Diseño y aprobación del proyecto, insertándolo en los PEM y en los Planes Educativos Departamentales, e inicio del sexto grado.
- Identificación de los elementos a experimentar y validar.
- Identificación de los Proyectos Pedagógicos Productivos a desarrollar.
- Conformación y adquisición de la biblioteca básica y del laboratorio básico de Ciencias Naturales.

Selección y capacitación del Equipo Docente

- Selección del equipo docente y el equipo ejecutor que acompañará las experiencias.
- Realización de tres talleres de capacitación sobre el modelo de Telesecundaria.
- Taller de socialización y sensibilización a los docentes y agentes educativos, responsables del proyecto.
- Taller de preparación en el manejo metodológico de Telesecundaria.
- Taller sobre materiales; revisión y propuestas de rediseño.
- Apoyo de especialistas mexicanos en la presentación del modelo de Telesecundaria.
- Actualización de docentes en los aspectos claves del proceso.

Criterios de ubicación en los departamentos

- Que se asegure la designación de, por lo menos, un responsable de Telesecundaria a nivel del departamento.
- Que haya una efectiva participación de los docentes y los funcionarios de la Secretaría de Educación.
- Que sean representativos de las diferentes regiones del país.
- Que exista un alto grado de interés en el desarrollo de Proyectos de Educación Secundaria.
- Que tengan propuestas de Educación Básica Primaria.
- Que tengan baja cobertura de Educación Secundaria Rural.

Criterios de ubicación en los municipios

- Municipios con alto grado de ruralidad.
- Con interés de insertar la propuesta de Telesecundaria en su Plan de Desarrollo Municipal.
- Que se seleccionen las instituciones participantes en áreas rurales estratégicamente ubicadas, donde exista convergencia entre comunidades, para poder atender alumnos de varias veredas.
- Que asegure la conformación del grupo de 30 alumnos, para el desarrollo del Plan Piloto.
- Que asegure la permanencia en la institución educativa del docente capacitado
- Que el municipio este dispuesto a realizar un proceso de concertación con agentes educativos, ONGs e instituciones productivas del sector que apoyen el desarrollo del modelo.

Instituciones educativas

- Debe estar estratégicamente ubicada, en áreas de convergencia entre comunidades.
- La institución seleccionada debe contar con respaldo municipal en lo referente a todo tipo de recursos.
- Permitir desarrollar procesos de monitoreo y seguimiento, así como de sistematización y evaluación.

- Conformar redes escolares con otras Telesecundarias o instituciones educativas.
- Desarrollar procesos integrados en la comunidad.
- Asegurar una matrícula de treinta alumnos para sexto grado.
- Asegurar la permanencia del docente capacitado.
- Demostrar interés en aplicar el nuevo programa de Telesecundaria.

Organización, administración y gestión local

- Profundizar y avanzar en la conceptualización y organización de estrategias administrativas, que aseguren formas de aprendizaje y ejercicio auténtico de valores democráticos y participativos.
- Establecer mecanismos de asesoría y autocontrol, para lograr una autonomía en el quehacer educativo.
- Adecuar la estructura administrativa del centro educativo a los procesos necesarios para el desarrollo de la experiencia educativa.
- Racionalizar eficientemente los recursos humanos, económicos y tecnológicos que ofrece el medio, para el desarrollo del proceso.
- Describir en su Proyecto Educativo Institucional, las características de organización, administración y gestión, incluyendo la viabilidad de la propuesta, los costos reales y las proyecciones, acorde a la nuevas estrategia educativa.
- A partir de diferentes análisis, desarrollar su propio modelo.
- Debe ser una escuela estratégicamente situada, de convergencia entre comunidades, atendiendo población estudiantil de básica secundaria para varias escuelas.
- Debe ser una escuela con un número significativo de alumnos hasta quinto grado, que amplía sus grados de educación básica secundaria.
- Desarrollar proceso de participación, tanto escolar como comunitaria.
- Vincular diferentes grupos de dirección escolar: padres de familia, gobierno escolar, sectores productivos, entre otros, al desarrollo administrativo de la experiencia educativa.
- Impulsar la organización del gobierno municipal.
- Desarrollar procesos de sistematización de experiencias

- Racionalizar y flexibilizar espacios físicos, horarios y calendarios.
- Ejecutar la propuesta educativa.
- Apropiar el currículo, la metodología y las estrategias pedagógicas a partir del Modelo de Telesecundaria.
- Definir en equipo la estructura de organización local.
- Canalizar recursos humanos, físicos y económicos.
- Vincular al proceso a las Juntas Municipales de Educación.
- Definir el perfil del docente.
- Fortalecer a los actores del proceso.
- Organizar el Gobierno Escolar, para establecer un proceso de mayor participación y autonomía.
- Definir el Manual de Convivencia.
- Desarrollar el proceso de autoevaluación y evaluación verbal con los padres y comunidad.
- Recursos Humanos: alumnos, docentes, padres de familia, directores de núcleo, supervisores, profesionales, especialistas y actores de ONG, de organizaciones de base y de instituciones productivas.
- Recursos Técnicos: elementos requeridos para el desarrollo de los proyectos pedagógicos y de los proyectos pedagógicos productivos.
- Recursos Tecnológicos: antena, decodificador, equipos de reproducción, televisor, casetes de VHS.
- Recursos Logísticos: escuela, aulas, espacio y requerimientos eléctricos para la instalación de los equipos, elementos y espacio para el desarrollo de los proyectos pedagógicos y de los proyectos pedagógicos productivos.
- Elaboración del cronograma anual de trabajo.
- Planeación del trabajo en equipo.
- Sistematización por componentes.

Organización, administración y gestión departamental

- Conformar equipos para el desarrollo del modelo y la construcción colectiva del conocimiento.
- Coordinar alianzas estratégicas con el sector productivo, para el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos Productivos.
- Contribuir al desarrollo del modelo y de la gestión institucional.
- Fortalecer la conformación de redes locales.
- Asesorar a otras escuelas para que participen en el programa.
- Conformación de comités de apoyo.
- Trabajar con instituciones de otros sectores.
- Incluir la propuesta educativa en el Plan de Desarrollo Departamental, a partir de las necesidades reales del municipio, de los recursos, de la capacidad de gestión y de las políticas educativas existentes.
- Fortalecimiento de los actores del proceso.
- Programar talleres de sensibilización y socialización del modelo, de capacitación para el desarrollo de las estrategias del modelo y de revisión de materiales.
- Definir las estrategias de asesoría y seguimiento y de evaluación del proceso.

Organización, administración y gestión nacional

- Definir los ajustes al modelo y preparar la propuesta de oferta a la región.
- Asesorar su implementación, sistematización y evaluación.
- Modelo de dirección administrativa: Administración circular y no horizontal para que se posibilite la autonomía y la flexibilidad.
- Definir procedimientos, para construir la dirección del proceso.
- Definir el equipo y las responsabilidades de cada nivel.
- Recursos Financieros: recursos para la adquisición de los equipos, casetes de VHS, copias del material impreso para el docente y el alumno, laboratorio, biblioteca básica y elementos para el desarrollo del proyecto.

- Levantar un diagnóstico con información sobre el desarrollo educativo de los alumnos y las condiciones sociales, económicas y familiares en que se desarrolla el alumno.
- Conocer los planes de desarrollo nacional, departamental y municipal para la inserción de la experiencia.
- Costear todo el proceso para 40 experiencias piloto.

Articulación con el contexto

- Cada institución desarrolla procesos de colaboración, participación, movilidad, interacción, interlocución, empatía y continuidad con el contexto en que esta ubicada.
- La escuela y la comunidad realizan actividades conjuntas de diversa índole.
- La familia y la comunidad conocen el trabajo que los alumnos desarrollan en la escuela.
- Desarrollo de actividades, ejes de articulación en el desarrollo del proceso educativo y comunitario.
- Problemáticas del contexto: Comunidad y Familia

Implementación de la etapa piloto

Implementar el programa de Telesecundaria en cuarenta instituciones en la fase piloto, ha requerido el desarrollo de los procesos descritos en los puntos anteriores con la competencia y articulación de los tres niveles: nacional, regional y local.

Entre las principales **acciones**, pueden señalarse las siguientes:

- Elaboración del documento Base de Telesecundaria.
- Organización de equipos departamentales. Se cuenta con dos profesionales en cada una de las Secretarías de Educación de los cinco departamentos, quienes lideran el proceso. En cada uno de las instituciones piloto, se cuenta con un docente que ha sido capacitado para la implementación de la Telesecundaria. Esto ha requerido la comunicación permanente entre los niveles nacional y regional.

- Adaptación de los materiales impresos. Se ha necesitado contratar a profesionales especialistas por áreas, para la adaptación de los materiales curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Impresión de los materiales de los grados sexto y séptimo.
- Actualmente, se está trabajando en las adaptaciones de los grados octavo y noveno.
- Grabación de los programas de la Red Satelital Edusat. Esto ha implicado la adquisición de equipo de grabación, la contratación del funcionario encargado de la grabación y la adquisición de cassetes de Betacam y VHS.
- Multicopiado de 1.600 programa de televisión educativa para los grados sexto y séptimo en todas las áreas y educación en tecnología y educación física de sexto a noveno grado.
- Diseño de Base de Datos sobre los videos educativos grabados de la Red Edusat, para todas las áreas y grados.
- Capacitación de los docentes y de los equipos departamentales, a través de la realización de cuatro talleres de capacitación para el inicio del sexto grado.
- Capacitación para los docentes del grado séptimo y los nuevos docentes que inician el grado sexto.
- Asesoría a los departamentos en el desarrollo del modelo.
- Desarrollo de acciones con Cafeteros para impulsar otras experiencias piloto en Valle, Cundinamarca, Tolima, Huila y Cauca.

Estrategia 5: Sistema de Aprendizaje Tutorial- SAT

El Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT busca que jóvenes y adultos de las zonas rurales del país completen el bachillerato, por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria.

Este método establece un enlace directo entre el contenido del currículo y las necesidades socio-económicas de la comunidad rural, a través de proyectos productivos. Bajo este esquema, el tutor se desplaza hasta el municipio o vereda donde existan jóvenes interesados y organiza con ellos planes de estudio flexibles y aplicados a la realidad de su entorno.

SAT ofrece tres niveles de formación vocacional: *Impulsor* (grados 6 y 7), *Práctico* (grados 8 y 9) y *Bachiller* (grados 10 y 11) en Desarrollo Rural. La metodología tiene un fuerte énfasis en proyectos relacionados con el medio ambiente rural. SAT fue desarrollado por la organización no gubernamental FUNDAEC y avalado por el MEN y Secretarías de Educación.

Cada una de estas iniciativas tiene la particularidad de estar orientadas a proyectos pedagógicos-productivos relacionados con el desarrollo rural.

¿En qué consiste?

Organización de centros SAT en las veredas, conformados por grupos de 15 o 20 personas que, con el apoyo de un tutor capacitado, desarrollan el plan de estudios basado en capacidades o competencias en las áreas científica, tecnológica, matemáticas, lenguaje, comunicación y servicio a la comunidad. Esta oferta articula los grados de básica secundaria y media en los tres niveles señalados más arriba.

Los participantes elaboran su propio proyecto de aprendizaje y deciden autónomamente los horarios y lugares de estudio, de manera que puedan seguir desempeñando sus actividades laborales.

Los tutores son líderes seleccionados por la comunidad que se capacitan en la metodología SAT y acompañan a los participantes en el desarrollo de sus estudios.

¿Cómo se ejecuta?

A continuación se plantean los aspectos claves que, en materia de información y organización, se debe tener en cuenta para poner a operar esta oferta en cada municipio.

- Información
 - Conocer el número de jóvenes y adultos que han terminado la educación básica primaria y su distribución geográfica.
 - Identificar los espacios físicos donde se pueden llevar a cabo las reuniones del SAT.
 - Identificar los recursos disponibles para la financiación del programa.
 - Ubicar las entidades que lo pueden apoyar para ejecutar el programa en el municipio.

- Organización:
 - Contactar a COREDUCAR, FUNDAEC o la entidad regional avalada, para acordar las condiciones jurídicas, financieras y operativas que permitan ejecutar el programa.
 - Seleccionar con la comunidad los líderes que se desempeñarán como tutores de los centros SAT.
 - Convocar a las comunidades, a través de FUNDAEC, para la conformación de los grupos SAT.
 - Capacitar a través de FUNDAEC a los tutores de cada uno de los centros SAT.

Cada municipio puede respaldar el desarrollo de proyectos productivos de los grupos SAT, gestionando apoyos técnicos y académicos por parte de otras entidades como las UMATA, el SENA y las casas de cultura, entre otras.

¿Qué insumos necesita para ejecutarlo?

Para el funcionamiento de cada uno de los grupos SAT, es necesario contar con:

- Un salón amueblado para 20 personas o espacios municipales como aulas de colegios, salones comunales, centros de salud e, incluso, casas de estudiantes.
- Un tutor capacitado por cada 20 personas, encargado de guiar al grupo en su proceso de aprendizaje y de evaluar sus logros.
- Textos para cada nivel.
- Un laboratorio portátil básico para cada grupo en cada nivel.
- Una biblioteca básica.

Estrategia 6: Servicio de Educación Rural SER

El programa busca asegurar la educación básica y media campesina y rural a jóvenes trabajadores y adultos, a través de una metodología semipresencial, no escolarizada, en la que se articulan actividades de autoaprendizaje, el desarrollo de proyectos productivos, el trabajo en equipo y la participación comuni-

taria en la perspectiva de la autogestión educativa y la constitución de una economía solidaria y popular.

¿En qué consiste?

El programa tiene como eje articulador el desarrollo humano integral, los procesos educativos escolares, los nuevos escenarios, actores y demandas del sector rural, la autogestión, la capacitación y la organización escolar.

Son elementos fundamentales de este programa:

- Los proyectos productivos.
- La integración de las áreas en torno a los proyectos.
- La comunidad local como sujeto educativo del proceso.
- La cualificación permanente de los tutores.
- La evaluación.

¿Cómo se ejecuta?

Antes de iniciar la ejecución, cada municipio debe tener en cuenta aspectos relacionados con la información y organización:

- Información
 - Identificar el número de jóvenes y adultos trabajadores que desean iniciar o retomar sus estudios de educación básica y el nivel al que van a ingresar.
 - Ubicar las instituciones educativas y espacios comunales disponibles para desarrollar el programa.
- Organización
 - Establecer contacto con la Universidad, con el fin de acordar las condiciones jurídicas y administrativas para la ejecución del programa.
 - Identificar una institución educativa del municipio que se encargue de la operacionalización del programa.
 - Seleccionar los tutores y acordar con la Universidad su capacitación.
 - Adquirir en la Universidad los materiales requeridos.
 - Realizar con la Universidad la asesoría y seguimiento a los grupos.

¿Qué insumos se necesita para ejecutarlo?

Para desarrollar el programa en cada municipio, es necesario contar con:

- Un lugar de reunión con mesas y sillas para la realización de las actividades presenciales.
- Un tutor capacitado.
- Un coordinador del programa.
- Módulos para cada núcleo temático.
- Un espacio del municipio que sirva como centro de comunicación e información, con diferentes medios para facilitar el uso de los materiales.

Estrategia 7: Programa de Educación Continuada CAFAM

El Programa de Educación Continuada de CAFAM, busca que jóvenes trabajadores y adultos de las zonas rurales, terminen sus estudios de bachillerato, a través de un proceso de educación permanente y flexible, de manera que sean capaces de asumir autónomamente los desafíos del desarrollo y propiciar la integración de la educación con el trabajo y los procesos de la comunidad.

¿En qué consiste?

El programa es abierto; para el ingreso de los estudiantes no existe ningún tipo de requisito académico, ni de edad. Es flexible, pues les permite establecer sus metas de aprendizaje y avanzar a su propio ritmo. Además, está basado en el autoaprendizaje, de tal forma que pueden adelantar los estudios por su cuenta.

Está organizado en cinco etapas, que corresponden a los diferentes niveles de educación formal:

- desarrollo de destrezas de lecto-escritura (alfabetización).
- fundamental (básica primaria).
- complementaria (básica secundaria).
- áreas básicas de interés (básica secundaria).
- áreas avanzadas de interés (media).

Los participantes pueden matricularse en diferentes meses del año. Al ingresar, se les aplica una prueba diagnóstica que, de acuerdo con sus conocimientos, permite ubicarlos en una de las 5 etapas. Posteriormente, deben tomar una inducción a la metodología para acceder al curso. Una vez dentro, deben asistir a clase por lo menos una vez a la semana. En ella se trabaja en pequeños grupos que cuentan con el apoyo y el acompañamiento de un tutor.

¿Cómo se ejecuta?

Antes de iniciar la ejecución, se debe tener en cuenta aspectos relacionados con la información y organización:

- Información
 - Identificar el número de jóvenes y adultos trabajadores que desean iniciar o retomar sus estudios de educación básica y el nivel al que van a ingresar.
 - Ubicar las instituciones educativas y espacios comunales disponibles para desarrollar el programa.

- Organización
 - Establecer contacto con la Dirección de Educación Continuada de CAFAM, con el fin de acordar las condiciones jurídicas y administrativas para la ejecución del programa.
 - Seleccionar los tutores y acordar con CAFAM su capacitación.
 - Adquirir y entregar los materiales a los estudiantes.
 - Realizar con CAFAM la asesoría y seguimiento a los grupos.

¿Qué insumos se necesita para ejecutarlo?

Para desarrollar el programa en cada municipio es necesario contar con:

- Un salón con mesas y sillas para la realización de las actividades presenciales.
- Un tutor capacitado del municipio (uno por cada 30 alumnos).
- Materiales de aprendizaje para cada alumno (cartillas) y pruebas de diagnóstico.
- Materiales de dotación: juegos de uso común.

Estrategia 8: Evaluación de Competencias Básicas

La Evaluación de Competencias Básicas busca ofrecer información oportuna, veraz y consistente sobre el desempeño de los estudiantes y de las escuelas, con el fin de propiciar procesos de reflexión, análisis y toma de decisiones entre todos los actores del sector educativo, en torno al mejoramiento de la calidad de la educación básica.

¿En qué consiste?

Como su nombre lo indica, la Evaluación de Competencias Básicas es un sistema de pruebas que no mide únicamente la información o los conocimientos que adquieren los estudiantes, sino su capacidad para aplicarlos en las diferentes situaciones de la vida diaria. Mide las competencias de los estudiantes de los grados 3º, 5º, 7º y 9º en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias naturales.

Es una evaluación censal y periódica, es decir que las pruebas se aplican a los estudiantes de todas las instituciones educativas del municipio y se lleva a cabo con una frecuencia establecida que, a partir de indicadores reales, permite observar los avances en el mejoramiento de la calidad de la educación.

¿Cómo se ejecuta?

Para desarrollar el programa, cada municipio debe:

- Información
 - Recopilar información sobre el número de instituciones educativas que ofrecen la básica primaria y secundaria y sus jornadas.
 - Identificar el número de alumnos por grado e institución.
- Organización
 - Debe contactarse con la Universidad Nacional de Colombia para iniciar las gestiones de aplicación del programa.
 - Establecer, conjuntamente, las condiciones de ejecución y financiación.
 - La Universidad Nacional de Colombia ofrece el diseño y ejecución de la etapa de sensibilización, la elaboración y distribución de la guía de principios

básicos, el diseño y la aplicación de las pruebas, la tabulación de la información y la elaboración de informes con los resultados globales del municipio y los de cada institución evaluada.

- Elaborar un cronograma de actividades para la asesoría que contemple:
 - Una etapa de sensibilización, dirigida a la comunidad educativa y a la sociedad en general. En esta fase, la Universidad Nacional elabora y distribuye una guía sobre los conceptos y principios básicos de la evaluación.
 - Una fase de aplicación de las pruebas, diseñada de acuerdo con el número de instituciones, cursos y estudiantes a evaluar.
 - La aplicación de las pruebas.
 - La tabulación y entrega de resultados generales del municipio y particulares de cada institución educativa.

A partir de los resultados de la evaluación, cada municipio y las instituciones, están en capacidad de diseñar programas y acciones de mejoramiento, tales como: la atención especializada a las instituciones con bajos resultados; la identificación, documentación y divulgación de las prácticas de mejoramiento exitosas de algunas instituciones; y el reconocimiento, a través de incentivos, de los centros educativos con mejores resultados.

Asimismo, dentro de las instituciones educativas, los resultados propician el diseño y ejecución de planes de mejoramiento institucionales.

¿Qué insumos se necesitan para ejecutarlo?

Para aplicar la evaluación, cada municipio necesita tener actualizada la información sobre el número de instituciones, de niños y jóvenes y de jornadas de educación básica.

Estrategia 9: Jornada Escolar Ampliada- Cajas de Compensación Familiar

El programa tiene como objetivo ampliar la jornada escolar en centros educativos que atienden niños de estratos 1 y 2, para hacer un mejor uso del tiem-

po dedicado al aprendizaje, articular la escuela con otros espacios educativos del municipio y brindarle a los niños más y mejores oportunidades de desarrollo humano y de aprendizaje.

¿En qué consiste?

El programa de ampliación de jornada escolar tiene como propósito:

- Brindar más y mejores oportunidades de desarrollo humano y de aprendizaje para los estudiantes.
- Articular la escuela con los espacios educativos de su entorno.
- Cualificar las formas de relación entre los sujetos, el conocimiento y la ciudad.
- Mejorar niveles de logro en las competencias básicas de los estudiantes.
- Ofrecer una formación más integral y cualificada.
- Incrementar dos horas diarias al aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Para esto, se busca que las Cajas de Compensación Familiar respondan a las necesidades de las instituciones educativas, ofreciendo a los niños, cada semana, al menos 10 horas de actividades lúdicas, deportivas, culturales, artísticas y sociales. Estas ofrecen diversos programas relacionados con:

- *Programas de beneficio general:* Son actividades recreativas y culturales, en las cuales se beneficia la totalidad de los estudiantes de la institución, incluyendo, en algunos casos, a los padres de familia.
- *Programas por selección propia:* Con base en programas ofrecidos por las Cajas, los niños eligen el programa y se inscriben en él.
- *Programas de reforzamiento escolar:* Para niños que presentan dificultades en el aprendizaje. Se hace énfasis especial en matemáticas, lectura y escritura.
- *Actividades de atención especial:* Para niños que necesitan alguna ayuda especial, de tipo psicológico o social. En estas actividades participan los padres de familia.

Estos programas se pueden desarrollar en las sedes recreativas y administrativas de las cajas de compensación familiar o directamente en los centros educativos.

¿Cómo se ejecuta?

Para ejecutar este programa cada municipio debe:

- Recopilar información sobre
 - El número de niños de estratos 1 y 2 que están en los colegios.
 - El número de escuelas, según jornadas, que atienden estos niños.
 - Espacios físicos de los que dispone cada municipio.
 - Las actividades que demandan los colegios.
 - La oferta de las Cajas de Compensación.
- Organización
 - Establecer contacto con las Cajas de Compensación existentes en cada región, para diseñar e implementar el programa, de acuerdo con las necesidades identificadas.

Educación Comunitaria

Por: María Elena Guerra y Sánchez*
y Natalie O'Donnell Rivera**

Este documento relata la experiencia de Educación Comunitaria que, en el ámbito rural mexicano opera el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en poblaciones no mayores a 500 habitantes. La trayectoria institucional del CONAFE desde 1971, como organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y un desarrollo específico de la experiencia a través de su evaluación como programa educativo alternativo pero no distinto del sistema escolar de la SEP, conforman los materiales que el lector encontrará en esta presentación.

Introducción

La educación Comunitaria tiene gran trayectoria en México; desde principios del siglo XX se han planteado distintas propuestas para atender las necesidades educativas de la población que habita en las zonas rurales. Así, las Misiones Culturales, las Brigadas para el Desarrollo Rural y los Centros de Educación Básica Intensiva representaron, en su momento, distintos esfuerzos de parte del gobierno federal encaminados en este sentido.

* Directora de Educación Comunitaria en el CONAFE.

** Subdirectora de Investigación Educativa en el CONAFE

M.A. Suárez y E. Rockwell, *Evaluación del sistema Cursos Comunitarios, México, CONAFE, 1978*

Toda vez que las condiciones socioeconómicas del país fueron cambiando significativamente, sobre todo en los últimos años, resultó necesario generar opciones para permitir el acceso a la educación básica de las comunidades que hasta ese momento no contaban con servicios educativos.

En esa línea de acción, en septiembre de 1971 se creó por decreto presidencial el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con personalidad jurídica y patrimonio propios. A su atribución inicial, es decir, allegarse recursos técnicos y económicos para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación de las pequeñas localidades rurales, se fueron integrando paulatinamente otras, entre las que destaca la creación de programas educativos innovadores.

La labor educativa del CONAFE ha logrado el reconocimiento de instituciones académicas y autoridades gubernamentales. Por ello, después de tener un carácter supletorio y transitorio, a partir de 1981 y por decreto del gobierno federal se convirtió en un subsistema del sistema educativo nacional.

Los programas educativos del CONAFE se sustentan en las prácticas culturales y saberes de la gente de pequeñas localidades, haciéndola participe de la definición, operación y desarrollo de los proyectos educativos. Otra característica fundamental del trabajo del CONAFE ha sido depositar la responsabilidad de la acción educativa en jóvenes, generalmente del medio rural y egresados de secundaria o bachillerato; su formación práctica, vivencial y permanente está a cargo de otros jóvenes y de equipos técnicos que los preparan y acompañan en su labor docente mediante un proceso reflexivo, constante y participativo.

Actualmente el CONAFE opera en 43.599 comunidades menores de 100 y hasta 500 habitantes con los siguientes programas y modalidades:

- Preescolar, a través del Programa Preescolar Comunitario, de las modalidades para población indígena y migrante y de los Centros Infantiles Comunitarios; se atiende a 124.202 niñas y niños.
- Primaria, mediante el programa Cursos Comunitarios y las modalidades para población indígena y migrante, el programa de becas y el apoyo a los albergues escolares indígenas del Instituto Nacional Indigenista (INI). La matrícula de este nivel asciende a 159.329 alumnos.
- Secundaria, a través del proyecto Posprimaria y Becas, mediante el cual se otorga atención educativa a 29.194 jóvenes.

En la actualidad participan 36.121 jóvenes prestadores de servicio social educativo en los distintos programas de educación básica, y se benefician 33.435 jóvenes que han sido figuras docentes en el CONAFE y que gozan de una beca para la continuidad educativa. Lo anterior hace un total de 69.556 jóvenes vinculados con el CONAFE.

Para fortalecer la tarea educativa se han diseñado diversas acciones y proyectos, como los Museos Comunitarios, el Proyecto de Educación para la Salud Comunitaria, el Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares (PIRTOP), la Radio Comunitaria y, recientemente, el Proyecto Tele Educación Comunitaria, las Caravanas Culturales y el apoyo a los albergues escolares indígenas.

El documento que el lector tiene en sus manos presenta el quehacer del CONAFE a lo largo de sus casi treinta años de existencia, durante los cuales ha ofertado una propuesta educativa innovadora. Gracias a ésta, la población de las comunidades apartadas y dispersas ha tenido acceso a la educación básica; al mismo tiempo, ha permitido que miles de jóvenes realicen su servicio social educativo, abriéndoles la posibilidad de continuar sus estudios.

