



Resolución Ministerial No. 0099-2012-ED

Lima, 19 MAR. 2012

Visto, el Informe N° 009-2012-ME-VMGP/DIGEIBIR, emitido por la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica; y,

CONSIDERANDO:

Que, el artículo 17 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación (en adelante, la Ley), señala que para compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, el Estado toma medidas que favorecen a segmentos sociales que están en situación de abandono o de riesgo para atenderlos preferentemente;

Que, conforme al literal b) del artículo 21 de la Ley, es función del Estado proveer y administrar servicios educativos públicos gratuitos y de calidad para garantizar el acceso universal a la Educación Básica y una oferta educativa equitativa en todo el sistema;

Que, asimismo, el artículo 8 de la Ley, establece como principios de la educación, entre otros, el principio de equidad, que garantiza igualdad de oportunidades de acceso y calidad para todos; el principio de inclusión, que incorpora a los grupos sociales excluidos marginados y vulnerables especialmente en el ámbito rural sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación; y el principio de interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural étnica y lingüística del país;

Que, una de las prioridades de política educativa del Ministerio de Educación es el cierre de brechas educativas, aspecto prioritario que se encuentra sustentado en el artículo 17 y los literales b) y c) del artículo 18 de la Ley, que establecen la elaboración y ejecución de proyectos para superar las inequidades generadas por condiciones económicas, origen, etnia, género, idioma, entre otros;

Que, en este sentido, el artículo 19 de la Ley, establece que el Estado garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional;

Que, en el marco del "Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú", aprobado mediante Resolución Suprema N° 001-2007-ED, el Ministerio de Educación ha priorizado como primera política de gestión las mejoras sustanciales y el cierre de brechas entre las zonas urbanas y rurales en los logros de aprendizaje escolar;



Que, en atención a lo expuesto, resulta necesario impulsar la realización de los Proyectos de Inversión Pública a ejecutarse en la primera etapa de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales, en la medida que constituyen una respuesta concreta al mandato de la Ley, conforme a las prioridades del Sector Educación;

Que, conforme a lo señalado en el documento de visto, los equipos de trabajo conformados por especialistas de los órganos de línea del Ministerio de Educación han elaborado en forma coordinada seis (6) Documentos de Consulta que orientarán el proceso de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales Focalizadas para el 2012;

Que, en tal virtud, resulta necesario otorgar carácter oficial a los referidos documentos de consulta, así como disponer las acciones necesarias para su adecuada utilización, por lo que debe aprobarse el acto resolutivo correspondiente; y,

De conformidad con lo establecido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510, y el Decreto Supremo N° 006-2006-ED, que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, y sus modificatorias;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Oficializar los seis (6) Documentos de Consulta que orientarán el proceso de implementación del modelo "Escuelas Marca Perú" en las Redes Educativas Rurales Focalizadas para el 2012, cuyo contenido forma parte integrante de la presente Resolución y que se señalan a continuación:

Documento de Consulta N° 01	Focalización: Proceso y metodología de focalización para identificación de Redes Educativas Rurales donde se implementarán los Proyectos de Inversión Pública "Escuelas Marca Perú".
Documento de Consulta N° 02	Escuela Marca Perú: Un modelo de pertinencia y calidad
Documento de Consulta N° 03	Propuesta base para la organización y constitución de Redes Educativas Rurales
Documento de Consulta N° 04	Centro de Recursos para el Aprendizaje, la Investigación y la Producción de Conocimiento
Documento de Consulta N° 05	Sistematización de Estrategias en Escuelas Multigrado
Documento de Consulta N° 06	Infraestructura & Equipamiento: Lineamientos Generales de Programación y Diseño Arquitectónico para Instituciones Educativas y Centros de Recursos en Zona Rural

Artículo 2.- Disponer que todos los órganos, unidades orgánicas y demás instancias del Ministerio de Educación consideren los documentos oficializados por el artículo 1 para orientar el proceso de implementación de las Redes Educativas Rurales.





Resolución Ministerial No. 0099-2012-ED



Artículo 3.- Los Gobiernos Regionales, a través de sus Direcciones Regionales de Educación o los órganos que hagan sus veces, y las Unidades de Gestión Educativa Local, tendrán en cuenta los documentos oficializados por el artículo 1 en el desarrollo de sus procesos de planificación educativa así como en el fortalecimiento del proceso de implementación de las Redes Educativas Rurales en el ámbito de su jurisdicción.