La experiencia acumulada en estos años ha sido sistematizada y analizada a través de diversas acciones, y ha servido de base para generar las modificaciones pertinentes en los programas y proyectos institucionales. Hoy, ante la exigencia de responder a los cambios que el mundo plantea, es necesario dar a conocer a la opinión pública, nacional e internacional, las lecciones aprendidas por el CONAFE y su perspectiva institucional.

Trayectoria institucional

En la época en que nace el CONAFE el país contaba con 48 millones de habitantes, de los cuales 41 por ciento vivía en el medio rural y sólo 9 por ciento de los alumnos que emprendían sus estudios de primaria en el campo mexicano lograba concluirlos. Era imperioso abrir oportunidades para que en las pequeñas localidades rurales, menores de 100 y hasta 500 habitantes, se ejerciera el derecho a la educación.

Se sientan las bases (1971-1977)

Se decide retomar la tradición de la Escuela Rural Mexicana de principios del siglo XX. Para lo cual se capacita a voluntarios de la sociedad civil a fin de

brindar educación con alto contenido social, cultural y democrático, incorporando a la población de la comunidad en la vigilancia del trabajo educativo, en la construcción y equipamiento de la escuela, así como en el otorgamiento de alimentación y hospedaje para el docente.

Las primeras Instructoras e Instructores Comunitarios, capacitados por maestros de la SEP, fueron personas de distintas edades y perfiles educativos, desde jóvenes de 15 años hasta maestros jubilados, pues los requisitos eran haber concluido la educación secundaria (nueve años de escolaridad), provenir del medio rural y aprobar un examen de conocimientos que el CONAFE aplicaba. El vínculo legal con esta institución se establecía mediante un convenio de participación, susceptible de renovarse anualmente.

Con la operación experimental del Programa Cursos Comunitarios, emprendida en 1973 en el estado de Guerrero, se inicia la etapa de atención educativa del Consejo con 100 centros que en total atendían a 400 alumnos, a quienes se les impartieron los dos primeros grados de primaria.

Diseño del Programa Cursos Comunitarios. La organización multinivel de los grupos escolares —misma que caracteriza el sistema educativo del CONAFE— se plasma en el primer Manual del Instructor Comunitario diseñado en 1975 por un equipo de investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Los autores se encargaron además de capacitar las primeras generaciones de Instructoras e Instructores, quienes recibieron el manual como herramienta didáctica esencial.

El currículo que consideraba el manual abarcaba ya los primeros cuatro grados de educación primaria con una organización en dos Niveles: el Nivel I guardaba correspondencia curricular con el 1er grado y el Nivel II integraba los contenidos de los grados 2º, 3º y 4º de primaria. La organización del trabajo por Niveles resultó una propuesta innovadora, al propiciar la interacción entre los alumnos con desarrollo cognoscitivo y edad distintos.

Este programa pionero, con su estrategia de trabajo multinivel, fue extendiendo paulatinamente su cobertura a más entidades federativas y, en cada estado, a un mayor número de comunidades.

Desarrollo del modelo (1978-1988)

Como parte del Plan Nacional de Educación de 1977 se plantea como política social prioritaria la universalización de la educación primaria, que debía ex-

tenderse a las zonas de menor desarrollo educativo, que eran las menos favorecidas social y económicamente, así como ofertar la educación preescolar a un número cada vez mayor de niñas y niños campesinos de 5 años.

Ampliación del servicio educativo. Las evaluaciones que se efectúan entonces del Programa Cursos Comunitarios arrojan información favorable: las niñas y los niños logran aprendizajes similares a los que alcanzan los alumnos de otras escuelas del medio rural atendidas por la SEP.¹ Ello da pauta, en 1978, para crear delegaciones del CONAFE en las 31 entidades federativas del país y ampliar el programa en todos los grados de la educación primaria (véanse cuadro 1 y gráficas 1 y 2).^{*} Se logra entonces atender a más de 240 mil niños en 10.581 localidades.² En ese año se completa el currículo específico del programa con el *Manual del Instructor Comunitario. Nivel III*, equivalente a los grados 5º y 6º de primaria.

Se formaliza, en el mismo año, la participación de los ex Instructores, que eran seleccionados por su trabajo educativo sobresaliente, para fungir como Capacitadores Tutores de las nuevas generaciones de Instructores e Instructoras Comunitarios, con base en programas de formación elaborados por los equipos técnicos del área central y de las delegaciones.

Retomando los aspectos exitosos del programa pionero, en 1980 se aplica en el plan piloto el Programa Preescolar Comunitario, con el propósito de atender a niñas y niños de 5 años en comunidades rurales e indígenas bilingües que carecían del servicio de la SEP.

Reconocimiento oficial y reglamentación del modelo del CONAFE. El Reglamento de la Educación Comunitaria, expedido en 1981, reconoce la legitimidad y calidad del programa Cursos Comunitarios como parte del sistema educativo nacional y señala los nuevos criterios operativos. Se establece para los Instructores Comunitarios la edad máxima de 18 años y el requisito de continuar sus estudios. De esta manera el fomento educativo se orienta no sólo a apoyar la formación de las niñas y los niños de las comunidades sino a incidir en la formación de nuevos bachilleres, técnicos e incluso profesionales.

1 M. A. Suárez y E. Rockwell, *Evaluación del sistema Cursos Comunitarios, México, CONAFE, 1978.*

* Los cuadros, gráficas y figuras correspondientes a este documento se incluyen en el Anexo.

2 CONAFE, *Informes estadísticos, Dirección de Planeación. De acuerdo con las cifras de esta fuente, el crecimiento de la matrícula representó poco más del doble respecto al ciclo escolar anterior (1977-1978), en tanto que el número de comunidades atendidas se triplicó.*

El CONAFE desarrolló entonces, en coordinación con académicos de bachillerato técnico, el Sistema de Estudios Tecnológicos e Industriales para Instructores Comunitarios (SETIIC), un programa de estudios y guías didácticas especialmente diseñado para el perfil de estos jóvenes. El esquema era semiescolarizado los primeros dos años, con asistencia sabatina, y se desarrollaba de manera paralela a la labor docente en la localidad. El tercer año era escolarizado, al concluir el servicio social educativo.

Otro aspecto que se modificó fue la mecánica para la validez de los estudios. El CONAFE obtenía los certificados de sus egresados de primaria a través de la SEP, procedimiento que se institucionalizó en 1982 por decreto oficial. Actualmente el Consejo elabora en cada delegación los certificados correspondientes, con base en su sistema integral de información (véase cuadro 2 y gráfica 3).

Estrategias para elevar la calidad del servicio educativo. A mediados de los ochenta, desde la política educativa nacional se hacen los primeros pronunciamientos para elevar la calidad de ese servicio. Para responder a ello, la CONAFE establece un perfil académico de nivel superior para sus equipos técnicos delegacionales, responsables de la operación de los programas (Jefe de Programas Educativos y Coordinadores Académicos).

Con el mismo propósito, se busca perfeccionar el modelo de participación de las Instructoras e Instructores, por lo que entre 1985 y 1988 se realizan cambios continuos respecto al esquema operativo de los programas. La lógica general de las modificaciones fue el énfasis en elevar el perfil académico de los prestadores de servicio social y ampliar el tiempo de capacitación inicial a más de dos meses.

Al no lograr captar Instructores con estudios de bachillerato y Capacitadores Tutores con licenciatura en número suficiente para cubrir las metas estatales establecidas, y al constatar el bajo rendimiento de los jóvenes que asistían a las sesiones diarias de capacitación después de su jornada escolar, se decidió cambiar el modelo.

Un cambio efectivo se dio en relación con el período de otorgamiento de la beca de estudios para las Instructoras y los Instructores que, a partir de entonces, sería gozada al concluir la prestación del servicio social. La decisión se tomó a partir del poco éxito obtenido con el SETIIC, que fue cancelado después de cuatro años de operación por su alto costo en materiales de estudio, salarios de maestros y becas; por el enorme esfuerzo de coordinación y administración escolar que representaba y la concentración de los centros de estudio en áreas urbanas, lo que

implicaba erogaciones superiores a las que podían cubrir los Instructores en el monto de su beca. Además, la cantidad de egresados fue significativamente inferior a la esperada.

La capacitación había seguido desde 1975 un proceso de rigurosa sistematización, recuperando las experiencias de los Instructores y Capacitadores Tutores en reuniones nacionales de evaluación y actualización. En la reestructuración del programa de formación para las figuras docentes, efectuada en 1984, se tomaron en cuenta las enseñanzas obtenidas y los materiales generados hasta entonces. Se estableció un sistema modular y se crearon nuevos materiales, que incluían textos básicos para el Instructor Comunitario y para el equipo responsable de las funciones técnico-pedagógicas –los Coordinadores Académicos-, así como un banco de reactivos para la evaluación continua de los alumnos de los Cursos Comunitarios.

Acciones de fortalecimiento a los programas educativos. Para enriquecer el trabajo académico de los programas en operación, surge en 1982 el Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares (PIRTOP), en 1987 la Radio Comunitaria y en 1988 se delinea la aplicación del Programa de Educación para la Salud Comunitaria.

Por otra parte, con la finalidad de ampliar las posibilidades de acceso a la educación primaria se diseñó en 1984 el Programa de Financiamiento Educativo Rural (Fiducar), para otorgar apoyos económicos a fin de sufragar los gastos de traslado u hospedajes de las niñas y los niños que debían estudiar en una localidad cercana por carecer de servicio educativo en su localidad de origen.

Se aprovecha la experiencia (1989-1995)

En los planteamientos de la SEP en el Plan de Modernización de la Educación Básica se asume oficialmente que el CONAFE representa una alternativa sólida de Educación comunitaria.

Análisis de la filosofía y la práctica de la Educación Comunitaria. En diversos foros de consulta organizados por el CONAFE –en los que participaron expertos en educación rural, autoridades y personal técnico institucional, figuras docentes y representantes de las comunidades atendidas– se analizaron los sustentos teórico-metodológicos de la Educación Comunitaria y se definió una estrategia para el trabajo comunitario del Instructor, en la cual se retoma el enfoque de la

investigación-acción. Se dieron pautas para que la Instructora y el Instructor involucraran a la población local en acciones de diagnóstico, planeamiento y trabajo en torno a la problemática sentida por los habitantes.

Por otra parte, se inicia un seguimiento puntual del *Manual del Instructor Comunitario* con el propósito de actualizar sus contenidos, y se incorporan los avances en investigación educativa y los cambios que la SEP había realizado a sus programas de estudio y a los libros de texto gratuitos del nivel primario. La nueva propuesta, que se desarrolló entre 1989 y 1992, estableció, además, una nueva equivalencia nivel-grados con el propósito fundamental de consolidar el aprendizaje de la lengua escrita, por lo que desde entonces el Nivel I corresponde curricularmente a 1º y 2º grados, el Nivel II a 3º y 4º y el nivel III a 5º y 6º grados.

Se estructura el Programa Preescolar Comunitario en 1990, para ampliar el rango de atención y extender el servicio educativo hacia las niñas y los niños de 4 años. En el mismo año surgen como alternativa de este nivel los Centros Infantiles Comunitarios, donde la figura docente es un miembro de la localidad capacitado por el CONAFE.

En el renglón de capacitación se establecen directrices más precisas para la formación de las figuras docentes, incorporando cambios en los sustentos teórico-metodológicos de la Educación Comunitaria y en los aspectos pedagógicos de los programas.

Diversificación de los servicios educativos. Por demanda expresa del gobierno federal, el CONAFE inicia en 1994 la atención educativa de la población infantil indígena residente en localidades con el perfil de atención institucional, haciendo, en primera instancia, las adecuaciones pertinentes a los programas Cursos Comunitarios y Preescolar Comunitario.

En el mismo año se inicia el diseño curricular específico para responder a las necesidades y características culturales de la población infantil migrante, al hacerse evidente la infinidad de adecuaciones que la propuesta operativa y pedagógica del Programa Cursos Comunitarios requería para atender a estos grupos escolares pluriétnicos.³ En un principio, se sistematiza la experiencia de atención preescolar y primaria con esta población, acumulada desde 1989.

³ Los alumnos migrantes se atienden educativamente en campamentos agrícolas en los que residen temporalmente al acompañar a sus padres, que se contratan como jornaleros para la siembra o cosecha de diversos productos agrícolas. En el grupo escolar confluyen alumnas y alumnos de etnias y lugares de procedencia distintos.

Surge en 1994, en el seno institucional, la vertiente Programas Compensatorios como una línea de trabajo importante para combatir el rezago educativo en el medio rural a partir de recursos económicos, infraestructura y capacitación a las escuelas y maestros de escuelas multigrado del sistema de la SEP.

Mayor apoyo y reconocimiento de las figuras docentes. A partir de 1991 se impulsa la realización de reuniones nacionales y regionales con jóvenes prestadores de servicio social y becarios de CONAFE, para recuperar su experiencia, aportaciones y demandas en los programas institucionales.

Posteriormente, en 1994 son otorgados los apoyos paralelos para los Instructores Comunitarios y los Capacitadores Tutores, consistentes en montos económicos para financiar su alimentación, hospedaje y traslado en los diferentes momentos de formación, con un impacto positivo en la calidad de vida de los jóvenes y en el abatimiento de los índices de deserción de las figuras docentes.

Se institucionaliza el premio CONAFE, que consiste en un reconocimiento económico al desempeño sobresaliente en las funciones de las Instructoras y los Instructores Comunitarios y de los Capacitadores Tutores. Los propios compañeros seleccionan a los ganadores de los premios en cada entidad federativa y se hace entrega de los mismos en una ceremonia oficial.

Se consolida el quehacer del CONAFE (1996-2000)

Descentralización de las acciones. Como parte de los planteamientos de la política educativa nacional, el CONAFE enfatiza los procesos de descentralización y simplificación administrativa al otorgar mayor autonomía y representatividad legal a las delegaciones. Entre otros aspectos, se confiere a las autoridades estatales la facultad de realizar licitaciones para la compra de mobiliario y materiales escolares, procesos que habían estado a cargo del área central. Esta medida redundó en el abatimiento de los tiempos de entrega de los materiales didácticos y escolares y del equipamiento de los centros educativos.

También promueve la descentralización de las mismas delegaciones hacia centros regionales y microregionales, creando oficinas más cercanas a los centros educativos. El contacto más directo permite dar solución oportuna a la problemática logística y pedagógica que plantean los docentes o los habitantes de las localidades.

Por otra parte, se integran las dos vertientes de acción del Consejo, Educación Comunitaria y Programas Compensatorios, en el nivel de estructura orgánica, con coordinación, apoyo e influencia mutuos en sus fundamentos, estrategias operativas y financieras.

Impulso a la calidad educativa. Durante el ciclo escolar 1997-1998 se instaura un nuevo modelo de participación de las figuras docentes con la ampliación del período de servicio social educativo a dos años, y el período de beca posterior al mismo, a 50 meses. Hasta entonces el esquema había sido un año de servicio y 30 meses de beca.

En el mismo ciclo surge, también en calidad de servidor social educativo, la figura del Asistente Educativo, para apoyar de manera cercana el trabajo de los Capacitadores Tutores.

Incorporación de recursos tecnológicos. Se canalizan mayores recursos para la modernización y el equipamiento de las delegaciones estatales, al incorporar a todo el personal institucional al acceso de una red informática interna y al servicio de la internet, lo que ha repercutido en una comunicación más ágil y mayor oportunidad en la toma de decisiones.

Surge el proyecto Tele Educación Comunitaria, en 1998, que posibilita la transmisión de programas educativos dirigidos a los habitantes de las comunidades locales, alumnos e Instructores, utilizando la Red Satelital de Televisión Educativa Satelital (Edusat).

Integración de un modelo educativo para la diversidad. Al lograr la conclusión de la propuesta educativa para indígenas en 1996 y para la población migrante en 1998, el CONAFE asumió la necesidad de integrar sus programas y modalidades educativas a partir de los ámbitos filosóficos, normativo, operativo y pedagógico. La integración se basa en las necesidades e intereses de los estudiantes y la población en general, el diseño de una intervención docente que propicie experiencias de aprendizaje propias y una organización multinivel que facilite la interacción, reconociendo la diversidad (cultural, de edad, desarrollo cognoscitivo) como ventaja pedagógica en un marco intercultural.

Con base en esta perspectiva integradora se inicia en 1997 el modelo Aula Compartida, el cual, además de dar respuesta a la presencia histórica de niñas y niños oyentes en las aulas de primaria y resolver la restricción normativa de implantar servicios para grupos escolares de dos o tres alumnos, intenta fundamen-

talmente, lograr una alternativa de articulación curricular y metodológica entre preescolar y primaria, al atender ambos niveles en un solo espacio escolar.

Con el propósito de lograr la integración de la educación básica completa, en 1997 se define una propuesta curricular abierta para atender las necesidades educativas de posprimaria en las localidades con ese perfil de atención. Para ello, inicialmente, se analizan las experiencias piloto que se habían tenido en distintos períodos de la vida institucional, a fin de brindar una educación más allá del nivel primario.

Recientemente, en 1999, se logró estructurar una matriz común de competencias educativas para la primaria comunitaria del CONAFE en sus distintas modalidades de atención y se cuenta, además, con lineamientos operativos que consideran los elementos compartidos y diferenciales de los programas del Consejo y sus modalidades.

Congruente con una perspectiva de revaloración, preservación e impulso a la diversidad cultural, en 1999 se crea el proyecto Caravanas Culturales, con la cual se trabaja en tres líneas: fomento de la lectura, artes plásticas y artes escénicas, a partir de los resultados de un diagnóstico comunitario inicial.

En la actualidad se fortalece la función de educador del Instructor Comunitario en todos los ámbitos y dimensiones de la vida comunitaria, abandonando definitivamente la concepción de esta figura como un promotor directo del desarrollo comunitario, si bien no se descarta el apoyo que puede ofrecer en los niveles de orientación y asesoría para mejorar la infraestructura y las condiciones generales de vida de la población local.

Por otra parte, se ha diseñado un programa de formación para que los Capacitadores Tutores puedan asesorar con calidad los distintos servicios educativos que conforman la microregión a su cargo, y se han reforzado las acciones de formación de los equipos técnicos institucionales con distintos talleres, estructurados a partir del diagnóstico de necesidades de capacitación en el marco de los programas educativos; para ello se han otorgado facilidades a fin de que el personal pueda acceder a diversas opciones en el nivel de posgrado.

Investigación, evaluación y divulgación del quehacer institucional. Se han reorientado las actividades de investigación educativa en el Consejo para responder a las necesidades de los programas educativos, y se encuentra en proceso de diseño un sistema de indicadores de evaluación de la Educación Comunitaria. Asimismo, se

ha dado impulso al Centro de Documentación del CONAFE, para convertirlo en una instancia especializada en educación rural, específicamente en Educación Comunitaria.

Además, se han emprendido acciones para difundir nacional e internacionalmente el quehacer educativo del CONAFE: se han organizado foros académicos para intercambiar experiencias de educación rural en México y en otros países, así como para divulgar las propuestas educativas de otras instituciones del sector y del público en general.

Educación comunitaria

Evolución

La Educación Comunitaria evolucionó desde una perspectiva que enfatiza el desarrollo de la comunidad, en el cual el Instructor combina las tareas escolares con actividades encaminadas a elevar el nivel de vida en las pequeñas rancharías (gestoría, técnicas de cultivo, entre otras), hasta un enfoque que se centra en el reconocimiento de las prácticas y saberes de los habitantes, como punto de partida para todas las propuestas de enseñanza y, en consecuencia, de reflexión y confrontación con otras formas de pensar y hacer.

Para el diseño y desarrollo de los programas educativos del Consejo se parte de concebir lo alternativo en términos de la adecuación de los modelos pedagógicos a las necesidades de los diferentes grupos y poblaciones rurales. En este sentido, lo alternativo no consiste en ser distinto del sistema educativo de la SEP, sino ser un sistema considerando sus peculiares condiciones de vida y trabajo, así como las demandas y expectativas determinadas por el contexto y la cultura de cada grupo.

Enfoque de la Educación Comunitaria

En la perspectiva educativa actual, destaca el propósito de contribuir a la adquisición y el desarrollo de competencias que posibiliten a los docentes, escolares y a la comunidad local ser individuos competentes. Esto se entiende como la posibilidad que tienen las personas para reconocer, analizar y resolver tanto situaciones de la vida cotidiana como otras novedosas o complejas, a partir de sus habilidades, conocimientos, estrategias, actitudes y valores.

En consecuencia, concebimos el proceso educativo como el conjunto de estrategias, técnicas, modos de interacción y estilos de enseñanza que propicia experiencias de aprendizaje significativas al tomar como punto de partida lo que son y saben hacer (en términos de su cultura, conocimientos y experiencia) tanto el docente como el alumno.

La Educación Comunitaria enfatiza la reflexión sobre la riqueza que ofrece la diversidad, promoviendo intencionalmente un diálogo intercultural permanente que permita aceptar lo diferente y construir nuevas actitudes, valores y conocimientos, así como redimensionar y fortalecer la identidad personal y colectiva.

La diversidad como ventaja pedagógica

Otra característica de los programas, en el marco de la Educación Comunitaria, es el trabajo con grupos escolares heterogéneos, conformados por alumnas y alumnos de diversos niveles de la educación básica y distintos conocimientos, intereses y ritmos de aprendizaje y, en el caso de grupos indígenas y migrantes, por niñas y niños que poseen lenguas y culturas distintas. Estas características se recuperan y trabajan desde una perspectiva didáctica que considera que la diversidad enriquece la práctica pedagógica, de tal manera que el docente propicia la interacción entre los alumnos, como eje metodológico central para la construcción del conocimiento.

El enfoque educativo intercultural busca preparar a los alumnos para la convivencia con el otro, sea cual sea su diferencia, admitiendo y respetando sus peculiaridades. Se reconocen los puntos de encuentro entre las culturas y se trabajan las valoraciones y categorizaciones mediante las cuales se estigmatizan. Esta propuesta se dirige tanto a quienes discriminan como a quienes son discriminados, para propiciar una mayor comprensión cultural y combatir los prejuicios que dificultan vivir en la diversidad, derivados de los estereotipos construidos.

Currículo basado en competencias

Hoy más que nunca es necesario cuestionar el sentido y la utilidad de la escuela en la vida cotidiana y real de los sujetos, ya que lo que se aprende en las aulas resulta muchas veces inaplicable y la acción escolar no ha logrado reducir significativamente las desigualdades sociales.

Por ello, el CONAFE asume el compromiso de diseñar una escuela para la vida que posibilite el análisis y la reflexión de la realidad, considerada una construcción social dentro de la cual los conocimientos y hechos culturales cobran sentido como esfuerzos para dar respuesta a esta realidad cambiante y dinámica que nos presenta retos permanentes.

Como respuesta a los propósitos institucionales de formar para la vida, se concibió un currículo basado en competencias que nos permite partir de las necesidades e intereses cognoscitivos y afectivos del alumno, a la vez que se toman en cuenta las demandas del contexto.

Un currículo que se propone el desarrollo de competencias también demanda a las diferentes áreas y disciplinas del conocimiento que superen la etapa de fragmentación y especialización, y aprendan a dialogar para ser útiles a la formación integral de las personas. Las diferentes áreas siguen siendo importantes en tanto nos proporcionan diversos filtros que son tejidos para comprender la realidad del mundo.

Actualmente, están en la última fase de prueba las competencias para nivel preescolar, y ya terminadas y en la etapa de prueba piloto las correspondientes al nivel primario en las modalidades dirigidas a la población rural mestiza, indígena y migrante.

En los programas del CONAFE para los niveles de preescolar y primaria, las competencias se han organizado en cinco ejes curriculares que parten de las necesidades básicas de los estudiantes y permiten abrir la perspectiva de vida hacia la dimensión de la imaginación, el deseo y los sueños; es decir, formar a los sujetos como creadores de nuevas realidades.

El eje *Comprensión del medio natural, social y cultural*, propicia una posición crítica ante la vida personal, familiar, social y cultural, que se desarrolla en relación con un espacio geográfico y un tiempo específico para comprenderlo, respetarlo y mejorarlo.

El eje *Comunicación*, considera el uso funcional de diversos lenguajes para formar usuarios eficientes de la lengua materna y de la segunda lengua (español, para la población indígena), a fin de que comuniquen y conozcan sus pensamientos, sentimientos y creencias y desarrollen la capacidad de disfrutar la lectura, la escritura y la oralidad.

El eje *Lógica matemática*, implica la posibilidad de pensar lógicamente, de enfrentarse a situaciones problemáticas, identificando y relacionando los datos y

anticipando las soluciones para así conocer, organizar, clasificar y cuantificar la realidad.

El eje *Actitudes y valores para la convivencia*, favorece la construcción de la identidad, la autoestima, la aceptación y el respeto por las diferencias, y la participación democrática en un contexto que reconoce y valora la diversidad cultural y de género.

El eje *Aprender a aprender*, facilita el desarrollo de estrategias para aprender no sólo en la escuela sino en todos los ámbitos presentes y futuros de la vida. Niñas y niños aprenden a organizar su pensamiento, desarrollan la conciencia de lo que hacen, autoevalúan sus aprendizajes e identifican cómo y qué aprenden para aplicar estos procesos, de manera consciente, a nuevas situaciones.

Las competencias generales que se espera que desarrollen las niñas y niños al término de la educación primaria se presentan en mapas. El lenguaje en que están redactadas permite al docente identificar tanto las acciones concretas que se realizan como el proceso de reflexión que se provoca, de tal modo que sugieran y orienten las estrategias didácticas pertinentes que se realicen en el aula.

Las competencias no aparecen de un momento a otro: se van conformando poco a poco, en un proceso que va desde lo más cercano a la vida infantil hasta la exploración de pensamientos y espacios más universales en distintos tiempos.

Las competencias se presentan en los tres Niveles en que el CONAFE organiza los seis grados de educación primaria, articulados en forma progresiva, de tal manera que cada Nivel representa el antecedente del siguiente.

En el Nivel I se señalan acciones concretas para explorar con interés situaciones familiares y conocidas. También se inicia el análisis de lo que se investiga en diferentes fuentes y se desarrollan los elementos básicos del lenguaje.

En el Nivel II se espera que los estudiantes puedan combinar dos o tres estrategias, utilicen menos los apoyos concretos para comprender y explicar los diversos temas de interés y analicen no sólo lo local, sino también lo regional y nacional. Igualmente se propone que establezcan nuevas relaciones y desarrollen mayor conciencia de lo que hacen, cómo lo hacen y dónde lo pueden utilizar; que puedan expresarse oralmente, y que argumenten con confianza sus ideas en forma oral y por escrito.

En el Nivel III se propicia que los alumnos logren establecer múltiples relaciones; anticipar, predecir y difundir ideas, situaciones y hechos en diferentes con-

textos y tiempos; que sean capaces de plantear sus ideas, en forma oral y escrita, para convencer a otros, y que fundamenten sus acuerdos o desacuerdos con diversos puntos de vista y tomen posiciones relativas a la información obtenida en distintas fuentes. Por otro lado, se busca que sean capaces de establecer estrategias de trabajo, de manera individual o colectiva, adecuadas a diferentes situaciones.

Las competencias de cada Nivel se presentan en el mapa de competencias con sus indicadores. Los indicadores son manifestaciones que proporcionan información acerca de lo que cada estudiante domina y puede hacer solo, y de aquello para lo cual todavía necesita ayuda. Esta información es la base para que la Instructora y el Instructor diseñen experiencias de aprendizaje intencionado y para que las alumnas y alumnos participen en sus aprendizajes y redacten compromisos que deberán cumplir durante las actividades educativas.

Seguimiento y evaluación

En el CONAFE se concibe el seguimiento y la evaluación como procesos permanentes y activos que forman parte de la enseñanza y el aprendizaje. Permanentes, porque están presentes todos los días y a toda hora del trabajo educativo, y activos porque en ellos participan, con voz y voto, todos los actores: niñas y niños, Instructoras e Instructores, madres y padres de familia, Capacitadores Tutores, Asistentes Educativos y personal técnico de las delegaciones y oficinas centrales del CONAFE.

El principal propósito del seguimiento y la evaluación, es apoyar el desarrollo de competencias que den a las alumnas y alumnos la posibilidad de fortalecer su autoestima y autonomía para participar consciente y exitosamente en la toma de decisiones para sus vidas.

La propuesta de seguimiento y evaluación de los aprendizajes destaca la evaluación formativa a través de la observación del proceso de aprendizaje, a fin de identificar los factores que inciden en el progreso de los estudiantes, retroalimentar sus logros y diseñar acciones para intervenir de manera adecuada con la finalidad de potenciar sus aprendizajes.

Participación comunitaria

La participación de la comunidad se concibe en el marco de la Educación Comunitaria, por lo que el objetivo principal del CONAFE es apoyar la reflexión de la comunidad en torno a su realidad, para que sean los miembros lo que ex-

presen cuáles son sus necesidades y cuáles de ellas consideran de mayor importancia para iniciar su plan de trabajo anual.

Así, se propicia que los miembros de la comunidad, a partir de sus prácticas cotidianas, trabajen para resolver sus necesidades, contrastando lo que saben con otras formas de pensar, tanto empíricas como científicas. A través de ese proceso se construyen nuevos conocimientos que los impulsan a la realización de sus expectativas.

Actores de la educación comunitaria

En el CONAFE se concibe a los participantes de la acción educativa institucional como actores y no solamente como destinatarios o servidores sociales educativos (en el caso de las figuras docentes), en el supuesto de que todos lo que intervienen en el espacio educativo contribuyen, aportando sus saberes, capacidades, intereses, creencias y entusiasmo, a la generación de nuevos conocimientos, que se transforman y enriquecen en la práctica pedagógica cotidiana.

Las niñas y los niños

Me gusta jugar, hacer costura, trabajar y estudiar. Cuando yo tenía 6 años, me llevaron a Acámbaro unos tíos y mis papás. Me gustaría trabajar en una ciudad, me gusta hacer cuentas, leer, pero casi escribir no. Me gusta lavar mi ropa, barrer, trabajar para tener dinero; cuando yo era chiquita tenía pocos juguetes, ahora tengo más.

Claudia Torres Sandoval, 10 años
Tuxpan Michoacán

El niño rural –indígena y migrante-, como cualquier otro juega, corre, hace travesuras y sueña, pero, además, contribuye, dentro y fuera de casa, en los trabajos familiares.

La niñez es una etapa muy corta para las pequeñas y los pequeños que atiende el Consejo; desde muy temprana edad asumen determinadas responsabilidades que, asociadas con su género, les permiten ir aprendiendo a través de la experiencia lo que significa ser mujer y ser hombre dentro de su contexto cultural de vida. Al traer leña, acarrear el agua, cuidar a los hermanitos, realizar las labores domésticas, preparar los alimentos, acompañar al padre o al hermano mayor a las labores del campo, las niñas y los niños se preparan para ser madres y padres en el futuro.

Al CONAFE le interesa enseñar a pensar, por lo que concibe al educando como un sujeto activo con posibilidades de desarrollar sus capacidades cognoscitivas, volitivas y emotivas. Por ello se toman en cuenta sus saberes, inquietudes, intereses y necesidades para evaluar y reorientar, en su caso, tanto estrategias de intervención y formación docente como materiales y juegos didácticos.

El aprendizaje debe ser significativo para la niña y el niño, de tal forma que lo puedan utilizar para resolver problemas de su vida presente. Lo anterior requiere, entre otros aspectos, que el hecho educativo se realice en un clima de apoyo y respeto dentro del grupo escolar y atienda las necesidades individuales en un contexto real.

Con ese enfoque, durante el ciclo escolar 1999-2000 se atendieron 326.410 niños y jóvenes, que asistieron a alguno de los programas de educación básica que ofrece el CONAFE en todo el país (véase gráfica 4).⁴

Servidores sociales educativos

De ser egresado de secundaria, pasé a ser todo un personaje: ¡el maestro! Se me comenzó a tratar como alguien especial en la comunidad, transformándome con ella en motor de la misma.

Mariano Méndez Corona
Instructor Comunitario Veracruz

Instructor Comunitario. El joven del medio rural se incorpora rápidamente al mundo del trabajo, por lo que el concepto de adolescencia no se ve reflejado en sus inquietudes y actividades. Sus aspiraciones van encaminadas a estudiar; sin embargo, las carencias económicas le impiden realizar sus expectativas. Tiene que buscar un trabajo que le permita mejorar su vida familiar. En ese contexto, el CONAFE se convierte en una opción para que estos jóvenes puedan cumplir sus anhelos. En el transcurso de su servicio social educativo cambian sus expectativas y amplían su grado de responsabilidad y compromiso social.

Las aportaciones de la investigación educativa nos han llevado a precisar la función de la Instructora y el Instructor Comunitario como mediadores que favorecen experiencias de aprendizaje permanentes. Por ello se propicia el desarrollo

⁴ CONAFE, Dirección de Planeación, datos al 30 de diciembre de 1999.

⁵ Véase la descripción del concepto competencias docentes que se explica en este mismo capítulo, en el apartado "Formación docente".

de competencias docentes,⁵ de tal manera que los jóvenes logren comprender y actuar en su realidad y pensar hacia el futuro.

Respecto a los 32.602 jóvenes que prestan su servicio social como Instructoras e Instructores Comunitarios en los distintos programas educativos y sus modalidades –considerando a los docentes que participaron en las acciones de fortalecimiento educativo durante el ciclo escolar 1999-2000 (véase gráfica 5)-, se destacan como rasgos comunes el rango de edad entre 14 y 24 años, su origen rural, su escolaridad de secundaria o bachillerato y su compromiso para arraigarse y establecer vínculos afectivos con niñas, niños y demás miembros de la comunidad.

Las Instructoras y los Instructores que atienden comunidades indígenas son hablantes de la lengua de la localidad donde prestan su servicio, o de la lengua mayoritaria del grupo escolar que atienden, en el caso de los campamentos agrícolas o de los albergues indígenas.

En las localidades en que la pobreza extrema de sus habitantes no permite cubrir gastos de alimentación y hospedaje del Instructor, se elige un miembro de la localidad para ser el Agente Educativo que atenderá el grupo de preescolar en la modalidad Centro Infantil Comunitario. Es una persona joven o adulta, madre o padre de familia, que debe saber leer, escribir y las operaciones aritméticas básicas.

Las Instructoras y los Instructores de posprimaria tienen como antecedente indispensable haber sido docentes en algún otro programa o modalidad del CONAFE.

Capacitadores Tutores y Asistentes Educativos. Los Capacitadores Tutores son jóvenes seleccionados por su destacada labor entre los Instructores Comunitarios de alguno de los programas educativos del CONAFE y sus modalidades. La delegación en cada entidad federativa los invita a que participen en el siguiente ciclo escolar para capacitar, apoyar y orientar a las Instructoras y los Instructores Comunitarios a partir de su experiencia docente. Durante ese segundo año de servicio tienen la opción de seguir estudiando en el sistema abierto o asistir a cursos de nivelación.

Tomé mi papel en serio, siempre traté de no fallar, cumplía con mis clases, tomaba en cuenta lo aprendido en las reuniones de tutoría, siempre respeté la cultura y la forma de vida de la comunidad para desarrollar mi labor docente.

Sidronio Galnich Rosas
Capacitador Tutor
Zona Acayucan, Veracruz

Para asegurar la visita constante de las Instructoras y los Instructores Comunitarios se han conformado microregiones con 10 comunidades cada una. Así, los 3.137 Capacitadores Tutores que colaboran en el ciclo escolar 1999-2000 orientan a los docentes de forma permanente (véase gráfica 5).

Los Asistentes Educativos también se seleccionan de entre los mejores Instructores o Capacitadores. El número de esta figura en el ciclo escolar que se mencionó es 382, y su función es coordinar y apoyar a los Capacitadores Tutores en sus actividades, así como llevar a cabo un plan de apoyo pedagógico con las niñas y los niños que requieran apoyo especial (véase gráfica 5).

Con el fin de favorecer el arraigo de los docentes en las comunidades y regiones asignadas, y para apoyar su formación integral, y principalmente su desarrollo afectivo y social, existe el Programa Docente en Servicio, que en cada delegación organiza y ofrece talleres de autoestima y orientación, además de actividades artísticas, literarias y recreativas.

Becarios

Mi experiencia me sirvió como forjadora de carácter, debido a la edad en la que inicié en ésta y desde luego la manera en que afronto la vida, que es luchar grandemente para alcanzar mis metas. Después de ser Instructora Comunitaria, me di cuenta de que el servicio engrandece el alma y fortalece el espíritu y prepara al ser humano para afrontar con éxito grandes retos.

Carmen Lucía Guerra Palma

Coordinadora
Delegación del CONAFE en Chihuahua

Al término del servicio social educativo que realizan los jóvenes en el CONAFE se les otorga una beca, hasta por cincuenta meses, para que realicen los estudios de su elección. En la gráfica 6 se puede observar la distribución, en los distintos niveles y opciones educativas, de los 29.906 becarios beneficiados durante el ciclo escolar 1998-1999. En el ciclo 1999-2000 existen 33.435 jóvenes que gozan de este apoyo para su continuidad educativa (véase gráfica 5).

Los jóvenes becarios se reúnen con los docentes en servicio para aportar sus experiencias, las mismas que también ofrecen en periódicos y boletines. Muchos jóvenes deciden impartir talleres artísticos y culturales o actividades deportivas a las comunidades locales en donde fungieron como Instructores o a la población en general en otras localidades. La experiencia acumulada durante su servicio social los ayuda a superar, con mayor facilidad que otros jóvenes, los obstáculos que la vida y la escuela les presentan.

Para apoyarlos en la organización de las actividades mencionadas, así como para ofrecerles espacios de encuentro estatal, regional y nacional, existe en cada delegación un Programa de Estudios Docentes que los sigue vinculando con el CONAFE. Este programa también se encarga de llevar un seguimiento de sus estudios.

A partir del ciclo escolar 1996-1997, en que el modelo de participación de las Instructoras y los Instructores se amplía de uno a dos años y se da la opción a los jóvenes de estudiar en el sistema abierto durante el segundo año de servicio, el Programa de Estudios a Docentes tiene la responsabilidad, también de la vinculación con diferentes instituciones educativas con la finalidad de organizar este apoyo adicional.

Esquema de participación de las figuras docentes

En el cuadro 3 se puede observar el esquema de participación de los jóvenes y los montos que reciben durante el ciclo escolar. Todas las figuras que prestan un servicio social educativo reciben un apoyo económico mensual, lo mismo que un apoyo paralelo para transporte, alimentación y hospedaje, con la finalidad de que asistan a las actividades de formación y capacitación mensuales.

El Coordinador Académico forma parte del personal del CONAFE; por sus estudios profesionales o su amplia experiencia en los programas comunitarios se encarga de elaborar, preparar e impartir la capacitación a los Capacitadores Tutores y a los Asistentes Educativos.

La comunidad en el CONAFE

Para que podamos darles de comer a los Instructores sería bueno que les mandaran una despensa, porque con la crisis ya no podemos darles como antes. En algunos lugares han preferido que sus hijos se queden sin escuela, porque no tienen ni qué darle al Instructor ni un lugar donde se duerma.

Cristóbal Baxin Málaga
Presidente de la APEC

Santa Ana, Municipio Ángel R. Cabada, Veracruz

Una comunidad construye su identidad cuando comparte intereses, carencias, logros y problemas; formas de subsistencia, producción y recreación; costumbres alimentarias, de vivienda y salud, además de la cosmovisión que encierra su lengua.

Por tal motivo, la concepción de comunidad que se asume en la práctica de Educación Comunitaria, y le da sustento, considera secundarias las delimitaciones territoriales o las características del entorno natural, en tanto que hace relevante la dinámica cotidiana de procesos culturales que permiten la construcción de lo comunitario.

Las pequeñas comunidades que atiende el CONAFE están conformadas en su mayoría por personas de la misma familia, lo que implica tanto una población organizada y unida como una desunida y en conflicto por problemas derivados de herencias o posesión de la tierra, entre otras cuestiones.

Las 43.599 localidades atendidas durante el ciclo escolar 1999-2000 –de las cuales 30.451 se atienden directamente y 13.148 de manera indirecta (véase cuadro 4)- tienen entre 100 habitantes o menos y hasta 500; en promedio, la mayoría tiene 50 habitantes. Se encuentran alejada de los núcleos de población urbana y presentan una deficiencia o carencia en los servicios básicos (agua potable, drenaje, alumbrado público, vías de comunicación, entre otros).

En el caso de las comunidades indígenas, las condiciones de marginación y dispersión geográfica son más acentuadas. Por esos motivos las opciones de otro sistema educativo son prácticamente inaccesibles para este tipo de comunidades. Algunas optan por enviar a sus hijos a los albergues atendidos por el Instituto Nacional Indigenista, ubicados en comunidades que cuentan con escuela y un maestro de la Dirección General de Educación Indígena. Esto provoca la ruptura de la estructura familiar y el desarraigo de la población.

Las familias que habitan en las comunidades atendidas por el CONAFE subsisten de la producción agraria para el autoconsumo, la cría de animales en pequeña escala, la producción artesanal o la pesca. En menor medida, se dedican a la explotación de bosques y minerales.

El analfabetismo y la primaria inconclusa son los perfiles escolares más comunes de las personas adultas, y en el caso de las comunidades indígenas el rezago educativo es mayor.

Existen en nuestro país microcomunidades que no tienen cinco alumnos demandantes, número mínimo requerido para la apertura de un grupo escolar. En estos casos existe un programa de atención indirecta, el de Financiamiento Educativo Rural (Fiducar), cuyo propósito es otorgar una beca para que las niñas y los niños puedan realizar sus estudios de primaria o secundaria.

El otorgamiento de estas becas se da a través de un convenio celebrado entre el padre de familia y el CONAFE, en el caso de tratarse de la modalidad de apoyo para el transporte a una localidad cercana. Para la modalidad de hospedaje también debe firmar el depositario elegido por los padres de familia para que la niña o el niño viva en su casa y pueda asistir a la escuela.

Asociación Promotora de Educación Comunitaria

Los Instructores, generalmente, son jóvenes que trabajan muy bien, porque no faltan y a ellos les debemos que nuestros hijos puedan ser mejores que nosotros; les tienen paciencia y los enseñan a manejarse mejor en la vida.

A veces nos tocan Instructores que no se adaptan a nosotros; por eso es necesario que los capaciten bien, que sean de rancho, como nosotros, o que les digan bien cómo vivimos y sobre todo que sean serios y respetuosos para que no tengan problemas de novio.

Conclusiones de la reunión nacional de la APEC
Tuxpan, Veracruz 1996

La instalación de un servicio educativo depende de la aceptación por parte de la comunidad, y es común que sea ella misma la que solicite al CONAFE el servicio. En otras ocasiones son las autoridades municipales o estatales quienes lo demandan, o bien la detección de la necesidad del servicio es resultado de un estudio de microplaneación que realiza cada delegación con el apoyo de las Instructoras y los Instructores.

Con el fin de satisfacer sus necesidades educativas, los miembros de cada comunidad establecen un convenio con el CONAFE y forman la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). En este convenio se establecen los derechos y obligaciones de ambas partes.

Corresponde al CONAFE enviar al Instructor Comunitario debidamente capacitado y formado para llevar a cabo su función docente en el marco de la Educación Comunitaria, por lo que es fundamental que realice un diario de campo en el que registre las prácticas y saberes que son la base para adecuar el programa educativo que impartirá a la realidad y necesidades de cada comunidad. Al vivir en la localidad, la Instructora o el Instructor deja de ser un agente externo y se convierte en un miembro de la comunidad, que organiza momentos de reflexión con la población en su conjunto.

El CONAFE aporta mobiliario, material escolar para cada alumno, material didáctico para la Instructora o el Instructor, una biblioteca conformada por 140 ediciones institucionales, más 31 ejemplares de los Libros del Rincón de la SEP. Asimismo, se otorga al Instructor un equipamiento de artículos personales, como botas, gorra catre y cobija; en varias ocasiones también se le proporciona despensa alimentaria, que comparte con la familia que lo hospeda.

Como organismo representativo de la comunidad, la APEC interviene en la definición del programa en el que se va a participar, en el horario de clases –para que responda a sus requerimientos de trabajo-, en la dotación de un local para la instalación del aula o en la construcción de la misma –con apoyo económico de los Programas Compensatorios- y en dar seguridad a la Instructora o el Instructor, así como alimentación y hospedaje. También está al tanto de la asistencia de este docente, situación que reporta mensualmente por escrito en la tarjeta de permanencia del Instructor, la cual es el requisito para que cada servidor social cobre el apoyo económico.

Las funciones de las madres, los padres y otras personas de la comunidad local, a través de la APEC, no se limita a otorgar alimentación, hospedaje y seguridad a las Instructoras y los Instructores, sino que son un aspecto fundamental para la integración de la comunidad en el proyecto educativo.

La estructura organizativa

En la figura 1 se presenta un organigrama del CONAFE en el que se detalla la estructura de las delegaciones y, dentro de ellas, la que corresponde a la Jefatura de Programas Educativos, que es el área responsable de la operación de los servicios y de la formación de las Instructoras y los Instructores Comunitarios, Capacitadores Tutores y Asistentes Educativos, quienes representan las tres figuras de servidores sociales educativos.

Cuando los servidores sociales pasan a ser becarios, su vinculación directa en las delegaciones es con el área del Apoyo Logístico.

En el cuadro 5 se puede observar el presupuesto que el Consejo destina a la operación de los programas educativos comunitarios.

Formación Docente

Otro de los elementos importantes y clave del éxito y permanencia del sis-

tema educativo del CONAFE es el modelo de formación y capacitación docente, que se concibe como una serie de talleres prácticos y de reflexión constante, basados en los principios ya mencionados de la Educación Comunitaria.

Para el diseño de los programas de formación y capacitación se ha tomado en cuenta el perfil de los servidores sociales educativos y las características de la población por atender, conformando un modelo de formación acorde con el enfoque intercultural en el que se considera la diversidad como ventaja pedagógica y se pone énfasis en el desarrollo de competencias docentes.

La formación docente debe propiciar:

- El aprovechamiento de las habilidades desarrolladas previamente por el educador, afines al hecho educativo.
- El desarrollo de habilidades nuevas y específicas que, aunadas a la experiencia y saberes previos, permitan al educador realizar intervenciones pedagógicas pertinentes y de calidad.

Competencias docentes

Las competencias docentes pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determinan el modo y los resultados de sus intervenciones pedagógicas.

Las competencias docentes sólo pueden ser observadas, evaluadas y desarrolladas –como prácticas que son– en la propia acción educativa, aun sus aspectos teóricos.

Para definir las competencias docentes es necesario identificar los factores principales que se ponen en juego dentro de un hecho educativo específico, tomando en cuenta que no existe una fórmula única para su realización.

En la formación docente es necesario reconocer, además, que toda práctica educativa intencionada se conforma sobre la base de las creencias, hábitos, costumbres e información que poseen los sujetos involucrados, por lo que se debe partir de su cultura y experiencia previas.

Una competencia docente implica la combinación de habilidades de diverso tipo en la ejecución o práctica pedagógica:

- Habilidades sociales, de participación y de relación que se derivan de la for-

ma de interactuar; es decir, de la actitud del sujeto frente a sí mismo y ante su trabajo y frente a los otros; sus alumnos, los padres y vecinos de la comunidad, los compañeros docentes y las autoridades involucradas en el hecho educativo. Influyen también los lenguajes, saberes, creencias, aspiraciones y sentimientos, así como la información que se incorpora día a día. Por último, se considera la actitud y la forma en que el docente se relaciona con los bienes materiales de su trabajo, como objetos, espacios, libros, instrumentos y recursos didácticos.

- Habilidades de comunicación, expresión y comprensión, orales y escritas, ligadas a la docencia y el estudio, planeación, evaluación y producción de materiales, ya sea en un contexto monolingüe o bilingüe.
- Habilidades de pensamiento, que determinan la capacidad de aprender a aprender durante los procesos de investigación. Pensar, reflexionar y hacer relaciones lógicas, permite la anticipación de resultados, la formulación de hipótesis de enseñanza y el manejo y la problematización de los contenidos educativos desde una perspectiva intercultural. Con el apoyo de la representación es posible articular en la práctica lo histórico con lo actual, lo temporal y lo espacial, lo universal con lo particular, lo diverso con lo singular, y lo cuantitativo con lo cualitativo.
- Habilidades de intervención didáctica, que definen la sencillez y la diversidad de las estrategias empleadas, la rapidez con la que identifica problemas y soluciones didácticas, la coherencia y continuidad existentes entre las técnicas y los materiales didácticos aplicados, así como la facilidad con que diseña y elabora sus recursos educativos, lo mismo en su forma que en su contenido.
- Habilidades sensibles y lúdicas, que se refieren al desarrollo de una sensibilidad especial que permite al docente intervenir para propiciar que el hecho educativo se conforme como espacio de disfrute y recreación, previendo límites a la rigidez, propiciando la creación y la espontaneidad en un clima de respeto, tolerancia y buen humor. Las actividades educativas nunca deben ser tediosas o aburridas; el elemento lúdico debe estar presente hasta en los momentos rutinarios.

Los programas de formación se estructuran considerando los fundamentos y concepciones que se han mencionado, y las actividades y estrategias se conforman con base en las habilidades docentes que se pretende desarrollar o fortalecer en los servidores sociales educativos. Los mismo principios pedagógicos se aplican en ca-

da uno de los momentos de formación que se llevan a cabo en el CONAFE, tanto los dirigidos a las figuras docentes como al personal técnico institucional.

Estrategias de formación y capacitación

La formación y actualización de los distintos actores involucrados durante todo el proceso educativo es una tarea permanente del CONAFE. Por ello, con frecuencia se organizan talleres y reuniones de reflexión destinados a las diferentes figuras responsables: Coordinadores Académicos, Asistentes Educativos, Capacitadores Tutores e Instructoras e Instructores Comunitarios (véase figura 2).

Todas las acciones de formación tienen un carácter eminentemente vivencial; es decir, implican actividades y experiencias que permiten a los docentes la reflexión y la ruptura de esquemas sobre lo que es ser maestro, lo que significa aprender y los contenidos del aprendizaje. Dichas actividades les ayudan a comprender mediante la reflexión personal.

También se analizan los procesos y dificultades cognoscitivas por los que pasan los educandos para aprender otras maneras de enseñar, de relacionarse con sus alumnos, con la comunidad y su entorno y con los materiales didácticos.

Los talleres y cursos de formación tienen dos vertientes: los que van dirigidos al personal técnico delegacional y de oficinas centrales y los que tienen como población objetivo las diferentes figuras docentes.

Materiales para los programas de formación

Con la finalidad de guiar y apoyar los diferentes talleres de formación destinados a los equipos técnicos y figuras docentes, desarrollados en algunas ocasiones con la participación de asesores externos y teniendo siempre en cuenta la opinión y perspectiva de las propias figuras docentes, se han diseñado, elaborado y probado diversos materiales que ofrecen una guía detallada de qué, para qué y cómo llevar a cabo la formación.

La concepción del diseño posibilita adaptar los contenidos y las estrategias de intervención docente, de tal forma que cada responsable pueda adecuarlo a las características específicas de su grupo.

Programa de formación permanente para los equipos técnicos. Los materiales de este programa son:

- *Manual del taller.* Contiene el mapa de competencias que deben lograrse y de contenidos que deben realizarse, presentados en actividades descriptivas con la finalidad de que sean adaptadas y reproducidas en cada delegación, en los talleres de réplica que realizan los asistentes para otras figuras técnicas y docentes.
- *Antología.* Lecturas seleccionadas que enriquecen el aprendizaje conceptual.

Programa de formación permanente para las figuras docentes. Para los equipos técnicos delegacionales, responsables de conducir la capacitación de las figuras docentes, se diseñan y actualizan periódicamente los siguientes materiales:

- *Documento base.* Dirigido a Jefes de Programas y Coordinadores Académicos; se encuentran en él los fundamentos y la organización del programa de formación permanente para los equipos técnicos.
- *Mapa curricular.* Presenta los contenidos y propósitos que integran la formación inicial que deben adquirir los Asistentes Educativos y los Capacitadores Tutores, con base en el cual los Coordinadores Académicos diseñan la programación detallada de los diferentes momentos de capacitación o actualización de los servidores sociales educativos.

Los Capacitadores Tutores se apoyan en el siguiente material para desarrollar los procesos de formación de los Instructores:

- *Manual del Capacitador Tutor.* Está conformado por el mapa curricular y la programación detallada de la capacitación inicial que estas figuras darán a las Instructoras y los Instructores Comunitarios. Este material contiene dos grandes apartados:
 - *Tronco común.* Señala los contenidos y competencias por desarrollar, en relación con el marco institucional de la Educación Comunitaria, denominador común en la formación de los servidores sociales de todos los programas y modalidades del CONAFE.
 - *Tronco diferencial.* Describe competencias, contenidos, estrategias, materiales y tiempos estimados para el desarrollo de la formación de las Instructoras y los Instructores Comunitarios de los diferentes programas educativos. Los materiales básicos que se analizan son los que cada Instructor utilizará durante su labor docente. En el caso de las Instructoras y los Instructores bilingües en la lengua indígena, se realiza el Taller de Desarrollo Lingüístico,

con la finalidad de convertirlos en lectores y escritores funcionales en las dos lenguas. Para los Instructores monolingües se desarrolla un taller de animación a la lectura. También se describe la práctica docente inicial que llevan a cabo todos los aspirantes a Instructor Comunitario en la comunidad donde prestarán su servicio social.

- *Cuaderno de trabajo para el aspirante a Instructor Comunitario.* Contiene ejercicios, guiones de análisis y lecturas para apoyar la formación de los Instructores.
- *Videocasetes y audiocasetes.* Son elaborados para los diferentes momentos de la formación de las figuras docentes. En todos los casos las locaciones se hacen en las comunidades locales o bien en los lugares de formación docente, y los temas son tratados en forma práctica; en ellos se observan el cómo y el porqué del proceso educativo, con la participación de los actores reales de la Educación Comunitaria.