Artículo 4.- Disponer que la Oficina de Prensa y Comunicaciones publique los documentos oficializados por el artículo 1 en el Portal Institucional del Ministerio de Educación (www.minedu.gob.pe/normatividad/), en la misma fecha de publicación de la presente resolución en el Diario Oficial El Peruano.

Regístrese, comuníquese y publíquese



PATRICIA SALAS O'BRIEN
Ministra de Educación

Documento de Consulta Nro. 01

FOCALIZACION

Proceso y metodología de focalización para
identificación de redes educativas rurales donde se
implementarán los proyectos de inversión pública
escuelas "MARCA PERÚ"

Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
DIGEBR – DIGESUPT - DISDE
Ministerio de Educación
Enero 2012



INDICE

1. FOCALIZACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS BILINGÜES

- 1.1. Primera etapa: macrofocalización a nivel de distritos
- 1.2. Segunda etapa: para definir el modelo pedagógico a implementar
- 1.3. Tercera etapa: criterio estratégico para formación de redes
- 1.4. Cuarta etapa: identificación de las IIEE según sus características

2. FOCALIZACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS MONOLINGÜES CASTELLANO HABLANTES

- 2.1. Primera etapa: UGEL elegibles por región
- 2.2. Segunda etapa: inclusión de nuevos criterios de selección
- 2.3. Tercera etapa: selección de departamentos adicionales para cubrir todo el territorio del país

3. SELECCIÓN DEFINITIVA DE REDES EDUCATIVAS RURALES

4. CONSIDERACIONES ADICIONALES

5. SINTESIS DE CRITERIOS UTILIZADOS PARA DEFINIR AMBITOS ELEGIBLES EN TODAS LAS ETAPAS EN LA FOCALIZACION

6. ANEXOS

Equipo de Elaboración del Documento

Responsables

José Antonio Vásquez Medina - DIGEIBIR

Walter Rebaza Vásquez - DIGEIBIR

Verónica Villarán Bedoya - DISDE

Equipo Técnico

Teddy Castillo Achic - DIGEIBIR

Erick Ochoa Del Águila – DIGEIBIR

James Romero Paricahua – DIGEIBIR

Claudia Sánchez Lanning – VGP



Proceso y metodología de focalización para identificación de redes educativas rurales donde se implementaran los proyectos de inversión pública escuelas “MARCA PERÚ”

El proceso de focalización se realizó en diferentes etapas y de manera conjunta entre especialistas de diversas direcciones y oficinas como: EBR, DIGEIBIR, OINFES, SPE, DISDE, OCR, OPI. Se llevaron a cabo dos procesos de focalización: uno para establecer las zonas donde se llevará a cabo una intervención bilingüe y el otro para identificar las zonas de intervención monolingüe. En ambos casos se tuvieron criterios similares y algunos diferenciados que se detallan en el siguiente documento.

Por decisión de la alta Dirección y en sintonía con los pactos firmados con los gobiernos regionales, se acordó que la intervención en esta primera etapa debe darse en todas las regiones del país.

La definición final de la focalización fue un trabajo concertado con las regiones en un taller nacional llevado a cabo en Huampaní el 13 y 14 de enero. En ese sentido el avance que hizo el equipo del MED solo fue una propuesta técnica que sirvió de base para definir las redes finales. Se adjuntan como anexos los informes elaborados por las regiones y las actas de compromiso que asumieron con el MED.

FOCALIZACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS BILINGÜES

1.1. PRIMERA ETAPA: MACROFOCALIZACIÓN A NIVEL DE DISTRITOS

La macrofocalización permitió identificar un universo de distritos elegibles para la intervención. El criterio para elegir estos distritos fue que cumplieran al menos una de las siguientes condiciones:

- A. Distritos que pertenecen al Programa Juntos
- B. Distritos que se encuentran en la zona del VRAE
- C. Distritos en los que hay IIEE rurales y se encuentren en un centro poblado cuya lengua principal no sea el castellano
- D. Distritos de frontera.