Los Programas Educativos

El diseño

El diseño de todos los programas y modalidades del CONAFE, es resultado de un cuidadoso proceso de investigación y experimentación, ya que la viabilidad de las propuestas depende de su flexibilidad y posibilidad real de adecuación a las condiciones concretas de aplicación. En estas acciones participan todos los niveles e instancias institucionales: personal técnico, tanto de las áreas centrales como de las delegaciones y las figuras docentes, además de investigadores y educadores con probada experiencia.

En la definición de los contenidos se han considerado las pautas establecida nacionalmente por la SEP –además de tomar en cuenta su relevancia contextual y cultural-, las pautas de desarrollo de las niñas y los niños, los resultados de la investigación pedagógica y las necesidades actuales y previsibles que plantean los escenarios futuros. Todo lo anterior ha derivado en la decisión de apostar al desarrollo de competencias para la vida, con una visión de educación intercultural e integral.

En consecuencia, las propuestas curriculares generadas en el CONAFE son flexibles y abiertas, en particular las modalidades que se han diseñado durante los últimos cinco años, dirigidas a la población indígena y migrante, así como el proyecto Posprimaria.

Acreditación y certificación

En el subsistema educativo del CONAFE la educación preescolar es validada por un diploma que se elabora en cada delegación, mismo que permite a las niñas y niños tener acceso automático a cualquier escuela primaria del país perteneciente al sistema educativo nacional. Además, se entrega a cada alumno el *Cuadernillo de seguimiento y evaluación* y el expediente personal, instrumentos que dan información cualitativa acerca del logro y las evidencias del desarrollo de competencias.

La acreditación de toda la primaria y de cada uno de los tres Niveles con que el CONAFE tiene organizados los seis grados de educación primaria se lleva a cabo por medio de certificados oficiales y boletas por Nivel, impresos en papel seguridad y registrados ante la SEP. Ya impresos, los documentos se envían a cada delegación, donde se requisitan y se firman, por lo que los alumnos que egresan de una primaria del CONAFE pueden ingresar a la escuela secundaria de su elección.

Cuando los estudiantes requieren, antes de concluir su educación primaria, cambiar de una escuela del CONAFE a la de otro subsistema del sistema educativo nacional, pueden hacerlo sin problema de validez, ya que las boletas tienen la correspondencia entre los grados escolares y cada Nivel, además de que se explica a los maestros del sistema SEP, en su Manual de control escolar, la correspondencia de grados.

Es importante mencionar que para el caso de la modalidad educativa migrante, la emisión de boletas y certificados se puede realizar en cualquier día del año, con base en el hecho de que esta población puede desplazarse en cualquier momento del ciclo escolar a otros campamentos agrícolas, ya sean en el mismo estado o hacia otros. En las boletas de las niñas y los niños indígenas que realizan sus estudios en el CONAFE se agrega a las áreas de estudio, la calificación de lengua indígena, ya que la propuesta del Consejo es bilingüe e intercultural.

A los alumnos de la primaria del CONAFE, cuando cambian de escuela antes de concluir su primaria o al término de la misma, también se les otorga el *Cuadernillo de seguimiento y evaluación*, en el que se detalla el logro de desarrollo de las competencias, así como comentarios de la Instructora o el Instructor y el expediente con las evidencias correspondientes.

Para apoyar la continuidad educativa en el nivel secundario, todos los

alumnos que certifican sus estudios de primaria en un curso comunitario son apoyados con una beca Fiducar.

En el caso de los estudios realizados en los centros de posprimaria, éstos son acreditados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con el que se ha firmado un convenio que formaliza el proceso de acreditación. Otra instancia con la que se está negociando la acreditación es el subsistema de telesecundaria de la SEP.

Aspectos operativos

Los distintos programas y modalidades del CONAFE son llevados a cabo con el apoyo de Instructoras e Instructores Comunitarios que radican en la localidad, en la que emprenden acciones educativas con las alumnas, los alumnos y demás habitantes; para este propósito se instala la APEC, que participa y apoya todo el proceso educativo.

El horario de trabajo se establece de común acuerdo con los habitantes, a fin de que se garantice la asistencia de todas las niñas y niños, lo mismo que el respeto de las costumbres de la comunidad local. El periodo de trabajo diario es de cuatro horas y media en preescolar, y de cinco horas y media en primaria durante los 200 días del ciclo escolar.

En el caso de la modalidad para niñas y niños migrantes, tanto el horario como el calendario se adecuan a la realidad de sus condiciones de vida.

Las necesidades de los estudiante de posprimaria, quienes en su mayoría son jóvenes y adultos que forman parte de la fuerza de trabajo activa del campo, demandan mayor flexibilidad. Así, las alumnas y los alumnos acuden a clases los días y en el horario en que sus responsabilidades laborales y familiares se los permiten, y durante el periodo en que no asisten desarrollan la investigación de un tema de su interés, con la metodología de aprendizaje por cuenta propia.

Con la finalidad de que las Instructoras y los Instructores acudan tres días al mes a las reuniones microregionales de formación permanente sin que se afecte el aprendizaje de los alumnos, éstas se programan en fin de semana y un día se trabaja con las niñas y los niños de una comunidad de la microregión. Otra estrategia que se aplica es el trabajo con niñas y niños tutores, quienes se encargan de apoyar a sus compañeros en actividades organizadas por el Instructor antes de ausentarse de la comunidad.

Asignación de Instructores

Selección. Al término de la formación inicial de Instructoras e Instructores Comunitarios de los diferentes programas y modalidades de educación básica, y con base en el seguimiento que se hizo y registró en el *Cuadernillo de seguimiento y evaluación* de cada aspirante, el área de Programas Educativos de cada delegación designa a los jóvenes que prestarán su servicio social educativo.

Los criterios para seleccionar y asignar Instructores e Instructoras a las comunidades son:

- Grado de desarrollo de las habilidades docentes.
- Compromiso y responsabilidad ante el trabajo.
- Grado de comprensión y la posibilidad de aplicar la propuesta educativa.
- Cercanía respecto del lugar de origen.
- Antigüedad en el CONAFE, es decir, si es su primer o segundo año de servicio.

Asignación. Las Instructoras y los Instructores Comunitarios que demostraron el mayor número de habilidades desarrolladas, y que potencialmente son los más competentes para la docencia, se asignan a una comunidad que presente alguna de las siguientes características:

- Un grupo numeroso de alumnos, de 18 a 25 años (para el rango de atención del CONAFE).
- Varios alumnos con más de dos años en un Nivel, en el caso de la primaria.
- Que en el ciclo escolar anterior haya estado una Instructora o Instructor cuya calidad y resultado no fueron satisfactorios.
- Que el número de niñas y niños demandantes de nivel primaria o preescolar sea menor de cinco alumnos, ante lo cual se instala la modalidad Aula Comunitaria; es decir, se conjugan los dos niveles para que conformen el número mínimo de alumnos que requiere la instalación del servicio educativo.

Doble asignación. Pueden ser asignados dos Instructores o más siempre y cuando la comunidad los acepte y esté en posibilidad de otorgarles hospedaje y alimentación. En estos casos, la delegación puede programar el otorgamiento de despen-

sas alimentarias para apoyar a las familias. Las comunidades locales deben tener alguna de las siguientes características:

- Número de niños demandantes suficiente para formar un Curso de Preescolar y un Curso Comunitario (primaria).
- Más de 20 niños demandantes de educación preescolar o primaria.

En el caso de Posprimaria siempre se asignarán dos Instructores por centro.

Reservas. Para asegurar la atención a todas las comunidades, y considerando que aproximadamente 8 por ciento de las Instructoras y los Instructores en servicio se da de baja durante los primeros cuatro meses del ciclo escolar, el CONAFE incorpora a los cursos de formación inicial 12 por ciento más de jóvenes, con la finalidad, por un lado, de seleccionar a los mejores y, por el otro, de tener un número suficiente de jóvenes ya formados que puedan atender las comunidades de donde la Instructora o el Instructor haya desertado.

Los Instructores de reserva son los jóvenes que habiendo obtenido un resultado satisfactorio durante el periodo de formación inicial, presentaron menor desarrollo en las habilidades docentes, por lo que se asignan a comunidades donde puedan fortalecer su formación a través del trabajo compartido con otro Instructor y con el apoyo constante del Capacitador tutor y el Asistente Educativo.

Características de los programas educativos y sus modalidades

La característica de estos programas y modalidades es la atención a la demanda de servicios de educación básica mediante propuestas alternativas para los niveles preescolar, primaria y secundaria.

Nivel preescolar. El Consejo comenzó a incursionar en este nivel educativo en el ciclo 1980-1981. En la actualidad se encuentran en operación el Programa Preescolar Comunitario y tres modalidades:

- Preescolar Comunitario para Población Migrante.
- Centros Infantiles Comunitarios
- Preescolar Comunitario para Población Indígena.

La diferencia entre estas modalidades radica, fundamentalmente, en la adecuación operativo-metodológica en función de las necesidades o características particulares de la población atendida. Todas las modalidades de este nivel están dirigidas a niñas y niños de 3 a 5 años y 11 meses.

En todas las modalidades de preescolar que desarrolla el Consejo es requisito imprescindible que exista una escuela primaria en la localidad o se tenga acceso a ella, ya sea del sistema de la SEP o del CONAFE, con lo cual se garantiza la continuidad educativa de las alumnas y los alumnos.

Cuando las niñas y los niños en edad preescolar radican en comunidades estables, la normativa establece que el rango de población no rebase los 500 habitantes, en tanto que si se trata de campamentos agrícolas, a donde llega población que migra en busca de trabajo para subsistir, el servicio se instala con independencia del criterio demográfico y se integran tantos grupos como sea necesario. Si la población de la localidad es mestiza se establece el programa Preescolar Comunitario, y si es una comunidad indígena se ofrece la modalidad Preescolar Comunitario para Población Indígena.

A la figura docente de la modalidad Centros Infantiles Comunitarios se le llama Agente Educativo; pertenece a la comunidad y es elegida por los propios habitantes. La organización y administración del servicio educativo están a cargo de la comunidad y del Agente Educativo.

Los padres de familia participan en todas las modalidades; además de los asuntos mencionados en los apartados correspondientes, colaboran en la preparación del desayuno de las niñas y los niños y en la elaboración del material didáctico.

Los datos estadísticos correspondientes al nivel preescolar, en sus distintas modalidades, pueden consultarse en las gráficas 7, 8 y 9.

Nivel primaria. El Programa Cursos Comunitarios ha sido la base de las modalidades educativas que se han diseñado en el CONAFE para la atención de diversos tipos de población.

Actualmente, las tres modalidades educativas de atención directa mediante las cuales se brinda educación primaria a una población de 159.329 niñas y niños de 6 a 14 años son:

- Cursos Comunitarios.
- Atención educativa a la población indígena.

- Atención educativa intercultural para población infantil migrante (véanse gráficas 10, 11 y 12)

Las niñas y niños que acuden a los programas de primaria comunitaria viven, en su mayoría, en comunidades de menos de 100 habitantes, en localidades dispersas y alejadas de los municipios y ciudades, o bien residen temporalmente en campamentos migrantes.

En las comunidades mestizas cuya población es estable se oferta el programa Cursos Comunitarios, el cual actualmente se ha visto enriquecido con la visión intercultural y la integración de áreas de la modalidad para población infantil migrante. En consecuencia, se ha privilegiado el trabajo multinivel por el de niveles, con proyectos que diseñan las Instructoras y los Instructores basados en los temas de ciencias naturales y sociales para trabajarlo integralmente con las demás áreas.

Otras estrategias que se han fortalecido, son la exposición y reflexión del trabajo realizado, tanto ante el grupo escolar como ante todos los miembros de la comunidad local, con la finalidad de propiciar, entre otros aspectos:

- La toma de conciencia de los alumnos respecto a los procesos mentales que realizan durante la resolución de las tareas.
- El manejo de la oralidad, la lectura y la escritura con sentido.
- El conocimiento de la comunidad de los resultados de las investigaciones realizadas por sus hijos para:
 - Brindarles elementos de reflexión en torno a sus prácticas culturales.
 - Involucrarlos en la evaluación del desarrollo de competencias de sus hijos.
 - Lograr su participación activa en la construcción del proyecto escolar.

Para atender a la población infantil que viaja con sus padres en busca de trabajo para subsistir y que se instala transitoriamente en campamentos agrícolas, el CONAFE ofrece una modalidad educativa diseñada especialmente para responder a sus movimientos migratorios y a su realidad de vida. Las niñas y los niños indígenas son atendidos con la modalidad de educación a población indígena. Esas dos modalidades desarrollan el currículo apoyadas en proyectos que recogen los principios de la Educación Comunitaria.

Atención experimental a nuevos grupos de población

Con el propósito de dar respuesta a las demandas de la población, recientemente se ha atendido a alumnas y alumnos de zonas suburbanas de cinco estados de la República,⁶ así como a grupos y compañías circenses que viajan por el territorio nacional. La propuesta educativa es la misma que la de Cursos Comunitarios; lo que ha variado es el tipo de estrategias para lograr la participación comunitaria. Hoy en día se están diseñando proyectos para el desarrollo de competencias y el trabajo multinivel.

Aula Compartida: articulación de la educación preescolar y primaria

La realidad de la dispersión poblacional, que cada día se acentúa más en el campo mexicano, hizo que el CONAFE estableciera una nueva forma de atender la demanda de los servicios de preescolar y primaria, y se respetara la normativa vigente de instalar un servicio educativo en las comunidades donde existen cinco niños demandantes.

La modalidad Aula Compartida, que reúne en un mismo espacio escolar a niñas y niños de entre 3 y 14 años, se diseña tomando como ejemplo, para su organización operativa, las prácticas cotidianas de las comunidades locales, que consisten en mandar a sus hijos menores de 6 años con los otros hijos que acuden a la primaria, situación común que obligó al CONAFE a incorporar un rubro en sus datos estadísticos denominado *oyentes*.

Para la atención educativa se diseñaron actividades integradoras, en el contexto de la Educación Comunitaria, retomando tanto estrategias de preescolar como de primaria comunitaria, enfatizando el trabajo multinivel a través de proyectos y desarrollando el trabajo de comunicación para apoyar a las niñas y los niños que inician su proceso de alfabetización; asimismo, se diseñó un taller de lógica matemática y actividades lúdicas para preescolar, el cual se integró por una serie de fichas llamadas "Laberinto" porque representa un reto interesante para los niños: para llegar a ciertas fichas de su interés tienen que pasar por otras que los apoyan en el desarrollo de competencias y toman en cuenta la génesis de los procesos cognoscitivos.

6 La atención en zonas suburbanas se inicia en algunas delegaciones cuando se detecta población campesina asentada en la periferia de las ciudades, o bien por demanda expresa de las autoridades estatales o de la propia población. Los primeros antecedentes oficiales de este tipo de atención se dan en el estado de Morelos, a partir del ciclo escolar 1994

Posprimaria Comunitaria

Continuidad del trabajo del CONAFE. Después de tres años de operación, hay en el país 124 centros de posprimaria en 21 estados de los 32 que componen la Federación. Se atiende a poco más de 7 mil estudiantes, de los cuales 3.680 estudian el nivel secundaria en poblaciones a las que también acuden alumnas y alumnos de comunidades vecinas. Al sumar la atención indirecta y el programa de becas, los beneficiarios de este nivel educativo ascienden de 25.514 a un total de 29.194 (véase cuadro 6).

La Posprimaria atiende la demanda acumulada de egresados de Cursos Comunitarios en las pequeñas poblaciones donde el CONAFE ha trabajado desde hace muchos años. De no darse este servicio, las personas que desean continuar estudiando tendrían que salir de sus comunidades, pero al no contar con holgura económica, aun cuando se les otorga la ayuda parcial de una beca, la mayoría deja de estudiar.

Además de atender a la población con la que ha establecido una relación duradera, el CONAFE aprovecha para el nuevo servicio la capacidad de los jóvenes que ha venido formando como Instructores Comunitarios o como Capacitadores Tutores. De entre estos jóvenes se escogen y capacitan a las Instructoras y los Instructores de Posprimaria.

La Posprimaria continúa la tradición probada de CONAFE, que establece compromisos mutuos con las comunidades y asegura así la participación responsable. En lo académico aprovecha las ventajas del multinivel, el entorno comunitario como campo de exploración y la oportunidad de poder adaptar el servicio al no tener las limitaciones que impone el estilo de vida urbano.

Metodología. La posibilidad de aceptar cualquier interés del estudiante implica mantener con rigor la metodología de aprendizaje por cuenta propia. Esta metodología es el mínimo necesario para lograr que el apoyo de una Instructora o un Instructor de Posprimaria sea real y suficiente, acorde con lo que puede hacer efectivamente, sin suplantar al estudiante ni caer en alguna simulación escolar. El propósito de la metodología es enseñar al estudiante a aprovechar los textos y acostumbrarlo a dialogar con los autores en situación de igualdad, siempre con interés de satisfacer el deseo de aprender. Los estudiantes pueden escoger cualquier tema para preparar un examen y certificar, para satisfacer alguna necesidad práctica o por simple recreación, pero tienen que hacerlo por cuenta propia. El rigor al se-

guir esta metodología permite abrir la oferta educativa a la necesaria diversidad de intereses de quienes se deciden a aprender.

Propósito educativo. Adaptar el servicio a los intereses y tiempos de jóvenes y adultos en una comunidad ocupada en trabajos de subsistencia elemental exigía un propósito valioso en sí mismo y alcanzable con sólo los medios de que podía disponer el CONAFE. Sin descartar otros propósitos complementarios, la prioridad educativa es asegurar que los estudiantes aprendan a aprender a través de las codificaciones escritas y que quien se interese pueda continuar el diálogo local a través de libros y encontrar en ellos nuevos interlocutores. Se privilegia esta habilidad sobre cualquier otra no porque sea la mejor forma de conocer, sino porque es la que abre más posibilidades de información y acción a los habitantes de las comunidades rurales, y porque es una competencia que permite diseñar con rigor la capacitación de las Instructoras y los Instructores, así como demostrar la efectividad del servicio. La Posprimaria busca asegurar el interés del que aprende y la capacidad del que enseña.

Alcances. El término *posprimaria* no es el que mejor describe el propósito educativo, porque lo que se busca en las comunidades es mantener centros de aprendizaje abiertos a cualquier interés personal o comunitario. Esto es más necesario en la medida en que la Posprimaria empieza a incursionar en zonas marginales urbanas y su propósito no es competir con otras instituciones de educación básica, sino reforzarlas para que los estudiantes no deserten o, si lo hicieran, puedan continuar estudiando en alguna de las modalidades abiertas, siempre por cuenta propia y con los apoyos necesarios.

Cobertura global de la educación básica

El cuadro 7 y la gráfica 13 muestran datos estadísticos de atención directa e indirecta, respectivamente, para todos los niveles educativos y sus modalidades en operación durante el ciclo escolar 1999-2000.

Vinculaciones SEP-CONAFE

Con la finalidad de que sirva de análisis de los servicios que ofrecen el sistema educativo de la SEP y el subsistema del CONAFE, se presenta el cuadro 8.

Evaluaciones Externas

La SEP, a través de la Dirección General de Evaluación (DGE), inició un estudio longitudinal dirigido a la observación del logro educativo del sistema educativo nacional a partir del ciclo escolar 1996-1997. Una de las líneas de investigación comprendió la realización de cuatro mediciones del aprendizaje de las alumnas y los alumnos en las áreas de español y matemáticas para 2º y 3º y 5º grados.

En el ciclo escolar 1997-1998 se evaluaron, además de estas materias, las de ciencias naturales e historia y geografía. A estas evaluaciones de conocimientos se le conoce con el nombre de *levantamientos*.

Otra de las líneas de investigación fue la de *estándares nacionales* de habilidades fundamentales en lectura y matemáticas, que se realizó por primera vez en octubre de 1998. Se trata de pruebas que miden la habilidad real del alumno y no la distancia que cada uno de ellos guarda respecto de la media poblacional.

La población de alumnas y alumnos considerada para estándares nacionales fue estudiantes de 2º a 6º grados de educación primaria.

Ambos tipos de evaluaciones fueron aplicados por personal capacitado por la DGE en una muestra de las diferentes escuelas del país. Las escuelas fueron agrupadas en cinco tipos: urbana pública, urbana privada, rural pública, educación indígena pública y Cursos Comunitarios del CONAFE.

El puntaje promedio obtenido por grado y tipo de escuela de los estándares nacionales, en una escala de 20-80, se muestra en el cuadro 9.

El puntaje promedio de escuelas en la prueba de matemáticas, por grado y tipo de escuela, se presenta en el cuadro 10.

En un análisis más minucioso se identifica que algunos centros de trabajo del programa Cursos Comunitarios ocupan los primeros lugares en el nivel de las muestras estatales respecto a ambas habilidades evaluadas (véase cuadro 11 para la comprensión lectora y cuadro 12 para los datos de habilidades lógico-matemáticas).

Los resultados de los levantamientos de las pruebas de conocimientos se pueden consultar en el cuadro 13 y la gráfica 14, que corresponden al área de español, y en el cuadro 14 y la gráfica 15 se reportan los datos del área de matemáticas.

Acciones de fortalecimiento a los programas educativos y sus modalidades.

Estas acciones tienen un carácter esencialmente formativo y se articulan con el trabajo cotidiano de la Instructora y el Instructor Comunitario en el marco del programa o modalidad educativo en la que se encuentre colaborando. El docente identifica en la interacción diaria alguna necesidad o interés particular del grupo escolar y comunitario que requiere profundizarse o ampliarse; a partir de ello integra en su planeación de actividades alguna o varias de las acciones que se describen enseguida.

Educación para la salud comunitaria. El CONAFE ha desarrollado, como parte de la tarea educativa, el Proyecto de Educación para la Salud Comunitaria, que opera en todo el país y cuya finalidad es formar sujetos competentes para reconocer, reflexionar y transformar su realidad en función de la definición de un proyecto de vida personal y colectivo con un mayor control sobre las situaciones y riesgos, y en el que se busquen opciones de mejoramiento de las condiciones de vida a partir de la participación activa de los integrantes de las comunidades.

De lo que hemos expuesto se desprende que la operación del proyecto no puede plantearse como un listado predeterminado de actividades por ejecutar. El trabajo de la Instructora o el Instructor está orientado por el programa o modalidad educativa en el que se presta su servicio social.

La estrategia básica de operación es abrir espacios de reconocimiento y reflexión a partir del curso normal de hechos y situaciones escolares y comunitarias. A estos eventos cotidianos que pueden generar determinado conocimiento se les llama eventos generadores. Con ellos se facilita que los alumnos expongan a sus padres lo descubierto y aprendido en torno a lo que requieren para realizar sus proyectos de vida en contacto armonioso con el medio.

Los materiales con que cuentan las Instructoras y los Instructores, las niñas y los niños y la comunidad local son:

- *Juego Carrera por la salud.*
- Cuatro folletos llamados *Los primeros cuatro años de vida.*

Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares. El Programa de Investigación y Recopilación de Tradiciones Orales Populares (PIRTOP) fue creado para fomentar el rescate, la valoración, la investigación, la

clasificación y la difusión de la tradición oral de nuestro país y, en especial, de la población atendida por el CONAFE. La manifestación popular que se transmite oralmente es recuperada por los docentes o mediante convocatorias abiertas a la participación general.

Los materiales que se obtienen son narraciones, leyendas, refranes, mitos, cantos y juegos tradicionales. Este acervo es base importante para las publicaciones de libros y audiocasetes, que se constituyen en valiosos apoyos para el desarrollo de todos los programas educativos.

Radio Comunitaria. Actualmente opera en 18 estados del país, con el apoyo de instituciones oficiales como el INI y diversas universidades y casas o institutos de cultura, entre otros, que facilitan sus instalaciones de cabina de grabación y otorgan tiempos de transmisión.

Plantea como propósito generar un espacio de difusión y preservación de la cultura y tradición oral de diversas regiones, así como sensibilizar a la población sobre la importancia de aquellas para favorecer el conocimiento y el desarrollo. A través de la radio se establece, además, una comunicación con la Instructora y el Instructor Comunitario para brindarle orientación y asesoría que mejore su labor docente y comunitaria.

Las diferentes figuras docentes participan como corresponsales, a quienes se les capacita con el apoyo de la *Guía del Corresponsal Comunitario*, editada por el CONAFE.

Caravanas Culturales. El proyecto Caravanas Culturales fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación, expresión de pensamientos y emociones y creación y aprendizaje en niños, jóvenes y adultos de las comunidades que atiende el CONAFE, mediante el conocimiento, valoración, respeto y promoción de prácticas y saberes culturales propios y de otros grupos sociales.

Una Caravana Cultural está conformada por tres Instructoras que visitan una localidad durante dos semanas en el ciclo escolar para promover la participación de la población en talleres, representaciones y encuentros que consideran los objetivos y las estrategias de los programas educativos del CONAFE y sus modalidades. En el ciclo escolar 1999-20000 participaron en estas acciones de fortalecimiento educativo 95 Instructoras e Instructores en cinco estados del país.

Con los mismos propósitos de favorecer procesos educativos y de fomento y revaloración de la cultura local a través del diálogo intercultural, se integran y nutren los Museos Comunitarios, con la diferencia de que los Instructores que los impulsan permanecen estables en la localidad asignada. Durante el ciclo 1999-2000 se involucraron en esta labor 64 Instructoras e Instructores de cinco delegaciones.

Albergues Escolares Indígenas. La finalidad de este proyecto es favorecer el desarrollo integral y contribuir al mejoramiento de los aprendizajes escolares de las niñas y niños indígenas que están becados en los Albergues Escolares Indígenas que opera el INI y asisten a la escuela que existe en la comunidad.

Para el logro de este propósito se asigna a cada albergue un Instructor Comunitario bilingüe, con experiencia en el programa de educación indígena del CONAFE, para que apoye académicamente a las niñas y niños. Actualmente se atienden con esta dinámica 125 albergues.

El apoyo académico que ofrecen estas Instructoras e Instructores se basa en la propuesta de educación indígena del CONAFE, que impulsa el desarrollo del bilingüismo oral y escrito de los estudiantes, así como la recuperación y revalorización escolar de sus saberes. Ello se realiza con actividades extraescolares de tipo académico, recreativas, sociales y culturales. La propuesta educativa aporta una serie de elementos metodológicos y recursos prácticos que han sido adaptados a los diversos contextos y necesidades escolares de los albergues.

Tele Educación Comunitaria. Como resultado de los logros obtenidos en los levantamientos de las pruebas de conocimientos y de estándares nacionales, en los que se observó que el Nivel III de Cursos Comunitarios obtuvo puntajes más bajos que los demás niveles, se implementó, entre otras acciones, el proyecto Tele Educación Comunitaria.

El objetivo general de este proyecto es fortalecer los programas educativos del CONAFE, a través del aprovechamiento de la infraestructura de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat).