Además, dentro de este universo de distritos, se eligió a las IIEE a las que tuvieron las siguientes características:

- E. Que sean de los niveles inicial, primaria y secundaria
- F. Cuya gestión sea pública
- G. Que se encuentren en áreas rurales



De este proceso, se obtuvo un universo de 951 distritos elegibles, repartidos de la siguiente manera entre departamentos:

Cuadro N° 1
Número de distritos elegibles por departamento

DEPARTAMENTO	# DISTRITOS ELEGIBLES	DEPARTAMENTO	# DISTRITOS ELEGIBLES
AMAZONAS	13	LAMBAYEQUE	2
ANCASH	101	LIMA	1
APURIMAC	74	LORETO	41
AREQUIPA	17	MADRE DE DIOS	11
AYACUCHO	85	MOQUEGUA	9
CAJAMARCA	79	PASCO	13
CUSCO	101	PIURA	19
HUANCAVELICA	81	PUNO	107
HUANUCO	69	SAN MARTIN	17
ICA	2	TACNA	6
JUNIN	44	TUMBES	4
LA LIBERTAD	42	UCAYALI	13
		TOTAL	951

1.2. SEGUNDA ETAPA: PARA DEFINIR EL MODELO PEDAGÓGICO A IMPLEMENTAR

Dado el universo de distritos e IIEE elegibles, se calculó el porcentaje de IIEE bilingües por departamento¹ y según el criterio de **predominancia de bilingüismo** se eligió las regiones que tendrían este tipo de intervención. El resultado de este análisis fue el siguiente:

Este resultado generó un universo de regiones elegibles para definir el modelo bilingüe.

Cuadro N° 2
Modelo a aplicarse según departamento (bilingüe o monolingüe)

Departamento	Tendrá intervención bilingüe	Departamento	Tendrá intervención bilingüe
Amazonas	X	Lambayeque	X
Ancash	X	Lima	
Apurímac	X	Loreto	X
Arequipa		Madre de Dios	X
Ayacucho	X	Moquegua	
Cajamarca		Pasco	X
Callao		Piura	
Cusco	X	Puno	X
Huancavelica	X	San Martín	X
Huánuco	X	Tacna	
Ica		Tumbes	
Junín	X	Ucayali	X
La Libertad			
		TOTAL: 15 departamentos	

¹ El dato sobre IE bilingüe se tomó de la base de datos elaborada por la DIGEIBIR para 9 departamentos.



1.3. TERCERA ETAPA: CRITERIO ESTRATÉGICO PARA FORMACIÓN DE REDES

Esta tercera etapa de focalización se realizó tomando como unidad de focalización a la UGEL. Se tiene como objetivo que dentro de cada una de las UGEL focalizadas se formen una o dos redes educativas rurales, que serán finalmente el ámbito de intervención.

El número de UGEL elegidas por departamento fue el siguiente: el 30% del total de UGEL por departamento, dado el universo de distritos previamente elegido, con un máximo de 5 UGEL por departamento y un mínimo de 1 UGEL.

El criterio utilizado para priorizar las UGEL en los departamentos fue el de concentración de IIEE unidocentes y multigrado. Se tomó el porcentaje de IIEE unidocentes y multigrado respecto de la suma de IIEE unidocentes, multigrado y polidocentes completas y se hizo un ranking de las UGEL por departamento según esta variable.

En algunos casos se tomó en cuenta otros criterios para añadir IIEE o reemplazar a las que debían ser elegidas según la variable de concentración de IIEE unidocentes y multigrado. Estos criterios están relacionados al desarrollo lingüístico, la cantidad de IIEE en la UGEL (que permitan una mejor formación de redes), que estén ubicadas en la zona del VRAE y el que sean UGEL de frontera. Las UGEL elegidas por departamento fueron las siguientes:

Cuadro N° 3
UGEL seleccionadas para la intervención bilingüe por departamento

DEPARTAMENTO	UGEL	DEPARTAMENTO	UGEL
AMAZONAS	BAGUA CONDORCANQUI	HUANUCO	PACHITEA HUAMALÍES
ANCASH	RECUAY HUAYLAS ANTONIO RAYMONDI	JUNIN	RIO TAMBO PANGOA
APURIMAC	ANTABAMBA GRAU CHINCHEROS	LAMBAYEQUE	FERREÑAFE
AYACUCHO	HUANCASANCOS VÍCTOR FAJARDO PARINACOCNAS SUCRE	LORETO	PUTUMAYO ALTO AMAZONAS-SAN LORENZO UCAYALI CONTAMANA
CUSCO	ESPINAR ACOMAYO LA CONVENCION PAUCARTAMBO	MADRE DE DIOS	TAMBOPATA
HUANCAVELICA	CASTROVIRREYNA CHURCAMP TAYACAJA	PASCO	OXAPAMPA PASCO
		PUNO	MOHO SANDIA EL COLLAO AZÁNGARO
		SAN MARTIN	LAMAS
		UCAYALI	ATALAYA PURUS

TOTAL: 38 UGEL



Las UGEL seleccionadas deben ser validadas por los Gobiernos Regionales, por lo tanto esta relación puede variar luego de las coordinaciones con las respectivas autoridades.

1.4. CUARTA ETAPA: IDENTIFICACIÓN DE LAS IIEE SEGÚN SUS CARACTERÍSTICAS

Con el fin de caracterizar a las IIEE focalizadas hasta el momento, para poder desarrollar el tipo de intervención en cada red, se cruzará la focalización actual con las bases de datos de las siguientes intervenciones:

- Ampliación de cobertura inicial y secundaria
- Intervención PELA (EBR)

2. FOCALIZACIÓN PARA LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS MONOLINGÜES CASTELLANO-HABLANTES

2.1. PRIMERA ETAPA: UGEL ELEGIBLES POR REGIÓN

Se llevó a cabo un primer paso en la focalización que consistió en seleccionar UGEL elegibles para ser intervenidas con el modelo monolingüe. Las UGEL elegidas debían cumplir los siguientes criterios

- Tener al menos 3 IIEE primaria multigrado atendidas por el Acompañamiento Pedagógico
- No tener ninguna IE bilingüe

Luego de este proceso de selección, se obtuvo 12 departamentos con UGEL elegibles.

2.2. SEGUNDA ETAPA: INCLUSIÓN DE NUEVOS CRITERIOS DE SELECCIÓN

Las regiones previamente seleccionadas pasaron por un nuevo filtro, a través del cual se realizó una priorización de regiones. Los criterios utilizados fueron los siguientes:

- Número de distritos Juntos en la UGEL
- Porcentaje de IIEE rural primaria multigrado que están siendo atendidas por el Acompañamiento Pedagógico
- Focalización distrital de las IIEE rural primaria multigrado: ratio de distritos acompañados contra total de distritos.

Las regiones con UGEL seleccionadas fueron las siguientes:

- Amazonas
- Ancash
- Huánuco
- Ica
- La Libertad
- Lima
- Lambayeque
- Piura



2.3. TERCERA ETAPA: SELECCIÓN DE DEPARTAMENTOS ADICIONALES PARA CUBRIR TODO EL TERRITORIO DEL PAÍS

Luego de los procesos de focalización para la intervención bilingüe y las etapas anteriores de la focalización para la intervención monolingüe, quedaron 5 departamentos sin ser cubiertos por ninguna de las dos intervenciones:

- Arequipa
- Cajamarca
- Moquegua
- Tacna
- Tumbes

Dada la cantidad de departamentos cubiertos por la intervención bilingüe y la predominancia monolingüe en la mayoría de estos departamentos, se decidió que ellos serían cubiertos por la intervención monolingüe.

Por otro lado, se decidió que el departamento de Lambayeque no sería cubierto por la intervención monolingüe, pues la UGEL ya elegida por la intervención bilingüe es una de las que más necesidades presenta.

Finalmente, las UGEL elegidas para ser atendidas por la intervención monolingüe son las siguientes:

Cuadro N° 3

UGEL seleccionadas para la intervención monolingüe por departamento

DEPARTAMENTO	UGEL	DEPARTAMENTO	UGEL
AMAZONAS	BONGARA	LIMA	CAJATAMBO
ANCASH	PALLASCA		OYÓN
AREQUIPA	CASTILLA		HUAROCHIRÍ
CAJAMARCA	JAÉN	MOQUEGUA	GRAL. SANCHEZ CERRO
	SAN IGNACIO	PIURA	CHULUCANAS
HUÁNUCO	LAURICOCHA		SULLANA
ICA	PALPA		TAMBOGRANDE
LA LIBERTAD	SANTIAGO DE CHUCO		HUANCABAMBA
	SÁNCHEZ CARRIÓN	TACNA	CANDARAVE
	VIRÚ		TACNA
	GRAN CHIMÚ	TUMBES	ZARUMILLA
	OTUZCO		

TOTAL: 23 UGEL



3. SELECCIÓN DEFINITIVA DE REDES EDUCATIVAS RURALES

El último paso de la focalización (común a ambos tipos de intervención) es la selección de las redes, la cual se realizará en coordinación con las autoridades de los Gobiernos Regionales y de las UGEL seleccionadas. Para realizar este trabajo, se llevará a cabo un taller los días 13 y 14 de enero con la participación de dichas autoridades.