El reto de conformar una barra televisiva, propició el diseño de programaciones para tres auditorios diferentes: niñas y niños de primaria, Instructoras e Instructores y población en general de las comunidades atendidas, para lo cual se aprovechan los materiales existentes en el CONAFE y en las distintas instituciones del sector educativo. Como material de apoyo a la formación de equipos técnicos y docentes, se ha elaborado una serie de tres videos.

La aplicación del proyecto ha sido resultado de un proceso de negociación y adecuaciones que hemos seguido a través de tres líneas de acción:

- Seguimiento y sistematización.
- Diseño y producción.
- Programación.

Programa Editorial

Los materiales que forman el fondo editorial del Consejo se han diseñado para apoyar la labor educativa de las figuras docentes, fomentar el gusto por la lectura en todos los actores de la Educación Comunitaria y difundir la propuesta educativa del CONAFE.

El fondo editorial del CONAFE está integrado por cinco tipos de materiales:

- Biblioteca para alumnos, conformada por 140 títulos en trece series que incluyen audiocasetes y juegos didácticos
- Básico, compuesto por 56 títulos en cinco series diseñadas para facilitar la labor de las figuras docentes
- Materiales didácticos, con trece títulos que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel de preescolar y los Cursos Comunitarios
- Educación Comunitaria, que incluye cuatro títulos mediante los cuales se difunden el quehacer y las innovaciones del CONAFE
- Coediciones con distintas instituciones y organismos gubernamentales y no gubernamentales.

El CONAFE participa en ferias del libro nacionales e internacionales. También diseña los carteles y promocionales para radio y televisión correspondientes a la etapa de promoción y captación de Instructoras e Instructores.

Logros y aportaciones

¿Cuál fue la visión del CONAFE para iniciar la atención al rezago educativo?

El CONAFE nació con el mandato legal de innovar, crear y ofrecer respuestas alternativas a añejos problemas educativos del México rural. La carencia de escuelas, los elevados índices de analfabetismo y el rezago educativo requerían

nuevas estrategias de atención a los pequeños núcleos de población dispersos en el campo de nuestro país.

Modificar prácticas, buscar nuevos modelos, experimentar e investigar, diseñar y emprender no son solo cuestiones que le esté permitido realizar al Consejo, sino deberes y compromisos que determinan su actuación y su razón de ser.

Un elemento fundamental para que el CONAFE adquiriera este cariz, fue la evidencia de que no era posible trasladar las concepciones, fórmulas y esquemas de la escuela urbana al contexto rural, considerando tanto la viabilidad operativa como las necesidades y características diferenciales de la población del campo, sobre todo de las microlocalidades.

El CONAFE se constituyó en un instrumento valioso para alcanzar las metas educativas planteadas por el gobierno federal a finales de los años setenta: universalizar la educación primaria en el marco del programa Educación para Todos los Niños. El Consejo incursionó de una manera audaz en el afán de alcanzar esta meta, inspirado en los legados de la Escuela Rural Mexicana y en las Misiones Culturales.

El nacimiento del CONAFE se da en un momento en que la voluntad política por resolver problemáticas educativas lleva a la constitución de varios organismos para apoyar, con propósitos particulares, cuestiones que ya no era posible atender a través de la gran estructura centralizada de la SEP.

¿Por qué el CONAFE permanece y consolida propuestas innovadoras?

En el corto plazo, el Consejo logra operar un programa de educación primaria en las pequeñas localidades, que amplía su cobertura de manera relativamente rápida y exitosa, sin que ello exigiera grandes obras de infraestructura o la creación de plazas de docentes; es decir, sin complicar ni agrandar aún más la estructura orgánica y administrativa del sistema educativo nacional.

El armazón organizativo y funcional del CONAFE era propicio para alcanzar estos resultados: sencillo y con pocos niveles jerárquicos, facilitaba, y continúa facilitando, la comunicación horizontal. Esta condición permite establecer una relación directa entre los diferentes actores: desde los distintos funcionarios hasta los docentes prestadores de servicio y los habitantes de las comunidades mantienen una comunicación cara a cara. Estos encuentros de diálogo e intercambio se dan aun fuera de los espacios de trabajo previstos, mantienen el contacto

personal y buscan la pluralidad de voces y puntos de vista en las acciones que se emprenden.

La interacción cercana de todos los participantes en los procesos educativos comunitarios, en espacios formales e informales, planeados o espontáneos, ha permitido vencer los obstáculos burocráticos y las inercias administrativas.

La innovación se asume como posibilidad real y práctica cotidiana de los diferentes actores de la Educación Comunitaria en los diversos referentes y espacios de trabajo; las normas y lineamientos no se ven como reglas inamovibles que se deben acatar al pie de la letra, sino como condiciones que pueden adaptarse o cambiarse en virtud de la optimización de los procesos y el logro de la calidad en el servicio educativo. El Consejo se permite aprender de otros y con otros, valorando los saberes que cada persona logra desde el ámbito particular de competencia y funciones que desempeña.

La rotación de docentes, mediante el establecimiento de convenios de prestación de servicio –que en los primeros tiempos se renovaban en cada ciclo escolar, condicionados por la valoración del desempeño, la edad y las especificaciones de una formación académica mínima de nivel medio básico–, hizo posible que el CONAFE se insertara en el ámbito educativo sin adoptar prácticas tradicionales y sin integrarse a las redes que llevan a demandar y obtener prerrogativas por parte de la burocracia.

Esta situación, mantenida hasta la fecha, permite a los docentes y equipos técnicos tomar decisiones, obedeciendo a una racionalidad operativa y pedagógica, en términos de las necesidades y características culturales de las mismas comunidades, y no a intereses personales o de grupos.

El trabajo con jóvenes que se turnan, facilita que la renovación de las ideas, los enfoques y las prácticas se dé con mayor fluidez. Cada nueva generación de jóvenes asume el compromiso de impulsar acciones y experimentar sin prejuicios ni atavismos. Los jóvenes que fungen como figuras docentes en el CONAFE incorporan su experiencia y construyen, enriquecen y complementan las propuestas; son críticos, cuestionan e innovan las formas, sentidos y significados, pero los mantienen congruentes con su tarea educativa y con las expectativas y necesidades expresadas por lo padre de familia y los miembros de la comunidad. Todo ello exige a la institución nuevas búsquedas y modificar normas, estrategias y contenidos.

El afán de dar respuesta a problemas, condiciones y necesidades reales,

así como a la diversidad cultural, social y económica de las comunidades rurales, ha forzado a funcionarios, planificadores y personal técnico del CONAFE a romper esquemas y adoptar un pensamiento y un sistema de acción flexibles. Sólo así ha sido posible diseñar y desarrollar programas y modalidades educativas cuya característica esencial es partir de los intereses y propiciar experiencias de aprendizaje propias mediadas por una organización multinivel que promueve la interacción y define la diversidad como ventaja pedagógica en un marco intercultural. Esta característica permite ofrecer una educación de calidad basada en el principio de equidad.

La congruencia con la filosofía del aprendizaje socialmente elaborado, eje del trabajo escolar en las aulas, hace que los espacios institucionales se vivan como posibilidades de discusión y construcción conjunta. La escuela forma parte de la comunidad, está integrada al contexto comunitario y a sus formas de relación. La cultura comunitaria está presente en el aula no sólo porque los sujetos que la portan y la viven están en ella, sino porque el espacio se abre a las formas culturales que se explicitan como objetos de estudio y permean la vida cotidiana en el ámbito escolar.

El trabajo con adolescentes supone asumir sus características, sus búsquedas constantes de nuevas formas de ver el mundo, su insatisfacción ante el *status quo*, así como sus ideales de justicia para todos. Los jóvenes impulsan la renovación de las formas institucionales y mantienen joven al CONAFE.

Trabajar con poblaciones marginales, estar donde nadie está, ha justificado y propiciado la libertad de hacer las cosas diferentes. Las condiciones de precariedad en que se desarrolla el servicio obligan a aprovechar todos los recursos, crear nuevos usos para los ya existentes y reinterpretar y resignificar todos los elementos presentes en esa realidad.

Con frecuencia se contratan consultores expertos que logran ser sensibilizados por la institución y su filosofía, y cuyos resultados en productos concretos están vinculados con esta identificación con los ideales del CONAFE y las necesidades de los grupos rurales. Por otra parte, se establecen relaciones cooperativas con múltiples instancias (organismos, instituciones) para generar productos conjuntos, lo cual permite la renovación y el aprendizaje constantes.

La innovación propuesta se construye con la participación de la gente de las comunidades atendidas y de los jóvenes instructores, y con la experiencia del personal operativo. Así se elimina la necesidad de un gran aparato burocrático o de grandes inversiones que paralicen el proceso innovador.

¿El perfil de las Instructoras y los Instructores es un obstáculo para la calidad educativa?

El proceso de valoración que viven los jóvenes al convertirse en figuras centrales en las comunidades los lleva a entregarse a la tarea con un verdadero compromiso social. De sentirse como un número en la escuela o como el joven inquieto en la casa, se convierten en elementos determinantes en el proceso de reflexión de la vida comunitaria. Esto produce una actitud permanente de análisis sobre sus acciones en el aula, de observación constante del modo de vida de la gente de la comunidad local y de compromiso con los problemas y necesidades locales, ya que se convierten en parte de la misma.

Los ideales de democracia y de servicio a la sociedad que tiene la juventud son principios que logran concretar las diferentes figuras docentes al vincularse con el CONAFE; además, al no ser especialistas en educación se reconocen en formación y siempre están dispuestos a aceptar orientación e innovaciones para mejorar su trabajo.

El CONAFE también permite y propicia encuentros con otros jóvenes para el intercambio de experiencias, opiniones y expectativas, lo que ayuda a las Instructoras y los Instructores en su formación personal, identidad y autoestima, convirtiéndolos en ciudadanos interesados en su proyecto de vida, su familia y su país.

¿Cómo influye la formación de las figuras docentes y los equipos técnicos en la calidad de los programas del CONAFE?

La formación a partir de vivencias y de reflexión de sus propios procesos, y no de simulaciones, el acompañamiento constante de otras Instructoras u otros Instructores para analizar juntos situaciones en reuniones microregionales que tienen una periodicidad mensual durante todo el ciclo escolar, y la observación y asesoría directa en la comunidad han sido estrategias que permiten la calidad en la intervención de los docentes y el desarrollo de habilidades como mediadores y diseñadores de experiencias de aprendizaje significativas.

El énfasis en procesos guiados y contruidos a partir de la óptica del desarrollo de competencias docentes que destacan los cómo y por qué, y una concepción de evaluación para develar y conocer lo que pasa en el proceso educativo a fin de retroalimentarlo y no sólo calificarlo o señalar sus errores y carencias, han permitido a las Instructoras y los Instructores ofrecer programas de formación adecuados.

¿Cuáles han sido los beneficios del diseño de un currículo en competencias?

La respuesta para atender población específica demandante de educación básica en distintos momentos de la historia del CONAFE mostró la necesidad de que cada propuesta naciera con independencia del programa existente. La propuesta institucional del currículo basado en competencias permitió que las fortalezas de las diferentes modalidades educativas existentes se incorporaran en los demás programas y se consolidara una misma visión educativa, basada en los principios de la Educación Comunitaria.

La finalidad de formar para la vida exigió el diseño de competencias para la educación primaria con indicadores que dan los elementos de observación necesarios, a fin de que las Instructoras y los Instructores diseñen una intervención intencionada y acorde con los requerimientos de cada alumno, dando prioridad a los procesos de pensamiento, de valorización, afectivos y cognoscitivos frente a un aprendizaje memorista de datos y hechos que no da herramientas para conocer el mundo que le rodea y enfrentarse a los diferentes retos que la vida impone.

¿Cuáles han sido las aportaciones del CONAFE al sistema educativo nacional?

La primera es la organización del trabajo multinivel, pues permite enriquecer los aprendizajes de las niñas y los niños de diversas edades, culturas y lenguas, y estimula la práctica del tutorío. Además, ofrece la posibilidad de que cada alumna y alumno se apropie de lo que le interesa y esté al alcance de su desarrollo cognoscitivo. Este desarrollo se estimula a través de la interacción que promueve el multinivel.

El enfoque intercultural en el diseño de los programas educativos es una contribución que ha posibilitado el encuentro entre culturas de una manera natural y que fortalece la identidad y la autoestima, convirtiendo la heterogeneidad de edades, culturas, lenguas, estilos de aprendizaje, experiencias y desarrollo de competencias en una ventaja pedagógica y no en un obstáculo que propicie el abandono de la escuela o cualquier otra consecuencia.

A las contribuciones anteriores se suma la propuesta didáctica de Cursos Comunitarios, que ha influido en los programas, libros de texto, libros del maestro y ficheros de la SEP.

La participación comunitaria eleva la calidad de la demanda, ya que al compartir las decisiones se desarrollan nuevas perspectivas acerca de la importancia de la educación.

Retos y metas Cobertura

Aún existe población demandante de servicio educativo, con el perfil institucional, que no ha logrado incorporarse. La detección de núcleos de población susceptible de atenderse sigue siendo un reto, ya que muchas de las microlocalidades no aparecen en el censo. La acelerada depauperización del campo tiene, entre otras consecuencias, la migración de la población, lo que acrecienta el desafío de dar atención y ampliar la cobertura educativa para una población cada vez más dispersa y móvil.

Es por esto que se requerirán nuevas estrategias operativas, jurídicas y técnicas que permitan atender grupos escolares con un reducido número de integrantes, de dos o tres alumnos, situación que se perfila como una tendencia en los asentamientos de población rural a los que se dirigen los programas educativos del CONAFE.

Para ello se hace necesario, inicialmente, consolidar y generalizar la modalidad de Aula Compartida, que cristaliza la posibilidad de generar procesos educativos significativos para niñas y niños de nivel preescolar y primaria en un espacio escolar compartido, explorando nuevas posibilidades curriculares e instrumentales con esta misma lógica de atención. El diseño y desarrollo de alternativas educativas deberán plantearse como prioridad de respuestas a esta problemática, sin dejar de considerar que se trata de crecer con calidad.

Consecuente con una política de equidad, será necesario organizar mecanismos que permitan el acceso, la continuidad y el éxito educativo para las niñas y los niños de las comunidades. También se requiere incorporar el enfoque de género a todas las acciones educativas que se desarrollan, en todos los espacios y ámbitos del quehacer educativo.

Por lo anterior, se busca lograr una cobertura de cien por ciento en Preescolar Comunitario y aumentar la atención a grupos migrantes; indígenas y de posprimaria. También es necesario ampliar el horizonte de atención, con la finalidad de dar respuesta a los grupos de población que así lo demanden, como es el caso de las zonas suburbanas y grupos o compañías circenses.

Consolidar la visión de la Educación Comunitaria

La visión de supletoriedad con que nace el CONAFE, y que mantiene durante muchos años, a pesar de la diversificación de las acciones y programas concebidos, tuvo implicaciones en la conformación de la identidad institucional.

El riesgo siempre latente de discontinuidad y las ideas de irregularidad, diferencia o no formalidad permearon todos los niveles, ámbitos y procesos institucionales del CONAFE. Una de las consecuencias fue mantener con carácter de preliminar los ejercicios de conceptualización sobre el enfoque y la naturaleza de su misión sustitutiva: la Educación Comunitaria.

El reto actual consiste en extender y consolidar en todos los niveles institucionales la visión de Educación Comunitaria para hacerla realidad en mayores espacios y en acciones concretas.

En este sentido, aún falta trabajar en la conceptualización de los alcances, las formas y los propósitos de la participación comunitaria en la tarea educativa: los qué, para qué y cómo de esa invitación que se reitera en los distintos ámbitos de la actuación cotidiana.

Es un hecho que las comunidades participan en la tarea escolar. En primer lugar, responsabilizándose de cuestiones logísticas y operativas que son básicas para el desarrollo de los programas en las localidades; si los habitantes no brindaran alimentación y hospedaje a las Instructoras y los Instructores, si no aportaran un espacio físico y no asumieran diversos mecanismos de control y seguridad sobre los recursos que se les entregan, simplemente la atención educativa no sería viable, por lo menos no con la lógica operativa ni los recursos financieros actuales. Aunque existen otras formas de participación, se sabe poco de ellas, especialmente de los procesos e impactos que generan o bajo qué condiciones y factores causales se producen. Por lo tanto, se requieren estrategias de recuperación y análisis sistemático en torno a estas cuestiones y definir una clara política institucional al respecto.

Algo que se reconoce en este momento es la necesidad de involucrar a los padres de familia en las actividades de la escuela, con distintos propósitos y en diferentes momentos. Es importante explicar y demostrar a los miembros de la localidad y a los padres de familia la utilidad formativa de las estrategias de trabajo que se emplean en los programas educativos (el juego, el diálogo, el tutorío de los mayores o los que saben más sobre determinado tema, el disfrute de la lectura, entre otras); hacer que exploren y se familiaricen con los materiales de trabajo di-

dático y que lean los libros de la biblioteca. Es imprescindible ganar su apoyo tanto para el trabajo escolar de manera global como en el que puedan brindar individualmente a sus hijos; invitándolos a exponer un tema o hacer un taller es demostrar el reconocimiento a sus saberes y prácticas culturales, lo cual hace que los padres de familia se sientan valorados y propicia que comprendan mejor la labor docente. Estimular que se involucren cada vez más como evaluadores del trabajo escolar y el avance académico de sus hijos en sesiones donde éstos demuestren los logros alcanzados, permitirá que asuman una función más activa como participantes del proceso educativo.

Varias de estas acciones se sugieren a las figuras docentes en los distintos cursos, espacios y momentos de formación y están planteadas en diversos documentos rectores. Sin duda, las Instructoras y los Instructores lleva a cabo actividades de este tipo en las comunidades, que son posibles gracias a la disposición de los padres o las necesidades derivadas del quehacer cotidiano; sin embargo, faltaría conformar una visión y una estrategia con mayor solidez y presentar las acciones de manera articulada al conjunto de estrategias de trabajo formativo en los distintos programas y modalidades educativas.

Competencias de la educación básica

Las competencias de la educación básica y sus indicadores son una aportación importante para un enfoque diferente en este servicio. Por ello es necesario que terminemos en breve el diseño de las competencias para el nivel preescolar e inicial, que ayudarán, además de orientar la finalidad y práctica educativa, a consolidar la identidad institucional del CONAFE. Esta tarea está guiada por una visión que articula el nivel preescolar con la educación primaria.

El diseño de competencias con un minucioso inventario de indicadores nos lleva a una concepción mucho más precisa del proceso de evaluación. La prueba en las aulas de la claridad y pertinencia de competencias e indicadores retroalimentará un nuevo concepto de evaluación y permitirá rediseñar las diferentes herramientas que se han puesto al alcance de las Instructoras y los Instructores.

Otro reto importante es difundir con mayor alcance un marco teórico-pedagógico integrado, que plasme los elementos comunes a los programas de Educación Comunitaria e incorpore elementos de fundamentación y ejes curriculares compartidos, así como propósitos educativos similares para los programas de cada nivel, manteniendo márgenes amplios y flexibles para garantizar la pertenencia

cia metodológica y didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto a los distintos perfiles de población que se atiende.

Evidentemente, este reto no es sólo del CONAFE. Acuñar una concepción de competencia que esté de acuerdo con el contexto sociocultural mexicano y que tome en cuenta su diversidad, es un desafío para el sistema educativo en su conjunto; se trata de un problema teórico y técnico que es imprescindible resolver si se desea cristalizar el ideal de una educación para la vida.

Indicadores educativos

Obtener parámetros de medición de logros que consideren las particularidades de la población atendida y la forma de operación del Consejo, pero al mismo tiempo garantizar la equivalencia que facilite la comparación con otros estratos educativos, también constituye un reto importante. Desde hace dos años la institución se aboca tenazmente a la construcción de un sistema de indicadores educativos pertinentes para evaluar los resultados alcanzados por la Educación Comunitaria.

Los intentos en este renglón vienen de tiempo atrás y se han tenido avances significativos en distintos períodos de la vida institucional; no obstante, la revisión y reconstrucción se hace necesaria toda vez que las metas, acciones y programas se han diversificado y ampliado. Por otra parte, los planteamientos y demandas provenientes de la esfera política y de los beneficiarios de los servicios educativos se han renovado.

Ningún sistema evoluciona de manera lineal y simultánea en todos los ámbitos: en cualquier proceso de cambio coexisten, por algún periodo, prácticas tradicionales e innovadoras, avances, retrocesos y rupturas. Este proceso requiere cuestionamiento constante y movilización de esquemas, y exige logros en la comprensión de los actores sobre la dirección que se pretende impulsar y las bondades que se obtendrán.

Asegurar la calidad educativa

Una tarea de gran importancia para el Consejo, la cual orienta gran parte de las acciones de los diversos programas, es asegurar la calidad del servicio en toda la cadena educativa. Planear de manera eficiente talleres y cursos; dar un seguimiento preciso a las Instructoras y los Instructores de todas las regiones, aun las más alejadas, e intervenir adecuadamente en los diversos problemas que se

presentan, obliga a un mayor y más constante esfuerzo en todas las delegaciones del país. Para ello se requiere trabajar en el fortalecimiento de los canales de comunicación entre las diferentes instancias que conforman el Consejo, a fin de nutrirse en lo interno de manera permanente.

Este proceso de comunicación debe irradiar hacia distintos espacios educativos, como la SEP, con objeto de compartir las innovaciones y los logros, y nutrirse de las aportaciones que se hayan obtenido en otros contextos.

Con la consideración de que las miradas de otros nos permiten conocernos mejor y nos obligan a mejorar la calidad de los procesos internos para enfrentar el diálogo con el exterior, es urgente que el CONAFE se abra a otros interlocutores tanto internos (en foros y encuentros nacionales) como externos (en el ámbito internacional; un ejemplo de esa apertura es el presente documento, que nos permitió explicitar, aclarar y revalorar lo logrado y redimensionar los retos que es necesario enfrentar), para brindar una educación alternativa, pertinente y de calidad a la población infantil marginada, que tiene en el CONAFE una oportunidad de desarrollo integral.

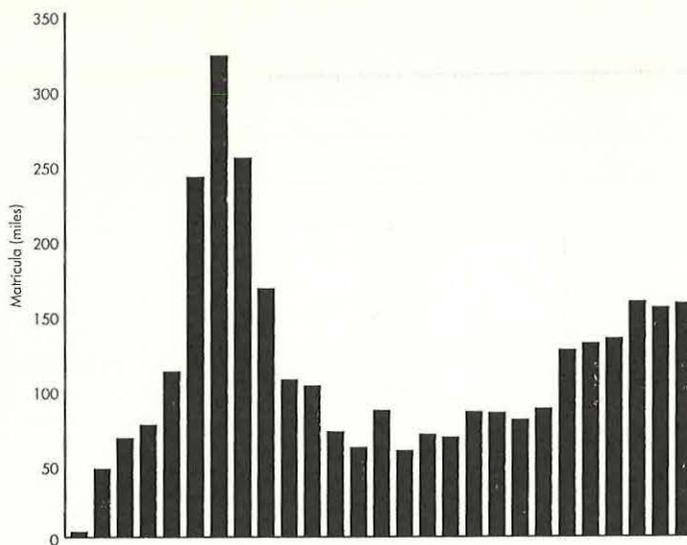
ANEXO

Cuadro 1. Atención educativa en primaria comunitaria

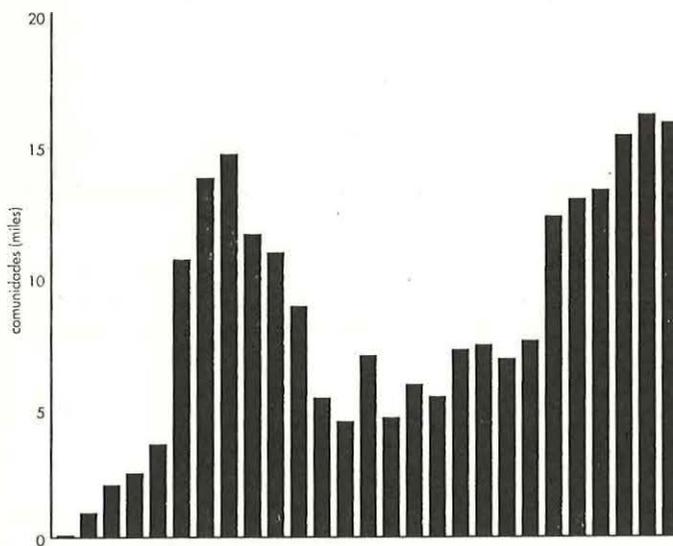
Ciclo Escolar	Matrícula	Comunidades
1973 - 1974	3.873	100
1974 - 1975	45.810	950
1975 - 1976	66.157	2.000
1976 - 1977	75.117	2.450
1977 - 1978	110.558	3.550
1978 - 1979	240.587	10.581
1979 - 1980	321.509	13.674
1980 - 1981	253.248	14.586
1981 - 1982	166.109	11.537
1982 - 1983	105.171	10.830
1983 - 1984	101.025	8.793
1984 - 1985	70.346	5.312
1985 - 1986	59.823	4.416
1986 - 1987	84.564	6.916
1987 - 1988	57.687	4.569
1988 - 1989	68.409	5.815
1989 - 1990	66.524	5.351
1990 - 1991	83.485	7.137
1991 - 1992	82.891	7.318
1992 - 1993	78.151	6.777
1993 - 1994	85.601	7.470
1994 - 1995	124.786	12.203
1995 - 1996	129.274	12.854
1996 - 1997	132.409	13.200
1997 - 1998	156.925	15.285
1998 - 1999	152.916	16.071
1999 - 2000	155.769	15.760

Fuentes: CONAFE, Dirección de Planeación, septiembre de 1999; CONAFE, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 e informes estadísticos de la Dirección de Planeación de 1995 a 1998; en el caso del ciclo 1999-2000 se consigna un dato estimado, véase CONAFE, Dirección de Planeación, diciembre de 1999.