El número de redes elegidas por UGEL será entre 1 y 2. Si asumimos que en promedio cada red tiene 10 IIEE, y dado que en total se tiene 61 UGEL focalizadas, el número de IIEE focalizadas puede ir desde 610 hasta 1220. La cantidad total de redes elegidas dependerá de la existencia de condiciones para formar 1 o 2 redes en cada UGEL, del costo de la intervención y de los recursos disponibles para ella.

El resultado de este trabajo es el siguiente cuadro resumen y que luego se detalla en los cuadros siguientes (01 y 03):

Modelo Pedagógico	Nº de Regiones	Nº de UGEL	Nº de Distritos	Nº de Redes Focalizadas	Nro IIEE					Nº Aproximado de Estudiantes					Nº Aproximado de docentes				
					PRONOEI	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL	PRONOEI	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL	PRONOEI	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
Bilingüe	17	45	79	46	29	157	438	95	719	321	3,850	21,910	8,438	34,519	29	233	1,212	840	2,314
Monolingüe	12	26	50	26	18	95	266	58	437	258	2,282	13,151	5,896	21,587	18	145	839	569	1,571
2	24	69	129	72	47	252	704	153	1,156	579	6,132	35,061	14,334	56,106	47	378	2,051	1,409	3,885

Ámbito de intervención: 24 regiones,
69 provincias, 129 distritos, 69 UGEL, 72 Redes



CUADRO DESCRIPTIVO DE REDES EDUCATIVAS RURALES FOCALIZADAS - 2012

REGION	UGEL	MODELO	RED	DISTRITO	N° IE
AMAZONAS	UGEL BAGUA	BILINGÜE	NAZARETH	IMAZA	13
		MONOLINGUE	MARAÑON	ARAMANGO	17
	UGEL BONGARA	MONOLINGUE	YAMBRASBAMBA	YAMBRASBAMBA	17
	UGEL CONDORCANQUI	BILINGÜE	KIGKIS	NIEVA	18
			SOLEDAD	RIO SANTIAGO	20
ANCASH	UGEL ANTONIO RAYMONDI	BILINGÜE	N° 01 INNOVADORES DEL GRAN CAMBIO RAIMONDINO	MIRGAS	17
	UGEL HUAYLAS	BILINGÜE	CONOS NORTE Y SUR	PUEBLO LIBRE	24
	UGEL PALLASCA	MONOLINGUE	CAMINANDO JUNTOS MEJORAREMOS LA EDUCACION PALLASQUINA	CONCHUCOS	22
	UGEL RECUAY	BILINGÜE	VALLE FORTALEZA	CATAC	2
				HUAYLLAPAMPA	3
				MARCA	2
				PAMPAS CHICO	6
APURIMAC	UGEL ANTABAMBA	BILINGÜE	EL LUNAREJO	JUAN ESPINOZA MEDRANO	11
				OROPESA	1
	UGEL CHINCHEROS	BILINGÜE	VALLE PAMPAS	CHINCHEROS	6
				HUACCANA	14
	UGEL COTABAMBAS	BILINGÜE	ÑAWINCHASU	MARA	14
	UGEL GRAU	BILINGÜE	PURIRISUN	CURASCO	4
				HUAYLLATI	3
PROGRESO				5	
AREQUIPA	UGEL CASTILLA	MONOLINGUE	RURAL MONOLINGUE ORCOPAMPA	CAYARANI	2
				CHACHAS	2
				CHILCAYMARCA	4
				ORCOPAMPA	12
	UGEL CONDESUYOS	MONOLINGUE	RURAL MONOLINGUE IRAY	CHUQUIBAMBA	7



				IRAY	5
	UGEL LA UNION	BILINGÜE	RURAL PUYCA BILINGUE HATUN HAMAW AKUNA	PUYCA	15
AYACUCHO	UGEL HUANCASANCOS	BILINGÜE	HUANCA SANCOS	CARAPO	3
				SANTIAGO DE LUCANAMARCA	4
	UGEL HUANTA	BILINGÜE	AYAHUANCO NORTE	AYAHUANCO	9
	UGEL PARINACOCCHAS	BILINGÜE	UPAHUACHO-PARINACOCCHAS	UPAHUACHO	12
	UGEL SUCRE	BILINGÜE	AUTAMA	SAN PEDRO DE LARCAY	5
				SAN SALVADOR DE QUIJE	1
				SANTIAGO DE PAUCARAY	7
				SORAS	3
	UGEL VICTOR FAJARDO	BILINGÜE	FAJARDO	ALCAMENCA	13
				COLCA	6
CAJAMARCA	UGEL CUTERVO	MONOLINGUE	SALOMON VILCHEZ MURGA	CUTERVO	12
				QUEROCOTILLO	8
	UGEL JAEN	MONOLINGUE	AMAUTAS PARA LA INTEGRACION Y EL DESARROLLO	SALLIQUE	11
	UGEL SAN IGNACIO	MONOLINGUE	LA MUSHCA	HUARANGO	20
CUSCO	UGEL ACOMAYO	BILINGÜE	RURAL ACOMAYO ACOS	ACOMAYO	14
				ACOS	6
	UGEL ESPINAR	BILINGÜE	INTEGRACION MAGISTERIAL PUENTE CENTRAL DE COPORAQUE	COPORAQUE	17
				PICHIGUA	1
				SUYCKUTAMBO	1
	UGEL LA CONVENCION	BILINGÜE	BAJO URUBAMBA	ECHARATE	20
	UGEL PAUCARTAMBO	BILINGÜE	MUSUQ TAQWIRIQKUNA	COLQUEPATA	3
PAUCARTAMBO				17	
HUANCAVELICA	UGEL CASTROVIRREYNA	BILINGÜE	N° 02 DE COCHA	ARMA	3
				CASTROVIRREYNA	13
				HUACHOS	3
				MOLLEPAMPA	1



	UGEL CHURCAMP	BILINGÜE	INNOVADORES PEDAGOGICOS	COSME	13
	UGEL TAYACAJA	BILINGÜE	SURCUBAMBA	SURCUBAMBA	20
HUANUCO	UGEL HUAMALIES	BILINGÜE	CUENCA DEL RIO MARAÑON	ARANCAJ	5
				JIRCAN	4
				TANTAMAYO	5
	UGEL LAURICOCHA	MONOLINGUE	SAN JOSE	BAÑOS	1
				JESUS	7
				JIVIA	4
				SAN FRANCISCO DE ASIS	1
					SAN MIGUEL DE CAURI
UGEL PACHITEA	BILINGÜE	ALTO PANAQ	PANAQ	16	
ICA	UGEL CHINCHA	MONOLINGUE	CALIDAD EDUCATIVA EN CHINCHA ALTA - EL CARMEN	CHINCHA ALTA	3
				EL CARMEN	12
	UGEL PALPA	MONOLINGUE	NSM LLIPATA	CHANGUILLO	11
				LLIPATA	4
				PALPA	6
JUNIN	UGEL PANGO	BILINGÜE	INTATONI	PANGO	9
	UGEL RIO TAMBO	BILINGÜE	SANKORI - CUENCA RIO TAMBO	PANGO	1
				RIO TAMBO	16
LA LIBERTAD	UGEL GRAN CHIMU	MONOLINGUE	COLPA	SAYAPULLO	15
	UGEL OTUZCO	MONOLINGUE	JOSE ANTONIO ENCINAS	SALPO	17
	UGEL SANCHEZ CARRION	MONOLINGUE	YABSARZACUPA	CHUGAY	20
	UGEL SANTIAGO DE CHUCO	MONOLINGUE	MAESTROS INNOVADORES DE LA CALIDAD	SANTIAGO DE CHUCO	17
	UGEL VIRU	MONOLINGUE	DISTRITO DE VIRU ZONA RURAL PARTE BAJA	VIRU	12
LAMBAYEQUE	UGEL FERREÑAFE	BILINGÜE	SAN PABLO	INCAHUASI	18
LIMA PROVINCIAS	UGEL 11 CAJATAMBO	MONOLINGUE	CAJATAMBO	CAJATAMBO	6
				COPA	2
				HUANCAPON	5
	UGEL 14 OYON	MONOLINGUE	CHURIN	CAUJUL	5