Gráfica 1. Matrícula en primaria comunitaria



Gráfica 2. Comunidades atendidas en primaria comunitaria



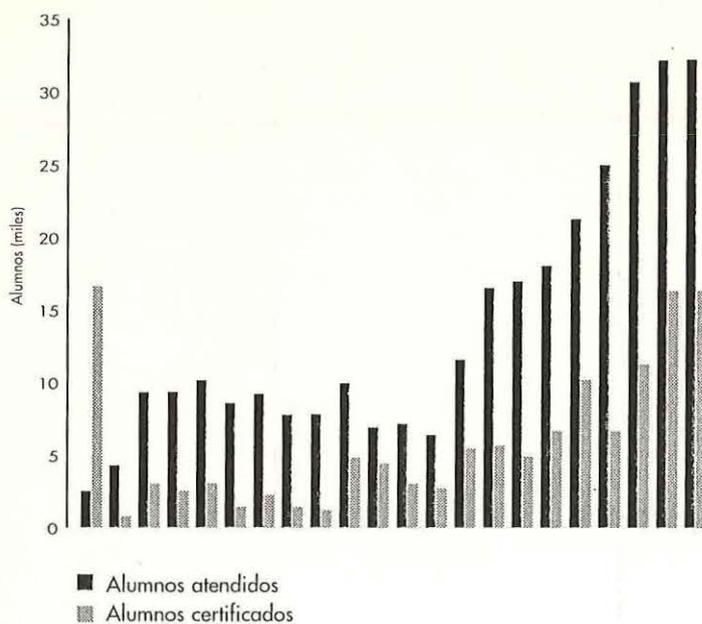
Cuadro 2. Promoción global

Ciclo Escolar	Alumnos atendidos en el Nivel III	Alumnos certificados
1977 - 1978	2.515	16.603
1978 - 1979	4.280	788
1979 - 1980	9.321	3.011
1980 - 1981	9.333	2.527
1981 - 1982	10.157	3.039
1982 - 1983	8.575	1.437
1983 - 1984	9.204	2.251
1984 - 1985	7.670	1.408
1985 - 1986	7.807	1.187
1986 - 1987	9.951	4.830
1987 - 1988	6.902	4.413
1988 - 1989	7.141	3.018
1989 - 1990	6.377	2.695
1990 - 1991	11.562	5.439
1991 - 1992	16.528	5.647
1992 - 1993	16.973	4.908
1993 - 1994	18.053	6.655
1994 - 1995	21.284	10.185
1995 - 1996	25.164	6.636
1996 - 1997	30.731	11.251
1997 - 1998	32.182	16.327
1998 - 1999	32.253	16.335

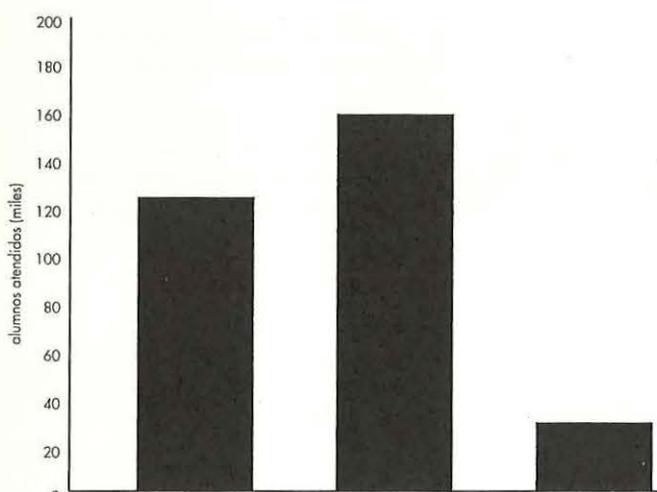
Fuentes: Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de Cursos; CONAFE, Dirección de Planeación, Estimación de alumnos certificados; CONAFE, Dirección de Planeación, informes estadísticos.

Notas: En el ciclo 1974-1975 se inicia la atención educativa sólo con alumnos de 1º y 2º grados. En el ciclo 1975-1976 continúa la atención educativa con alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º grados. En el ciclo 1976-1977 la atención educativa continúa con alumnos de 1º a 6º grados, sin certificar. Desde el ciclo 1977-1978 hasta el ciclo 1991-1992 la SEP certificó a los alumnos del CONAFE. A partir del ciclo 1992-1993 los alumnos son certificados por el Consejo.

Gráfica 3. Alumnos del CONAFE certificados



Gráfica 4. Cobertura de educación básica



	Nivel			Total
	Preescolar	Primaria	Secundaria	
Alumnos atendidos	124.202	159.329	29.194	312.725
Porcentaje	39.72	50.95	9.34	100

Gráfica 5. Jóvenes CONAFE. Ciclo escolar 1999-2000

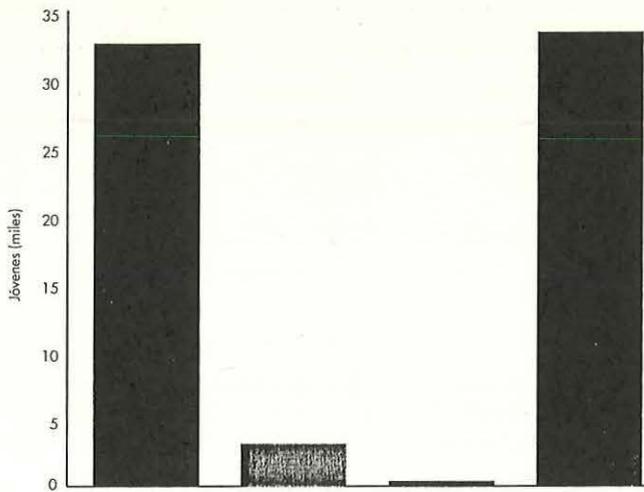
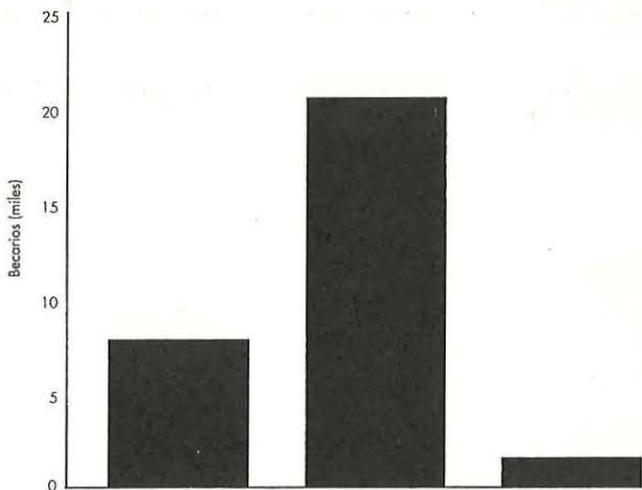


Figura educativa					
	Instructor	Capacitador Tutor	Asistente educativo	Becarios	Total
Jóvenes	32.602	3.137	382	33.435	69.556
Porcentaje	46.87	4.51	0.55	48.07	100

Gráfica 6. Nivel educativo de los becarios en activo. Ciclo escolar 1998-1999



Nivel educativo				
	Superior	Media superior	Cecati	Total
Jóvenes	7.806	20.510	1.590	29.906
Porcentaje	26	69	5	100

Cecati: Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial.

Cuadro 3. Esquema de participación de las figuras docentes (1999-2000)

Servidor social	Función	Tiempo	Apoyo mensual (en pesos)	
Aspirante a Instructor Comunitario	Asistir al proceso de formación y capacitación inicial	2 o 3 meses	Económico	662
			Paralelo	529
			Total	1.191
Instructor Comunitario*	Atender un grupo de niños	Dos ciclos escolares	Económico	852
			Paralelo	446
			Total	1.298
Capacitador Tutor	Realizar los procesos de formación inicial y permanente y visitas a la comunidad	Un ciclo escolar	Económico	1.040
			Paralelo	871
			Total	1.911
Asistente Educativo	Apoyar a los Capacitadores Tutores y a las niñas y los niños con requerimientos especiales	Un ciclo escolar	Económico	1.057
			Paralelo	1.191
			Total	2.248
Becario	Realizar estudios	50 meses	Beca	871

* Los Instructores de Posprimaria reciben un monto económico igual al de los Capacitadores Tutores.

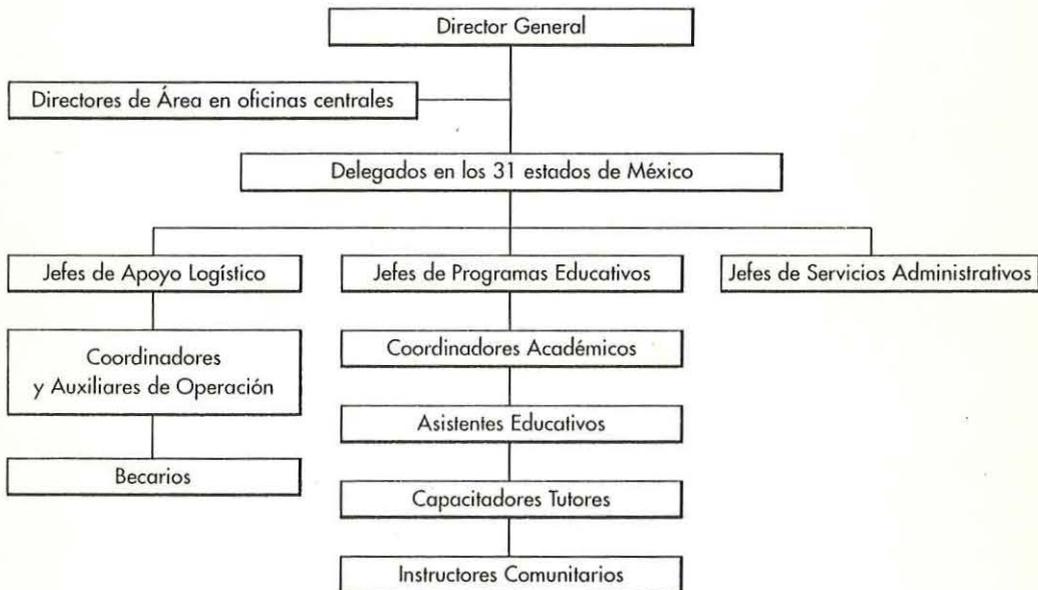
Fuente: CONAFE, Dirección de Planeación

Cuadro 4. Localidades atendidas por el CONAFE

Programa	Ciclo escolar 1999-2000		
	Directa	Indirecta	Directa + Indirecta
Preescolar	14.693		
Primaria	15.634		
Posprimaria	124		
Albergues		125	
Fiducar		13.023	
Total	30.451	13.148	43.599

Fuente: CONAFE, Dirección de Planeación, informe estadístico, diciembre de 1999.

Figura 1. Organigrama del CONAFE

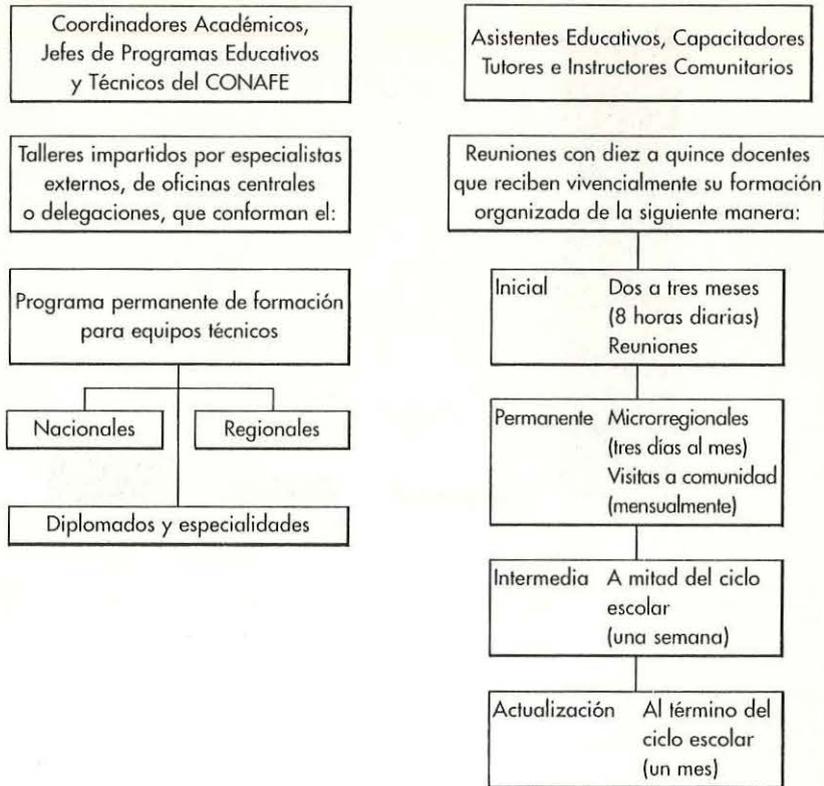


Cuadro 5. Presupuesto para los programas comunitarios, año fiscal 1999

Programa	Presupuesto autorizado (miles de pesos)
Administración	213.783
Primaria comunitaria rural	426.049
Preescolar comunitario rural	256.886
Desarrollo integral de figuras docentes	219.828
Continuidad educativa	41.954
Apoyo a la investigación educativa	4.746
Total	1.163.246

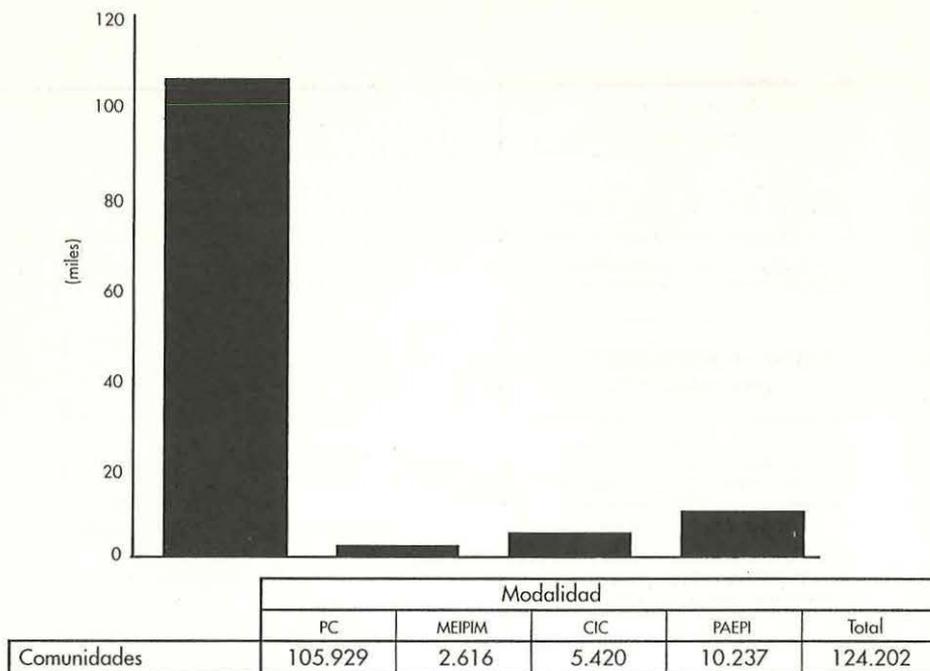
Fuente: CONAFE, Dirección de Administración y Finanzas

Figura 2. Organigrama del CONAFE



* En todos los casos, la formación inicial de Postprimaria dura de tres a cuatro meses. En cuanto a los otros programas, puede ampliarse su duración cuando las delegaciones organicen tiempos de capacitación sabatina previos al curso de capacitación intensiva.

Gráfica 7. Alumnos de nivel preescolar atendidos por los Programas Comunitarios. Atención directa



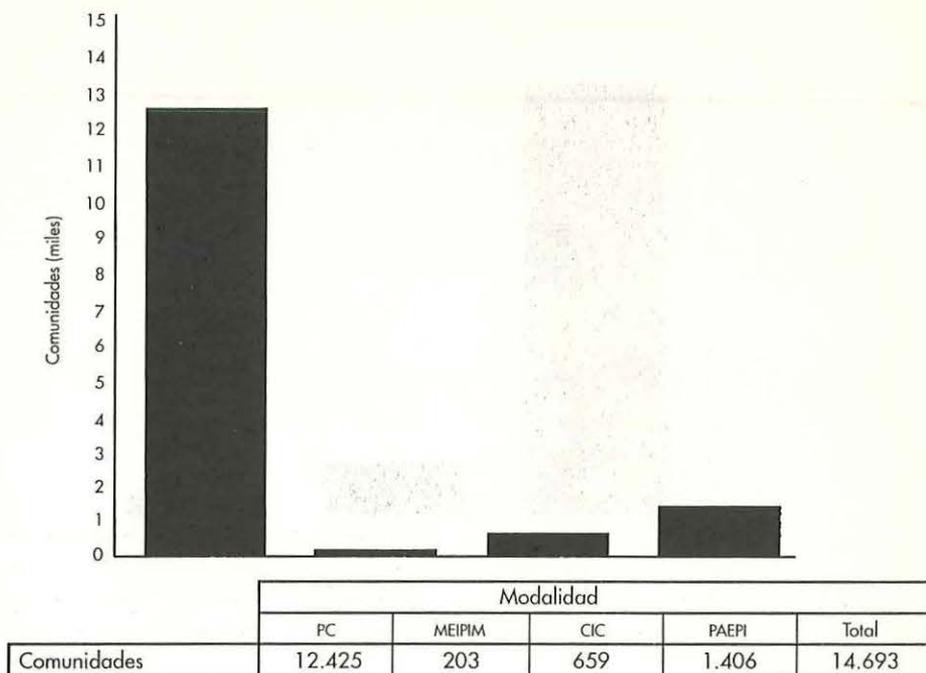
PC: Preescolar Comunitario.

MEIPIIM: Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante.

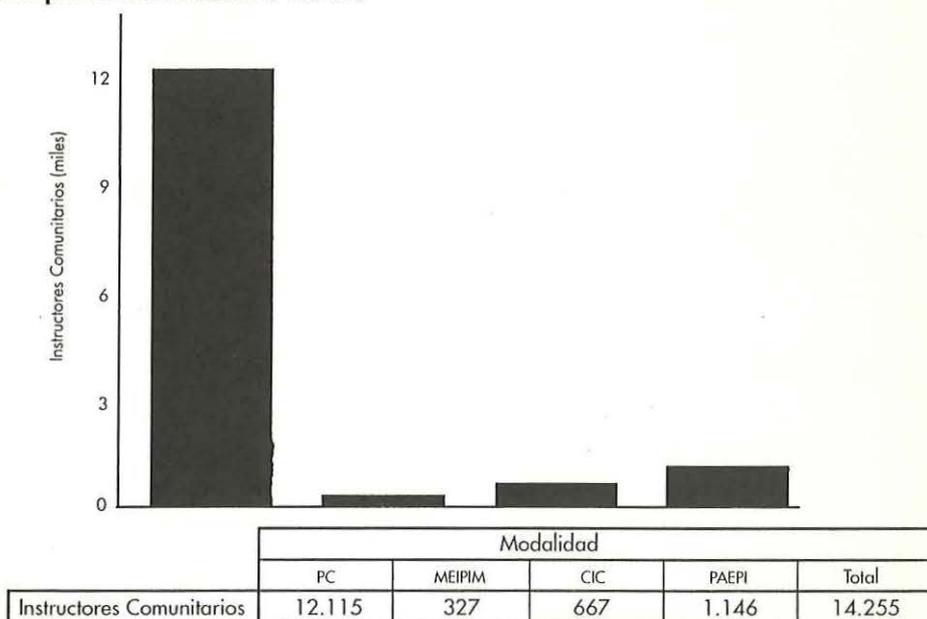
CIC: Centros Infantiles Comunitarios.

PAEPI: Proyecto de Atención Educativa a Población Indígena.

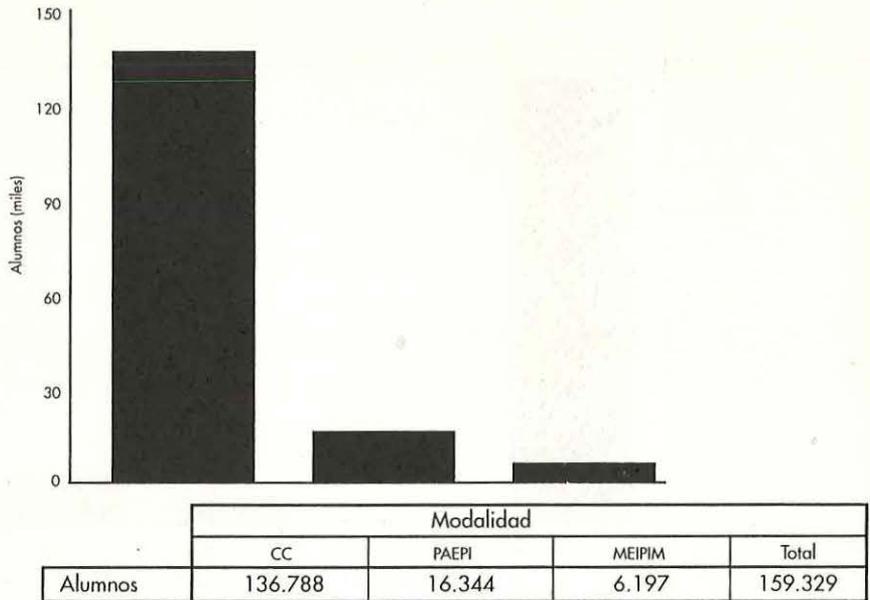
Gráfica 8. Comunidades beneficiadas por los Programas Comunitarios en el nivel preescolar. Atención directa



Gráfica 9. Participación de los Instructores Comunitarios en los Programas Comunitarios en el nivel preescolar. Atención directa

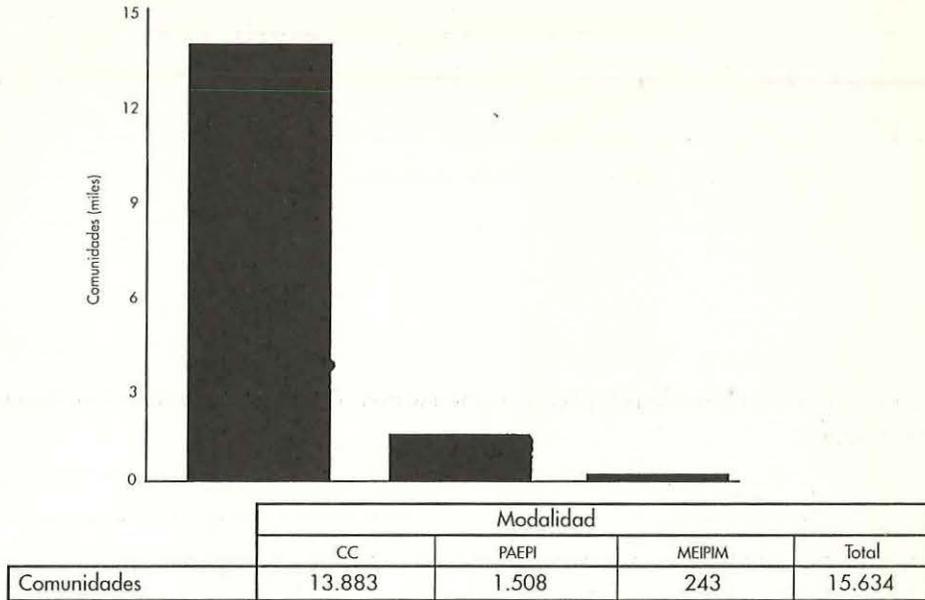


Gráfica 10. Alumnos de nivel primaria atendidos por los Programas Comunitarios. Atención directa.

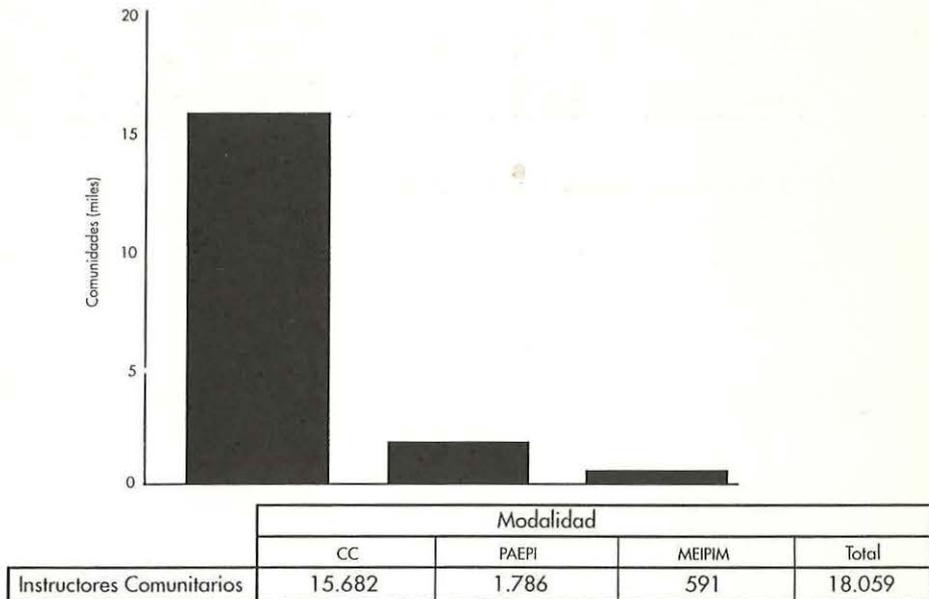


CC: Cursos Comunitarios.

Gráfica 11. Comunidades atendidas por los Programas Comunitarios en el nivel primaria. Atención directa.



Gráfica 12. Participación de los Instructores Comunitarios en los Programas Comunitarios en el nivel primaria. Atención directa.



Fuente: CONAFE, Dirección de Planeación, informe estadístico, diciembre de 1999.

Cuadro 6. Alumnos atendidos en el nivel secundario

Modalidad	Ciclo escolar 1999-2000	
	Alumnos	Porcentaje
Posprimaria	3.680	12.61
Beneficiarios Fiduciar	25.514	87.39
Total	29.194	100.00

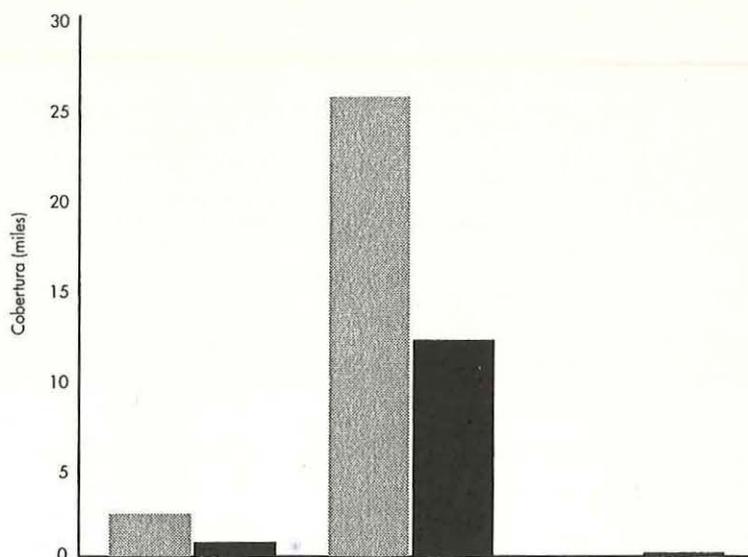
Fuente: CONAFE. Dirección de Planeación, informe estadístico, diciembre de 1999.

Cuadro 7. Cobertura de programas comunitarios. Programas de atención directa 1999-2000

Modalidad educativa	Atención directa								
	Preescolar			Primaria			Secundaria		
	Alumnos	Comunidades	Instructores Comunitarios	Alumnos	Comunidades	Instructores Comunitarios	Alumnos	Comunidades	Instructores Comunitarios
PC	105.929	12.425	12.115						
CC				136.788	13.883	15.682			
PAEPI	10.237	1.406	1.146	16.344	1.508	1.786			
MEIPIIM	2.616	203	327	6.197	243	591			
CIC	5.420	659	667						
Posprimaria							3.680	124	171
Total	124.202	14.693	14.255	159.329	15.634	18.059	3.680	124	171

Fuente: CONAFE, Dirección de Planeación, informe estadístico, diciembre de 1999.