				NAVAN	4
				PACHANGARA	6
	UGEL 15 HUAROCHIRI	MONOLINGUE	HUAROCHIRI SUR	ANTIOQUIA	3
				LAHUAYTAMBO	6
				LANGA	3
LORETO	UGEL ALTO AMAZONAS-SAN LORENZO	BILINGÜE	LOBOYACU	PASTAZA	13
	UGEL ALTO AMAZONAS-YURIMAGUAS	BILINGÜE	MASHI DEL ARMANAYACU	BALSAPUERTO	8
	UGEL PUTUMAYO	BILINGÜE	ANGUSILLA	PUTUMAYO	2
				TENIENTE MANUEL CLAVERO	14
	UGEL UCAYALI CONTAMANA	BILINGÜE	VENCEDOR	CONTAMANA	11
MADRE DE DIOS	UGEL TAMBOPATA	BILINGÜE	RED EDUCATIVA INTERCULTURAL BAWAJA KUÑAJI	LABERINTO	2
				TAMBOPATA	13
MOQUEGUA	UGEL GRAL.SANCHEZ CERRO	MONOLINGUE	UBINAS	MATALAQUE	7
				UBINAS	13
PASCO	UGEL OXAPAMPA	BILINGÜE	TSAMIRIBAKA	PUERTO BERMUDEZ	14
	UGEL PASCO	BILINGÜE	SANTA ISABEL	PAUCARTAMBO	16
PIURA	UGEL CHULUCANAS	MONOLINGUE	PARIHUANA	FRIAS	18
	UGEL HUANCABAMBA	MONOLINGUE	LA MONTAÑA	EL CARMEN DE LA FRONTERA	22
				HUANCABAMBA	1
	UGEL SULLANA	MONOLINGUE	MAESTROS CRUZANDO FRONTERAS - LANCONES	LANCONES	13
				SULLANA	1
UGEL TAMBOGRANDE	MONOLINGUE	MALINGAS ALTO	TAMBO GRANDE	13	
PUNO	UGEL AZANGARO	BILINGÜE	ACHAYA-CAMINACA	ACHAYA	7
				CAMINACA	7
	UGEL CARABAYA	BILINGÜE	SAN GABAN	AYAPATA	2
				SAN GABAN	18
	UGEL EL COLLAO	BILINGÜE	YATIQAÑA UTA	CAPAZO	12
	UGEL MOHO	BILINGÜE	HUALLATIRI	HUAYRAPATA	10



				MOHO	7
	UGEL PUNO	BILINGÜE	AYRUMAS CARUMAS	ACORA	8
				MAÑAZO	3
				PICHACANI	5
				SAN ANTONIO	3
				TIQUILLACA	1
				SAN JUAN DEL ORO	1
	UGEL SANDIA	BILINGÜE	CURVA ALEGRE	SAN PEDRO DE PUTINA PUNCO	19
				LAMAS	6
SAN MARTIN	UGEL LAMAS	BILINGÜE	WAMAN WASI	PINTO RECODO	4
				RUMISAPA	2
				SAN ROQUE DE CUMBAZA	1
				CANDARAVE	17
TACNA	UGEL CANDARAVE	BILINGÜE	MAESTROS DE SIGLO XXI	PALCA	11
	UGEL TACNA	BILINGÜE	MAESTROS EN FRONTERA	INCLAN	3
		MONOLINGÜE	EDUCAR	SAMA	7
				TACNA	10
				MATAPALO	13
TUMBES	UGEL ZARUMILLA	MONOLINGÜE	CONSTRUYENDO UNA EDUCACION RURAL DE CALIDAD	PAPAYAL	2
UCAYALI	UGEL ATALAYA	BILINGÜE	BOCA CONTANIHUA	RAYMONDI	17
	UGEL PURUS	BILINGÜE	RIO MEDIO PURUS	PURUS	18
TOTALES	69		72		1156

Cuadro Nro. 02

Mapa de Identificación de Regiones por Modelo Pedagógico



4. CONSIDERACIONES ADICIONALES

Adicionalmente a este proceso y para concluir la focalización, se cruzó esta información con otros criterios o indicadores, que no son condición de focalización, pero ayudaría para definir las redes:

- OINFE terrenos saneados
- INICIAL cobertura
- SECUNDARIA: CERFAS – DISTANCIA
- PIP elaborados por cada región viabilizados por la OPI del MED
- CANON o recursos adicionales

NOTA: Se adjuntará la caracterización en detalle de cada una de las redes educativas rurales por Región y UGEL