Gráfica 13. Cobertura de Programas Comunitarios. Atención indirecta (Fiducar). Ciclo escolar 1999-2000.



	Modalidad			Total
	Primaria	Secundaria	Primaria y Secundaria	
Alumnos atendidos	2.368	25.514		27.882
Comunidades	800	12.003	220	13.023

Fuente: CONAFE, Dirección de Planeación, informe estadístico, diciembre de 1999.

Cuadro 8. Análisis del sistema de la SEP y el subsistema del CONAFE. Nivel primario.

Indicador	SEP	CONAFE
Programa educativo	Nacional y normativo	Basado en el programa educativo nacional y adaptado al contexto y necesidades locales
Tipo de sostenimiento	Federal, estatal y particular	Federal
Horario	Determinado por las autoridades	Determinado en común acuerdo por la comunidad local y la Instructora o el Instructor Comunitario
Organización académica	Por grados	Por Niveles
Asignación docente	Un maestro por grado. En algunas escuelas rurales un maestro atiende dos a seis grados	Un Instructor para los tres Niveles
Perfil docente	Licenciado en educación	Egresado de secundaria o bachillerato, formado en su etapa inicial en dos o tres meses.
Actualización docente	Cursos y talleres (opcionales y obligatorios); carrera magisterial (opcional) basada en contenidos y temas educativos y administrativos.	Talleres mensuales, asesorías en comunidad, talleres de verano (todos son obligatorios); basados en el desarrollo de competencias.
Documentos de evaluación y acreditación	Boleta oficial por grado; certificado oficial de primaria.	Boleta oficial por Nivel, certificado oficial de primaria. Cuadernillo de seguimiento y evolución
Seguimiento y evaluación	Basados en los contenidos Evaluación permanente y final; elaborada por los maestros.	Basada en competencias. Permanente: realizada por Instructores, padres de familia y alumnos. Final: elaborada en el ámbito nacional, como diagnóstico del logro de competencias; expediente del niño.
Participación social	Los padres de familia forman la Sociedad de Padres de Familia, contribuyen con cuota voluntaria, asisten a reuniones de información y seguimiento del avance académico de sus hijos y participan en actividades sociales y recreativas de la escuela.	Los miembros de la comunidad forman la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). La APEC ofrece hospedaje al Instructor y, si le es posible, alimentación, o bien recibe despensa alimentaria y participa en la integración y el desarrollo del proyecto educativo; los padres aportan su trabajo para la construcción del aula y dan su opinión en asambleas de seguimiento y evaluación del aprendizaje de sus hijos.
Participación institucional	Escuela con mobiliario, libros de texto para alumnos maestros, material didáctico básico para uso colectivo, colección Libros del Rincón por escuela, material de limpieza para iniciar el ciclo. A los maestros de escuelas rurales más pequeñas se les otorga apoyo económico de permanencia, acceso a la seguridad social y prestaciones para la jubilación. Además, cuentan con centros de medios y audiovisuales para maestros, computadoras para algunas escuelas, apoyos de los Programas Compensatorios y televisión educativa.	Mobiliario escolar, apoyo para la construcción o el mantenimiento del aula, material didáctico para uso individual y colectivo. Biblioteca por aula con 140 títulos: manuales, guías y fichas para el Instructor, cuadernos de trabajo para Nivel III, libros de texto gratuitos de la SEP para alumnos y docentes, y Libros del Rincón Equipamiento para las tres figuras docentes, seguro de gastos médicos y seguro de vida, audiovisuales para la formación, apoyos paralelos para la formación y televisión educativa

Cuadro 9. Puntaje promedio de las escuelas en la prueba de comprensión lectora, por grado y tipo de escuela

Tipo de escuela	Grado				
	2º	3º	4º	5º	6º
Indígena			43.13	43.22	40.87
Cursos Comunitarios	53.59	52.19	45.89	46.52	42.47
Rural pública	57.20	52.84	46.12	46.73	43.53
Urbana pública	58.65	54.25	48.30	50.09	46.54
Urbana privada	61.53	58.28	53.53	56.86	53.63
Promedio nacional	57.74	53.71	46.17	47.08	44.47

Fuente: SEP, "Primera evaluación de estándares nacionales para la educación primaria" (informe técnico preliminar), México, abril de 1999.

Cuadro 10. Puntaje promedio de las escuelas en la prueba de matemáticas, por grado y tipo de escuela

Tipo de escuela	Grado				
	2º	3º	4º	5º	6º
Indígena			44.24	45.35	41.65
Cursos Comunitarios	56.16	55.30	48.87	48.87	44.39
Rural pública	58.17	54.17	47.38	48.18	45.10
Urbana pública	58.89	54.61	48.41	49.92	47.00
Urbana privada	61.06	58.18	52.66	54.31	50.40
Promedio nacional	58.68	54.72	47.63	48.15	45.29

Fuente: SEP, "Primera evaluación de estándares nacionales para la educación primaria" (informe técnico preliminar), México, abril de 1999.

Cuadro 11. Resultados comparativos de estándares nacionales 1997-1998. Posición que ocupan los Cursos Comunitarios con mayor puntaje en cada grado escolar

Estado	Español (comprensión lectora)									
	2º grado		3º grado		4º grado		5º grado		6º grado	
	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados
Aguascalientes	28	66	7	67	19	66	16	67	46	66
Baja California	1	70	52	68	63	69	44	68	56	67
Baja California Sur	30	79	4	76	74	77	1	78	*	*
Campeche	21	84	6	82	20	129	4	131	35	87
Coahuila	87	206	37	204	*	*	118	202	95	203
Colima	7	68	5	68	13	66	1	66	20	68
Chiapas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Chihuahua	22	99	1	95	20	101	9	99	339	100
Durango	9	99	3	90	6	139	1	142	10	133
Estado de México	5	78	1	78	2	77	7	80	7	78
Guanajuato	19	69	14	69	9	65	4	67	6	63
Guerrero	7	91	2	86	3	104	3	102	7	96
Hidalgo	3	72	14	71	6	120	1	114	21	108
Jalisco	5	97	11	91	5	144	11	142	9	129
Michoacán	13	88	2	90	1	100	17	107	5	104
Morelos	10	72	30	72	18	72	48	71	70	70
Nayarit	9	72	16	71	7	86	3	86	3	88
Nuevo León	32	100	56	102	56	100	51	99	13	91
Oaxaca	1	98	1	99	7	133	2	134	4	129
Puebla	2	62	6	59	2	84	1	86	1	81
Querétaro	14	61	25	61	23	60	7	60	6	61
Quintana Roo	24	72	28	56	54	129	20	125	71	122
San Luis Potosí	9	83	1	83	14	121	2	131	4	121
Sinaloa	1	82	15	82	16	77	5	85	24	79
Sonora	*	*	6	75	*	*	35	135	8	135
Tabasco	4	65	28	65	93	100	23	104	11	105
Tamaulipas	35	85	1	84	21	80	3	82	2	78
Tlaxcala	54	56	1	58	35	57	49	58	54	56
Veracruz	70	314	24	312	5	365	27	393	13	387
Yucatán	20	75	41	73	43	122	9	124	1	122
Zacatecas	14	75	9	71	4	72	4	74	5	70

* No se realizó levantamiento

Cuadro 12. Resultados comparativos de estándares nacionales 1997-1998. Posición que ocupan los Cursos Comunitarios con mayor puntaje en cada grado escolar

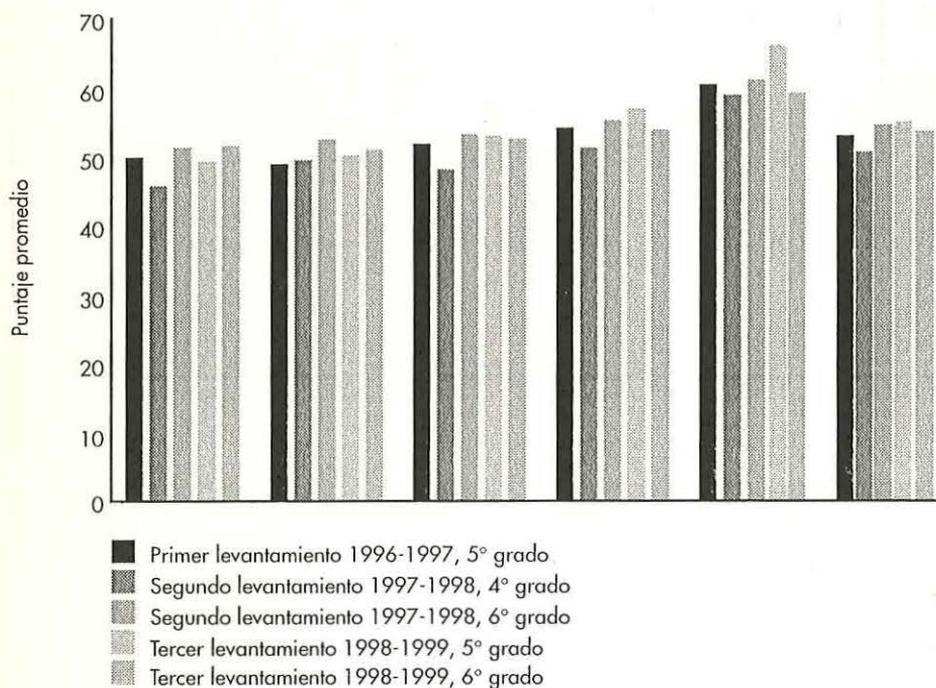
Estado	Matemáticas (habilidades lógico-matemáticas)									
	2º grado		3º grado		4º grado		5º grado		6º grado	
	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados	Posición	Total de centros considerados
Aguascalientes	28	66	22	67	41	66	27	67	34	66
Baja California	7	70	68	68	13	69	7	68	66	67
Baja California Sur	42	79	1	76	37	77	4	78	*	*
Campeche	29	84	21	82	25	129	24	131	29	128
Coahuila	1	205	30	203	*	*	3	202	25	202
Colima	7	68	1	68	13	66	6	66	48	68
Chiapas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Chihuahua	20	99	2	95	17	101	7	99	55	100
Durango	14	99	5	90	3	139	1	142	13	133
Estado de México	5	78	3	78	2	77	4	80	6	78
Guanajuato	21	69	16	69	12	65	6	67	7	63
Guerrero	10	91	4	86	4	104	6	102	8	96
Hidalgo	5	72	12	71	9	120	1	114	21	108
Jalisco	15	97	18	91	6	144	9	142	8	129
Michoacán	10	88	2	90	1	100	12	107	3	104
Morelos	6	72	32	72	16	72	54	71	70	70
Nayarit	8	72	15	71	7	86	3	86	6	88
Nuevo León	36	100	59	102	63	100	52	99	8	91
Oaxaca	2	98	1	99	6	133	2	134	3	129
Puebla	4	62	4	59	4	84	2	86	1	81
Querétaro	22	61	32	61	25	60	3	60	4	61
Quintana Roo	35	72	32	56	49	129	15	125	76	122
San Luis Potosí	11	83	2	83	20	121	2	131	4	121
Sinaloa	6	82	21	82	22	77	5	85	32	79
Sonora	*	*	6	75	*	*	36	135	7	135
Tabasco	6	65	27	65	94	100	16	104	10	105
Tamaulipas	39	85	7	84	21	80	6	82	2	78
Tlaxcala	52	56	5	58	46	57	49	58	54	56
Veracruz	99	314	19	312	1	365	29	393	15	387
Yucatán	18	75	43	73	40	122	7	124	1	122
Zacatecas	13	75	11	71	8	72	5	74	6	70

* No se realizó levantamiento

Cuadro 13. Puntaje promedio por grado y tipo de escuela en la prueba de aprovechamiento escolar de español.

Tipo de escuela	Primer levantamiento 1996-1997	Segundo levantamiento 1997-1998		Tercer levantamiento 1998-1999	
	5º grado	4º grado	6º grado	5º grado	6º grado
Indígena	50.07	45.88	51.40	49.44	51.62
Cursos Comunitarios	49.07	49.59	52.57	50.30	51.08
Rural pública	51.95	48.27	53.32	53.02	52.73
Urbana pública	54.28	51.39	55.31	56.98	54.03
Urbana privada	60.57	59.02	61.25	66.23	59.41
Media nacional	53.19	50.83	54.77	55.19	53.77

Fuente: SEP, Resultados comparativos de los tres levantamientos de español.

Gráfica 14. Aprovechamiento escolar de español.

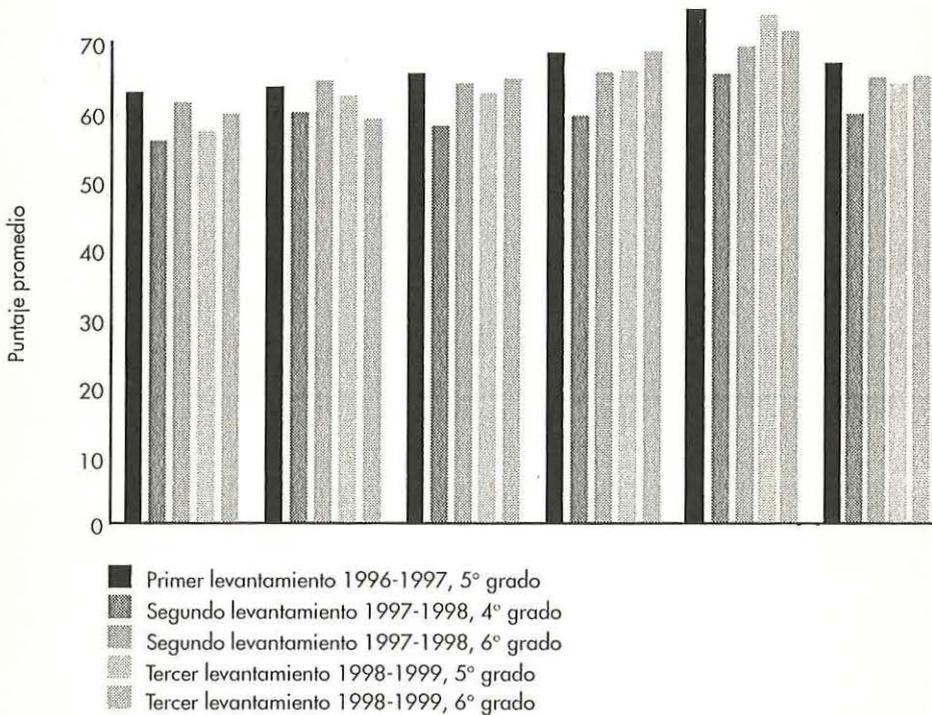
Fuente: SEP, Resultados comparativos de los tres levantamientos de español.

Cuadro 14. Puntaje promedio por grado y tipo de escuela en la prueba de aprovechamiento escolar de matemáticas.

Tipo de escuela	Primer levantamiento 1996-1997	Segundo levantamiento 1997-1998		Tercer levantamiento 1998-1999	
	5° grado	4° grado	6° grado	5° grado	6° grado
Indígena	47.13	41.78	45.99	42.88	44.71
Cursos Comunitarios	47.70	44.88	48.29	46.68	44.20
Rural pública	49.16	43.43	48.04	46.98	48.51
Urbana pública	51.41	44.55	49.22	49.46	51.58
Urbana privada	56.16	49.09	52.08	53.72	55.45
Media nacional	50.31	44.75	48.72	47.94	48.89

Fuente: SEP, Resultados comparativos de los tres levantamientos de matemáticas.

Gráfica 15. Aprovechamiento escolar de matemáticas.



Fuente: SEP, Resultados comparativos de los tres levantamientos de matemáticas.

Brasil

Clases de Aceleración: una historia de éxito para millares de chicos en San Pablo

Rose Neubauer¹

Una nueva oportunidad para los alumnos que sobrepasan la edad regular prevista para el grado en que están matriculados, permitiéndoles rescatar su auto-estima y avanzar en su trayectoria escolar.

Desde 1995, el Gobierno del Estado de San Pablo puso en práctica una política educacional coherente y articulada, que estaba explicitada en el programa de gobierno para el área de Educación, del entonces candidato a gobernador, Mario Covas. Tal propuesta fue elaborada por un equipo de educadores que tuvo el privilegio de coordinar. Posteriormente asumí, a invitación del Gobernador, la Secretaría de Educación y desde entonces estoy conduciendo la política educacional paulista, inclusive después de la reelección para el período 1999-2002.

La experiencia que construí a lo largo de los años en investigaciones educacionales, en especial sobre evaluación, incluye un estudio longitudinal sobre trayectorias escolares realizado del 91 al 93, financiado por el BID -Banco Interamericano de Desarrollo- para una muestra de 3 mil alumnos de la red estadual. Por otra parte, el trabajo anteriormente realizado en la Secretaría Municipal de Educación, en la gestión de Covas al frente de la Prefectura de la ciudad de San Pablo (1983 a 1985), hicieron posible una visión acabada de la maquinaria administrativa que me llevaron - así como a mi equipo- a proponer medidas osadas.

¹ Secretaria de Educación del Estado de San Pablo, Brasil.

Fue necesario excluir acciones piloto, puntuales, destinadas - en principio- a llevar algunas mejoras a pequeños grupos de escuelas. La dimensión de la red pública escolar paulista -cerca de 6 mil escuelas, 6 millones de alumnos y 330 mil docentes y funcionarios- impedía, aparentemente, cualquier osadía: era necesario tener, además de ideas, una voluntad política a la que el gobernador jamás se sustrajo.

La situación era grave. Los datos relevados mostraban índices de repitencia en la Educación Fundamental² del orden del 11,73%, y una deserción del 9,11%. Como se sabe, la repitencia representa, para el estudiante, una múltiple penalización, desencadenante de fracasos que acaban por llevarlo a desistir de la escolarización (Silva, Tereza Roserley Neubauer de; Davis, Cláudia. *E proibido repetir*. Estudios sobre Evaluación Educacional, p.5 a 44. Sao Paulo. Fundación Carlos Chagas, n° 7; jan/jul, 1993). Otros estudios ya citados sobre trayectoria escolar, por mí conducidos como investigadora de la Fundación Carlos Chagas en 1993, revelan que la probabilidad de un alumno repitente de ser aprobado es un 50% menor que la de un alumno nuevo en el grado. El relevamiento de ese año, realizado por la Secretaría de Educación, mostraba que más del 21% de los alumnos matriculados en los primeros cuatro grados de la Enseñanza Fundamental tenían dos o más años de desfasaje. Estas situaciones demuestran que la retención y el consecuente distanciamiento entre edad y grado regular de matrícula están fuertemente ligados al aumento de la deserción.

El análisis de los datos mostró que la situación de deserción se confundía con la de retención. Se trata de la llamada "repitencia blanca", concepto desarrollado por el investigador Sérgio Costa Ribeiro, y caracterizado por el cómputo equivocado de la deserción que, en verdad, significa el abandono de la escuela por parte de los alumnos antes del término del año lectivo, para evitar una evaluación que los reprobaría. Estos estudiantes acaban matriculándose el año siguiente como alumnos nuevos, en un intento de evitar el fracaso escolar.

Sumando los datos de retención y de evasión a los de la Enseñanza Media, teníamos por año, en San Pablo, 1,5 millones de alumnos reprobados, fuertes candidatos a la deserción. Además de los costos sociales de este hecho, tales como el estímulo a la marginalidad y a la violencia, y de los costos personales - baja auto-estima, situación casi siempre insoportable para el alumno -, se agregaban los pesados costos financieros para la administración. La constante reprobación

2 La educación básica, en el Brasil, está compuesta por la Enseñanza Fundamental y Media, aunque solo los 8 años iniciales son obligatorios por ley. En el estado de San Pablo, las escuelas oficiales están organizadas en ciclos: ciclo I -que congrega a los 4 primeros años y ciclo II- con los 4 últimos años. Ya en los tres años de Enseñanza Media, la misma es graduada.

ción de alumnos incrementaba la red pública estadual con alumnos con un gran desfase edad-grado, dificultando la utilización de los recursos, tanto para la implementación de salarios como para la adquisición de materiales pedagógicos para las aulas.

La corrección del flujo y la política educacional, un contexto que exige cambios

Pero, por qué es tan difícil cambiar? Los cambios, si bien son necesarios, implican altos costos políticos, requieren del compromiso y de la participación de millones de personas, y la visibilidad de sus resultados solo aparece a medio y largo plazo. Esta situación lleva, en la mayoría de las veces, a una acción tímida por parte de los gobernantes en relación a los cambios que deben hacerse. Es necesario enorme coraje y compromiso para efectuarlas o, como ya señaláramos, voluntad política para ello.

De acuerdo a lo que propone la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC), las medidas puntuales y aisladas no producen resultados significativos en los indicadores educacionales. Un proyecto educacional abarcativo y de impacto no puede ser solamente un desafío pedagógico, sino una respuesta a las actuales demandas sociales y económicas.

Por ello, enfrentar la cuestión del desfase edad-grado en San Pablo exigió un conjunto articulado de medidas que deberían, por un lado, minimizar la situación encontrada pero, por otro, eliminar la posibilidad de nuevas ocurrencias. La primera medida adoptada en 1996 fue la separación de los alumnos por franja etaria, creando escuelas con ambientes de aprendizaje y equipamientos propios para niños (7 a 10 años) y para jóvenes (11 a 17 años). De esta forma, las escuelas pueden organizar mejor sus ambientes de aprendizaje: para los más pequeños, incluyen rincones de lectura, juegos pedagógicos y de matemática; en las escuelas de 5º grado en adelante, tienen sus salas dotadas de una gran cantidad de materiales tales como mapas, letreros, juegos, cintas y libros, armando salas de Ciencias, Geografía, Historia, Portugués y otras. Otra acción que hizo diferencia fue la implantación de cinco horas de clase diarias, en vez de las cuatro que existían hasta entonces, lo cual significó, al cabo de 4 años, un año más de escolarización para cada alumno. Además de esto, a fines de 1996 fue aprobada la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) del Brasil, que determinó un aumento del año lectivo de 180 a 200 días de trabajo escolar -aumentando también la jornada escolar en San Pablo de 720 a 1000 horas/aula por año.

Pero todas estas medidas aún eran, por si solas, insuficientes para provocar los cambios necesarios. Era preciso aumentar la valorización del docente, implantando una carrera del magisterio con jornadas de trabajo que incluyeran horarios de permanencia en la escuela, actividades colectivas (Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo, HTPC), salarios compatibles y formación permanente. Asimismo, se proveyó a todas las escuelas de uno o dos coordinadores pedagógicos para apoyar el trabajo colectivo y la elaboración del proyecto pedagógico.

Reorganización de la trayectoria escolar: las clases de aceleración

Fue en ese contexto que, ya en 1995, la Secretaría instituyó el llamado **Proyecto de Reorganización de la Trayectoria Escolar - las Clases de Aceleración**, que serían aplicadas inicialmente en algunas escuelas de la capital y de la región metropolitana de San Pablo a partir de julio de 1996. Este proyecto buscaba ofrecer una nueva oportunidad a millares de alumnos que, debido a la repitencia, habían sobrepasado en dos o más años la edad regular prevista para el grado en que estaban matriculados, de forma tal de permitirles avanzar en su trayectoria escolar. Su objetivo era posibilitar al alumno la continuidad de la enseñanza regular en un grado más compatible con el grupo etario al que pertenecía, en condiciones de integrarse al proceso de aprendizaje. Además de eliminar el desfasaje edad/grado del alumno, el programa buscaba combatir la deserción escolar y evitar las múltiples repitencias, recuperando la auto-estima del alumno. Hoy, después de la adopción de los programas de reorganización de la trayectoria escolar, los índices de deserción y repitencia han mejorado notablemente.

Los presupuestos que sostienen el programa están directamente relacionados con la creencia en una visión positiva de las posibilidades de los alumnos y en una apuesta al crecimiento de la competencia de la escuela. Así, se sostiene que:

- todo alumno es capaz de aprender y todo docente es capaz de enseñar, en tanto le sean ofrecidas las condiciones necesarias;
- la interacción docente-alumno es fundamental en la construcción del conocimiento;
- la auto-confianza del individuo puede ser recuperada por medio de la apropiación del conocimiento y de los propios avances realizados;
- es fundamental aceptar las diferencias y atender a las dificultades.

Para que el trabajo del docente y de la escuela se desarrolle garantizando esos principios, el proyecto presenta las siguientes características:

- reorganización de los contenidos escolares, relacionándolos con el universo de los alumnos, de modo de atender a los objetivos de la Enseñanza Fundamental en torno a los ejes conceptuales de las disciplinas;
- alteración de las rutinas y dinámicas del aula, creando un ambiente desafiante que estimule el conocimiento;
- desarrollo del Programa de Capacitación de docentes, con 120 horas en el correr del año;
- oferta de material didáctico especialmente desarrollado, tanto para los alumnos como para los docentes;
- un número más reducido de alumnos por clase.

Las escuelas de la red pública estadual paulista que ofrecen Clases de Aceleración, son seleccionadas en base a sus indicadores educacionales en relación al desfasaje edad-grado. Los docentes de las escuelas son invitados a participar en el proyecto y pueden optar por trabajar con esos alumnos, pero no reciben remuneración adicional por ello, sino que encaran la tarea como un desafío y, en la actualidad, como un privilegio. Las clases tienen un máximo de 25 alumnos, con jornada diaria de 5 horas de clase y son organizadas de la siguiente forma: Aceleración I, para alumnos de 1º y 2º grado con más de 10 años de edad, y Aceleración II, para los alumnos de 3º y 4º grado con más de 11 años. Después de un año de estudio, los que han concluido Aceleración I pasan a 3º o 4º grado o ingresan a Aceleración II y los que finalizan Aceleración II están aptos para cursar 5º grado.

Entre 1996 y 1998, la cobertura del programa (que habiendo comenzado en la capital ya incluye el interior del estado), aumentó en un 10,3% de establecimientos, 7,0% de profesores y 7,4% de alumnos. Es interesante notar que, tal como se esperaba desde el inicio, a partir de 1999 comienza a haber un decrecimiento en esas tasas (del 0,6% en establecimientos, 0,52% en profesores y 0,50% en alumnos): es que la eficiente atención dada al contingente de alumnos con desfasaje edad-grado desde 1996, junto al decrecimiento progresivo de los índices de repitencia en la enseñanza regular en el primer ciclo de la Enseñanza Fundamental (1º a 4º grado), produjo una efectiva disminución del problema.

Cobertura del proyecto Clases de Aceleración - 1996-2000

Público objetivo	1996	1997	1998	1999	2000
Dirección Regional de Educación - DE*	21	140	143	89	76
Escuelas	160	801	1650	1041	455
Docentes	417	1703	2964	1561	620
Alumnos	9.950	40.879	73.850	37.088	14.523

*El Estado de San Pablo contaba hasta 1998, con 143 instancias regionales de administración -las Direcciones de Educación. Desde 1999, después de un proceso de reorganización y de fuerte informatización de la red, ese número pasó a 89.

Clases de Aceleración: selección y capacitación de docentes

Los docentes que trabajan en las Clases de Aceleración en San Pablo, son seleccionados por la dirección de cada escuela y necesitan tener habilitación y experiencia profesional para enseñar en clases de 1º a 4º grado (preferentemente con formación en Pedagogía), disponibilidad de tiempo para participar del programa específico de capacitación e interés en asumir la docencia en las clases de aceleración durante dos años.

La capacitación de los docentes - y de los equipos escolares- es ciertamente un punto clave para el éxito de las Clases de Aceleración. Sensibilizados los profesores de que esos alumnos no tenían problemas de aprendizaje sino que eran víctimas del fracaso de la enseñanza, era preciso trabajar con esos chicos utilizando una metodología diferente. Ellos no eran incapaces, sino sólo chicos que han superado la franja etaria considerada regular para el grado en que se hallaban.

Por eso, junto con el material de capacitación, el trabajo desarrollado con los docentes siempre tiene como foco la cuestión de la auto-imagen y del auto-concepto de los alumnos, vivenciando una verdadera política de inclusión. Mostrando al alumno que él es capaz de aprobar, el material se orienta hacia dicho foco, a la creación de situaciones estimulantes de aprendizaje, de respeto al lenguaje de

los niños sin corregirlos de forma humillante sino que, por el contrario, de forma solidaria, cómplice en el proceso de construcción del conocimiento, reforzando los comportamientos positivos del alumno y mostrándoles de lo que son capaces y como pueden crecer.

El Programa de Capacitación para Clases de Aceleración -de docentes, supervisores de enseñanza, asistentes técnico-pedagógicos y docentes coordinadores pedagógicos- se implementó desde 1996, perfeccionándose siempre. En 1998, se expandió en encuentros descentralizados, o sea, en diferentes direcciones regionales de educación, de manera que el educador participase en la que le quedara más próxima. Algunos de los temas desarrollados fueron:

- Principios teórico-metodológicos de la Propuesta Curricular de las Clases de Aceleración
- Ejes conceptuales de las disciplinas de los currículos
- La cuestión de la alfabetización: análisis de la producción de alumnos en el área de lengua portuguesa
- Estrategias para el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas en el Libro del Docente y en el Libro del Alumno
- El aula: evaluación diagnóstica, rutina, trabajo diversificado, registro, disciplina, aprendizaje y evaluación del proceso.
- La relación entre enseñanza y aprendizaje
- El trabajo con proyectos como elemento integrador entre los componentes curriculares. Orientaciones relativas a las dificultades encontradas por los docentes
- Marcos de aprendizaje y orientación de los alumnos. Aprendizaje y evaluación final.

En el total de esa capacitación y de otras que incluían asesoramiento para un mejor acompañamiento del programa, por parte de los técnicos de las direcciones de educación, fueron capacitados en 1998, 5033 educadores. En el segundo año de desarrollo de la capacitación se buscó, ya desde las primeras reuniones, detectar los factores que, de hecho, habían contribuido para el éxito de los alumnos, así como aquellos que contribuyeron a situaciones de reducido avance.

Se hizo incapie, para eso, en la práctica del director y del profesor coordinador pedagógico, en la capacitación y en el acompañamiento pedagógico realizado por la dirección de educación. En la práctica, la clase de aceleración trae

a la escuela concepciones de actuación que proponen nuevas organizaciones de tiempo y espacio pedagógico, posibilitando un mayor apoyo a los alumnos con dificultades, además de mayor solidaridad y tolerancia.

Materiales de apoyo

La Secretaría de Educación de San Pablo envió a las escuelas participantes y a los docentes, un conjunto de materiales especialmente elaborados para las **Clases de Aceleración**. Se trata de la Propuesta Pedagógica Curricular, elaborada por la Secretaría, llamada *Ensinar para valer* (libro del profesor y libros de actividades para los alumnos, con cuatro módulos cada uno y sus respectivos materiales, como juegos y fichas, entre otros). Los materiales fueron desarrollados por el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación, Cultura y Acción Comunitaria (Cenpec - una organización no gubernamental en el área de la educación), según las propuestas curriculares establecidas por la Secretaría de Educación, y se acompañaron con la capacitación de los docentes.

Las escuelas recibieron también un acervo de libros de literatura infanto-juvenil, publicaciones especializadas, revistas semanales de información y revistas de ciencias y educación, además de diez libros técnicos, para estudio y perfeccionamiento profesional de los educadores involucrados.

Otras medidas de corrección del flujo escolar adoptadas

Además de estas acciones, es posible destacar otras medidas de corrección del flujo escolar que, articuladas con las Clases de Aceleración, generaron resultados tan prometedores. Estas son

- **la recuperación paralela**, que propone horarios extra-clase para los alumnos que necesitan más tiempo de trabajo en determinadas etapas de su proceso de aprendizaje. El trabajo se realiza en tres clases semanales, además de las clases regulares; son remuneradas para el docente y ofrecidas a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- **la recuperación intensiva** realizada en período de vacaciones -**Escuela de Vacaciones**-, que busca dar un mayor apoyo a aquellos alumnos que necesitan ese tiempo para poder proseguir su curso escolar sin dificultades.
- la recuperación del ciclo. En caso que, al llegar al fin del ciclo, el alumno precise de más tiempo para adquirir los conocimientos y competencias básicas

para la continuidad del estudio, la escuela deberá, al final del ciclo, retener al alumno solo por un año más y trabajar con él de forma tal que pueda recuperar la posibilidad de proseguir su escolaridad con éxito.

Vale destacar que las Clases de Aceleración y las propuestas de recuperación son facetas distintas de una misma cuestión: las primeras corrigen el desfase edad/grado; las segundas, preventivas, impiden defasajes futuros.

Puntos importantes para el éxito de las Clases de Aceleración

Los resultados obtenidos en San Pablo nos llevan a las siguientes consideraciones:

- El proceso de implantación del proyecto interfiere fuertemente con la cultura administrativa y pedagógica preexistente en cada escuela. Por ello, su buen resultado dependerá de la gestión llevada a cabo por la dirección de educación y por la escuela frente al proceso de innovación por el cual, necesariamente, han de pasar las relaciones y la organización de la escuela para adoptar el programa de aceleración. Es así, que el rol y la actuación del director como líder activo y participativo es de extrema importancia para el éxito del proyecto.
- Es importante tener en claro la cultura pedagógica preexistente, construida por los docentes, de modo de ofrecer una adecuada orientación de la capacitación, que posibilite los cambios necesarios en las relaciones del equipo pedagógico y de los profesores con los alumnos.
- La posibilidad de los alumnos de integrarse al proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por la escuela requiere que estos alumnos - en especial en las escuelas que tuviesen mayor dificultad en implementar el proyecto, asumiendo el proceso de cambios necesarios- tengan opiniones favorables en relación a la tarea a encarar. De hecho, estos programas han alterado paulatinamente la organización del tiempo y el espacio escolar, de forma de poder atender a los diferentes alumnos con un patrón de calidad adecuado.

En ese sentido, el programa de **Clases de Aceleración** posibilita demostrar y comprobar que ***todos los niños y jóvenes son capaces de aprender cuando las situaciones y condiciones son adecuadas y favorables***. Muestra también que es

posible acelerar las posibilidades de aprender del alumno con dificultad e integrarlo al curso escolar junto con su grupo etario. Ayuda al equipo escolar a comprender el significado de una propuesta que se orienta dentro de los principios de la progresión continua del aprendizaje, valiéndose de evaluaciones constantes, de una enseñanza contextualizada y diferenciada y favoreciendo la permanencia del alumno en la escuela al promover condiciones para una trayectoria de éxito.

Conclusiones

El éxito del programa paulista de Clases de Aceleración fue reconocido en octubre de 1997 por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Adolescencia - UNICEF- que decidió otorgar al Gobierno del Estado, por el mérito de estas Clases de Aceleración, el Premio Betinho, creado en homenaje al brasilero homónimo conocido por sus luchas en pro de la educación y del bienestar de las minorías. Este Premio le otorgó aún más visibilidad a las Clases de Aceleración y el equipo paulista debió dar seminarios y orientaciones técnicas para la implantación del programa en otros estados del Brasil.

Apoyado en la Ley de Directrices y Bases de la Educación, y con el éxito de las medidas adoptadas para la corrección del flujo escolar, el Consejo Estadual de Educación de San Pablo, propuso la organización de la Enseñanza Fundamental en un régimen de progresión continua, que fue implementado en el red pública del estado a partir de 1998. En el régimen de progresión continua, los ocho años de enseñanza fundamental se organizan en dos ciclos de 4 años, sin repitencia en el interior del ciclo. Con este sistema, se busca eliminar la práctica de sucesivas repitencias anuales. Se trabaja con todos los alumnos de acuerdo a sus posibilidades y ritmo de aprendizaje, generando el desencadenamiento de un proceso de avances progresivos en su trayectoria escolar. Al final de cada ciclo, el alumno puede ser retenido por un único año, en el caso que su desempeño haya sido considerado insatisfactorio, frente a las habilidades y competencias a ser adquiridas. Es importante señalar que en otras gestiones ya se habían realizado varias tentativas para la implantación de ciclos, sin embargo, lo que posibilitó su adopción en toda la red estadual paulista, con el apoyo del Consejo Estadual de Docentes, profesores y directores de escuela, fue el hecho de haberse garantizado las pre-condiciones para su viabilidad. Entre ellas, las ya citadas ampliación de la jornada escolar (de 4 a 5 horas/clase/día), el refuerzo paralelo y en vacaciones, un docente coordinador pedagógico en todas las escuelas y horas remuneradas de trabajo colectivo en la escuela, fuera de clase, para todos los docentes.

Toda la inversión de la Secretaría de Educación y del Gobierno del Estado de San Pablo en las acciones para la corrección del flujo escolar, se ha visto reflejada en drásticas reducciones de los índices de repitencia y deserción escolar. Al beneficiar a un gran contingente de alumnos, les han posibilitado llegar a término de la enseñanza Fundamental, creando, por lo tanto, una demanda cada vez mayor para la Enseñanza Media. A partir del año 2000, con el financiamiento obtenido en el Banco Interamericano de Desarrollo y con una significativa contrapartida del Gobierno del Estado de San Pablo, se inició el programa de Expansión y Mejora de la Enseñanza Media -el Promed- dando continuidad a las directrices de una política educacional de mayor acceso y mejora en la calidad de la enseñanza, focalizada en la formación de jóvenes ciudadanos.

Para concluir, vale la pena destacar que los resultados del programa de Clases de Aceleración ofrecen a los niños y jóvenes paulistas una enseñanza más adecuada, que les permite retomar el curso escolar con chances reales de éxito. Además, el programa ha demostrado ser un medio eficaz para volver más estimulantes a la enseñanza y a la escuela y para aumentar la confianza de los alumnos, en su capacidad de aprender.

ANEXO

Múltiples acciones resultaron en una mejora de la calidad de la enseñanza

Los resultados de las acciones implementadas por la Secretaría de Estado de Educación son altamente estimulantes. En 1997, 1,5 millones de alumnos dejaron de ser reprobados en el Estado de San Pablo, número mayor que el de la población de algunos países latinoamericanos. La deserción, una cuestión crucial a ser enfrentada por la escuela, ha presentado como se verá en las tablas siguientes valores exitosos en su eliminación. Evitándose el desperdicio por medio de la racionalización de los recursos, fue posible dar inicio a la recuperación salarial de los docentes, quienes recibieron un significativo aumento salarial medio del 176%, en un período cuya inflación no superó al 60%. También se implantó un moderno programa de informatización pedagógica que incluye una amplia capacitación de los docentes.

Las acciones de la Secretaría de Educación han desencadenado, sin duda, una conquista de vital importancia para la escuela: la autonomía. Es por medio de la autonomía que el equipo escolar -a través de la discusión y la reflexión colectiva- va constituyendo su identidad en cuenta escuela, en la medida que elabora, acompaña y direcciona su propuesta de actuación pedagógica; de forma que ésta responda a las reales necesidades de su población-objetivo, realizando una tarea acorde a las actuales exigencias para la formación del ciudadano.

A continuación, se presentan algunas tablas que ejemplifican el éxito del programa de las **Clases de Aceleración** en San Pablo:

EVOLUCIÓN DE LOS ÍNDICES DE PROMOCIÓN Y DESERCIÓN

Año	Enseñanza Fundamental	
	Promoción	Deserción
1989	71.0	13.2
1994	77.0	8.9
1995	79.2	9.1
1996	83.8	7.6
1997	90.8	5.4
1998	93.4	4.6
1999	92.2	4.5
Diferencia 1989-1999	+21.2	-8.7

RESULTADOS DE LA ORIENTACIÓN DE LOS ALUMNOS - 1998

Clases de Aceleración I (Origen: 1º y 2º grado)

Total de Alumnos		Orientación hacia:						
		4º gdo.	5º gdo.	Acel. II	3º gdo.	Otros	Transf.	Desert.
Nº	19.068	6.848	4.354	3.554	558	1419	1.765	1569
%	100.0	35.9	22.8	18.6	2.9	2.2	9.3	8.2

Clases de Aceleración II (Origen: 3º gdo. y eventualmente 4º gdo.)

Total de Alumnos		Orientación hacia:				
		5º gdo.	Recup. Ciclo	Otros	Transf.	Desert.
Nº	51.652	38.585	2.095	2.944	4.736	3.292
%	100.0	74.7	4.1	5.7	9.2	6.4

RESULTADOS DE LA ORIENTACIÓN DE LOS ALUMNOS - 1999

Clases de Aceleración I (Origen: 1º y 2º grado)

Total de Alumnos		Orientación hacia:					
		4º gdo.	5º gdo.	Acel. II	Otros	Transf.	Desert.
Nº	8.000	2.473	2.011	1.462	248	962	808
%	100.0	30.9	25.1	18.3	3.65	12.0	10.1

Clases de Aceleración II (Origen: 3º gdo. y eventualmente 4º gdo.)

Total de Alumnos		Orientación hacia:				
		5º gdo.	Recup. Ciclo	Otros	Transf.	Desert.
Nº	26.976	18.082	739	2.966	3.017	2.172
%	100.0	67.0	2.7	11.0	11.2	8.1

PROYECTO: ENSEÑAR Y APRENDER - CORRIGIENDO EL FLUJO DEL CICLO II
(5° A 8° GDO.) - AÑO 2000

Resultado de la orientación de los alumnos (Origen de los alumnos: 6° gdo.)

Total	Matrícula general	Transferidos	Desertores	Matrícula efectiva	Orient.Reclasif. 8° gdo.	1er. año Ens. Media	Otros
Nº	321.514	3.793	6.056	22.665	17.988	1.644	3.033
%	100%	11%	19%	70%	—	—	—
%	—	—	—	100%	80%	7%	13%

Publicaciones



CUADERNOS DE PEDAGOGÍA

Vía Layetana 30, 5º

08003 Barcelona (España)

Te: 93 295 57 00 – Fax: 93 295 57 01

La presente publicación cuenta con 25 años de una presencia permanente en el ámbito docente. Se edita mensualmente y sus materiales abordan propuestas, inquietudes y experiencias referidas a distintos aspectos de la innovación pedagógica y del cambio en la escuela que se está llevando a cabo en España.

En el N° 305 de septiembre de 2001 el tema del mes es "El diario escolar" con la presentación de ejemplos y propuestas didácticas para aprovechar el potencial educativo de este instrumento de observación y comprensión.

La presentación del tema con el título "La escritura como conocimiento" presenta al diario, como expresión libre de la palabra escrita, como un instrumento poderoso de observación, análisis y comprensión de lo que ocurre en el aula y en la institución escolar. También como una de las modalidades más efectivas de autoformación del profesorado, en la medida que contribuye a reflexionar sobre la práctica y el desarrollo del pensamiento docente.

El segundo artículo "Dibujar espacios de pensamiento y diálogo" de Isabel Carrillo, plantea se confiere al diario como instrumento que nace de la acción para volver a ella, pues entrelaza

saber práctico y saber científico. En la escuela, la escritura se convierte en un medio para escuchar las voces de los niños y niñas.

El tercer trabajo presentado es: **Cuando la anécdota se eleva a categoría**, donde las autoras Carme Torrents y Eulàlia Collelldemont reviven el pensamiento de Mercé Torrents Bertrana, maestra y pedagoga catalana que basó su tarea docente en la reflexión sobre la práctica con el objetivo de mejorarla. Un interesante recorrido por textos publicados y otros inéditos logra describir su idea de escritura y la forma en que el profesorado puede sentirse cómodo en el papel de observador.

El cuarto artículo dentro del tema del mes se denomina: "Escribir para comprender" de autoría compartida. En el mismo un grupo de estudiantes de formación inicial aprovecha el período de prácticas para llevar a cabo un investigación sobre el funcionamiento del aula visitada, y el diario les ayuda a entender lo que allí sucede.

En el siguiente documento "Sentir y pensar la realidad de Guatemala", un grupo de alumnas y alumnos de Magisterio viajan a este país centroamericano en el marco de un proyecto de cooperación educativo y llevando un libro en blanco, en el que anotan día a día su propia percepción del entorno, se interrogan sobre ¿de qué hacer memoria?, ¿cómo?, ¿Cuándo?.

El sexto artículo de José Luis Medina Millán "El diario del profesor, un reflejo del aula" afirma que esta herramienta se pone al servicio del docente para identificar los componentes más significativos de la dinámica de clase, analizarlos y generar procesos de mejora.

Finalmente el artículo "**Práctica de reflexión y autoformación**" de Alberto Revenga Ortega plantea que más allá de representar un simple instrumento descriptivo, el diario de clase contribuye a compensar desequilibrios e introducir cambios.

Completan la presentación del tema del mes la sección "**Para saber más**" donde se presenta una breve selección de libros, colecciones y algunos sitios web donde hallar más información.

En la sección *Reportajes* se presenta "La escuela pública va de fiesta por Francisco Luna donde las asociaciones de padres y madres de la escuela pública de Euskadi, conscientes de la necesidad de recuperar la imagen de esta red educativa, organizan desde 1992 una fiesta a la que asisten miles de personas interesadas en su defensa. En ella, además de sus reivindicaciones, muestran sus logros y definen un proyecto educativo plural que quiere responder a las demandas sociales y lingüísticas de Euskadi.

En la sección *Entrevistas* se presenta a Ronald J. Lárez que dialoga con Jaume Martínez Bonafé sobre "La escuela latinoamericana frente al neoliberalismo" donde Lárez manifiesta su interés por extender y consolidar una red de profesores que presente alternativas a la ofensiva educativa neoliberal.

En la sección *Práctica* se presentan varios artículos.

Uno referido al nivel Infantil de T. Ortelis Renué/ M.^a P. Vilanova Vilana "Cocinar, una forma de conocernos" donde presenta una experiencia donde cada viernes una madre prepara el almuerzo de los niños, presentando un plato típico de su lugar de origen.

Para infantil/primaria Nekane Otsoa Abrisketa presenta "Trabajamos juntos en una escuela pequeña" donde el centro educativo de un pueblo vasco saca partido de la mezcla de estudiantes de distintas edades en la misma clase. Se valora y potencia la diversidad como vía para el enriquecimiento conjunto.

Para primaria se presenta un artículo sobre "Convivir es vivir" José Ignacio Juanbeltz Martínez, una experiencia donde niños y niñas debaten acerca de actitudes y conductas en las relaciones con su entorno y adquieren hábitos de comportamiento hacia los demás.

En la sección *Opinión* se se puede leer un documento de E.J. Díez Gutiérrez, E. Terrón Bañuelos y J. Rojo Fernández "**Videojuegos: cuando la violencia vende**" Los autores plantean que estos crean mundos dantescos, apocalípticos y terminales, donde predomina la fuerza y se invita al usuario a pasar a la acción. Argumentan con numerosos ejemplos que estos juegos virtuales de simulación forman en contra de los valores educativos, las convenciones sociales, la ética y los derechos humanos.

La editorial aborda el tema de "Dos mundos" donde se señala que algunos hechos recientes nos descubren que algo se mueve para empezar a pensar, soñar y construir otro mundo que no este basado en la lógica del beneficio económico puro y duro, en el despilfarro y en la injusticia social. Además se presenta una agenda de actualidad nacional e internacional para los especialistas en temáticas pedagógicas y las secciones de libros, mural y humor.



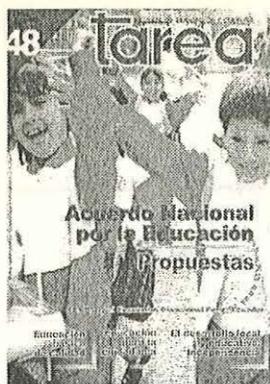
REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Av. Lázaro Cárdenas s/n
Col. Revolución. 61609,
Pátzcuaro, Michoacán, México
Teléfonos (01-4) 342-0005
www.crefal.edu.mx

Esta publicación es editada por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Una institución internacional que tiene la misión de cooperar con los países de la Región en la formación de formadores(as), en el desarrollo de modelos educativos y tecnologías a fin de promover una educación para las personas jóvenes y adultas que coadyuve en la construcción de una sociedad sin exclusiones.

En oportunidad de conmemorar el 50 aniversario de la institución se presenta esta edición especial con un mensaje de apertura de la conmemoración del 50 aniversario de Miguel Soler Roca donde remarca que: "es difícil definir líneas de política educativa -mucho más tratándose de la educación de los adultos- sin situarnos en un marco socio-político. El CREFAL nació con esa vocación, propia, además del México que todos hemos amado. Sostenedla."

Luego se presenta los siguientes artículos: "Marco de acción regional para la educación de personas jóvenes y adultas de la América Latina y el Caribe" de María Luisa Jáuregui, "Intercultura y Educación de Jóvenes y Adultos", de Sylvia Schmelkes, "La participación ciudadana: Paradigma social del futuro" de Vicente Arredondo, "Educación y Trabajo" de María de Ibarrola, "Educación y Género" de Alya Saada, "Comunicación Intergeneracional" de Jorge Enrique Hernández, "Presente y futuro de la formación de formadores" de Carmen Campero, "Equidad con calidad en la educación de Juan Francisco Millán", "Cooperación internacional para el fortalecimiento de la calidad de la educación de Leonel Zúñiga", "Tecnologías y desarrollo educativo" por Guillermo Kelley, "CREFAL ... 50 años", por Carlos Núñez y el mensaje de clausura de Juan Francisco Millán, Ana Luiza Machado, Sofialeiticia Morales, Guillermo Kelley, Victor Manuel Tinoco y Ana Evelyn Jacir de Lovo.



TAREA

Revista de Educación y Cultura.

Parque Osoros (antes Borgoña) 161, Pueblo Libre
Apartado 2234, Lima 100
Telfax: 424-0997 . 424-2827
e-mail: postmast@tarea.org.pe
www.tarea.org.pe

Tarea es una publicación de la Asociación de publicaciones educativas de Perú, fundada en 1974 como asociación civil sin fines de lucro.

En el número 47, teniendo como marco la Consulta Nacional por la Educación que se realizara en Perú, esta institución intenta aportar al debate con lineamientos de propuestas pedagógicas y de política educativa, validadas con las y los maestros de distintas partes del Perú. Estos aportes son: un currículo por competencias para la Educación Básica de niñas y niños de ocho a doce años, cuyo eje es la identidad y los derechos del niño; una propuesta de Educación Ciudadana para la educación secundaria; y una propuesta para revalorar la profesionalización del docente. También se incluyen estrategias que ponen el acento en la descentralización educativa como parte de la promoción del desarrollo local.

En la sección pensamiento pedagógico se presenta un artículo de Manuel E. Bello: "Educación para todos, pero de verdad para todos", donde se ha centrado la atención en el concepto de educabilidad en relación con el inicio de la escolaridad y el acceso a los aprendizajes

esenciales de la educación básica, sin embargo no deja de mencionar que el concepto no debe quedar limitado a este tramo del proceso educativo, puesto que las capacidades y condiciones para aprender tienen que desarrollarse en cada persona si se quiere que ella se beneficie de las oportunidades educativas cada vez más complejas. En la misma sección se presenta "Aportes para el debate sobre educación: Educación ciudadana: una apuesta por la democracia del equipo de Educación ciudadana de Tarea donde se apuesta por el compromiso de los maestros con una escuela pensada desde el presente, atenta al inquieto rumor de los y las adolescentes, que la sabiduría del adulto alcance a escuchar e interpretar para construir una sociedad más abierta.

En la sección experiencias educativas encontramos un conjunto de experiencias que marcan un derrotero de cómo hacer y qué estrategias son las más pertinentes en el proceso de cambio educativo; y en las cuales debe apoyarse la Consulta nacional por la Educación, ya que han mostrado su eficiencia, pertinencia y calidad. Sonia Henríquez da cuenta de una experiencia iniciada hace cinco años, el Proyecto de Innovaciones Educativas en el distrito de independencia (PIEDI), que ha buscado el mejoramiento integral de la calidad

del servicio educativo que brindan tres escuelas públicas de esa localidad.

La concertación para la educación es una condición básica para un proyecto educativo de más largo alcance. Por ello es indispensable articular la aspiración de la autonomía pedagógica, con los procesos de desarrollo integral a nivel distrital y conal como embrión de la democratización de la educación y de la sociedad.

Esta orientación es tratada por Lizzy Canales, quien entrega la experiencia de Tarea sobre "Redes de escuelas como base para construir el proyecto educativo local", que se articula al de la institución Alternativa que aborda "El Plan Integral de Desarrollo y la Mesa de Educación de Independencia".

En la sección II Encuentro Binacional de Educadores y Comunicadores Ecuador-Perú se presenta el artículo de

Severo Cuba Marmanillo "Pedagogía y comunicación, con el amor y el color de la tierra, donde declara que el sentido de nuestros encuentros es que la gente pueda expresar su voz y emprender por sí misma el diálogo y el proceso de recreación de identidades. Porque en efecto, al cambiar la imagen que tenemos de los otros, se produce también una transformación en nuestra identidad. Y esto es algo que ocurre a pesar de las políticas de aquella globalización que pretende uniformizar las culturas desapareciéndolas o haciéndolas funcionales de la economía.

Por último se presenta una entrevista la profesor Melquiades Quintasi por María melia Palacios, donde el entrevistado asegura que si llegamos a reconocernos como indígenas vamos a ser beneficiados estratégicamente.... Podríamos decidir reafirmarnos culturalmente. Eso podría trascender inclusive a lo de la interculturalidad.



H 0025263

2001

Guía temática de artículos publicados

Evaluación y medición

- n° 11 Experiencias El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: SIMCE
Ernesto Toro Balart/CHILE
- n° 17 Opinión Sistemas de Evaluación y Estrategias de Mejora de la Calidad Educativa
Horacio N. Santángelo/ARGENTINA
- n° 17 Experiencias Sistema de Medición de Logros del Aprendizaje en Costa Rica
Juan M. Esquivel A./COSTA RICA
- n° 17 Experiencias Sistema Nacional de Evaluación Educativa
Félix F. Martínez/MEXICO
- n° 17 Experiencias Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad: El Caso Argentino
Dirección Nacional de Evaluación. S.Py.E.E./M.CyE./ARGENTINA
- n° 33 Experiencias Gestión curricular y riesgo pedagógico en el tercer nivel de la Educación General Básica
Marcelo David Krichesky/ARGENTINA



República Argentina
Ministerio de Educación



Organización
de los Estados Americanos