5. SINTESIS DE CRITERIOS UTILIZADOS PARA DEFINIR AMBITOS ELEGIBLES EN TODAS LAS ETAPAS EN LA FOCALIZACION

1. Criterio de programas intersectoriales: Son ámbitos en los que se tiene un compromiso sectorial, pero con intervención intersectorial caso VRAE o JUNTOS, etc. Esto implica tomar en cuenta el indicador de ruralidad o que se encuentren en áreas rurales.
2. Criterio lingüístico: Distritos en los que hay IIEE rurales y se encuentren en un centro poblado cuya lengua principal no sea el castellano. Este criterio también se tomó para definir predominancia de bilingüismo por región, para ello se calculó el porcentaje de IIEE bilingües por departamento.
3. Criterio territorial y de acceso: Que se expresa en diversos indicadores:
 - Distritos ubicados en el ámbito de frontera o que estén en el ámbito de una UGEL de frontera.
 - Cantidad de IIEE en la UGEL (que permitan una mejor formación de redes),
 - Que estén ubicadas en la zona del VRAE
 - Que requieren una atención especial y se ubican en un mismo distrito o provincia (UGEL) o tienen proximidad territorial.
4. Tipo o Modalidad de IIEE rural: Escuelas que sean multigrado o unidocentes, concentración o porcentaje de IIEE unidocentes y multigrado. Este criterio se utilizó para priorizar las UGEL en los departamentos elegibles.
5. Soporte de Acompañamiento: Escuelas que se encuentren dentro de la finalidad de acompañamiento pedagógico del PELA o Tener al menos 3 IIEE primaria multigrado atendidas por el Acompañamiento Pedagógico.
6. Experiencia o funcionamiento de REDES: Escuelas que estén agrupadas en una red educativa en funcionamiento o que en el ámbito de las UGEL focalizadas se formen una o dos redes educativas rurales.
7. Nro. de UGEL elegibles: El criterio para decidir el número de UGEL elegibles por departamento fue el 30% del total de UGEL por departamento, dado el universo de distritos previamente elegido, con un máximo de 5 UGEL por departamento y un mínimo de 1 UGEL.
8. Desarrollo lingüístico: que se expresa en diversos indicadores:
 - Escuelas que atiendan a pueblos que cuenten con alfabetos normalizados
 - IIEE o pueblos que cuentan con materiales producidos
 - Escuelas que se encuentren en comunidades en las que la lengua predominante sea la lengua originaria y de preferencia exista una sola lengua originaria



9. Transición: ámbitos en donde se encuentren los niveles inicial, primaria y secundaria o escuelas de primaria que tengan un centro de educación inicial en la misma comunidad para generar transiciones de nivel a nivel.
10. Cooperación y recursos: Regiones que cuentan con el apoyo técnico o económico o una fuente de cooperación o ONG. Además que cuenta con recursos adicionales por el CANON.
11. Compromiso EIB: IIEE de un ámbito territorial que se ha declarado como EIB, cuentan con el compromiso de las autoridades de la UGEL – DRE y cuentan con capacidad de gestión eficiente (en algunos casos también con recursos)
12. Que sean de Gestión pública

6. ANEXOS

- ANEXO NRO 01: Formato de Informe de la focalización con regiones
- ANEXO NRO 02: Formato de Acta de compromiso firmada entre las regiones y el Ministerio de Educación



ANEXO NRO 01

FORMATO DE INFORME DE LA FOCALIZACIÓN CON REGIONES

INFORME DE FOCALIZACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Región :
 1.2. UGEL :
 1.3. Distritos :
 1.4. RED :

II. JUSTIFICACIÓN DE LA RED FOCALIZADA

Las instituciones educativas focalizadas, están alejadas de la capital de la provincia, los mismos que no cuentan con los servicios de internet, infraestructura adecuada, mobiliario, material educativo, entre otros, siendo su atención inmediata.

III. CRITERIOS UTILIZADOS PARA LA FOCALIZACIÓN

-
-
-

IV. INFORMACIÓN ESPECIFICA

NOMBRE DE LA RED:

I/E PROGRAMA	NIVEL	CODIGO DE LOCAL	CODIGO MODULAR	LOCALIDAD
	Primaria /unitario		0477216	San Miguel de Coyas
	Primaria/multigrado		0477224	Huampoy
	Primaria/unitaria		1229518	Nuevas Flores

	Integrado/primaria, secundaria		0295626	Huayllacancha
	Inicial		0363200	Huayllacancha
	Primaria/multigrado		0296160	Chequias
	Primaria/multigrado		0295972	Huancash
	Integrado/inicial, primaria, secundaria		0295774	Urpish
	Primaria/unitario		0650465	La Victoria de Chocopampa
	Primaria/unitario		0296178	Carpa
	Primaria/unitario		0841023	Shucsha
	Primaria/unitario		0296137	Quepacara
	Primaria/multigrado		0295827	Pampa Florida
	Integrado/inicial, primaria, secundaria		0295865	San Pedro de Pariarca

(*) promedio de distancia de la ----- mas distante (-----) y más cercana ----- (.....) en relación al centro base.

V. PROPUESTA DE IE BASE

IE NOMBRE Y NUMERO	NIVEL	LOCALIDAD	DISTRITO	OPCIÓN
	Integrado/inicial, primaria,	Urpish	Jircan	A



32404	secundaria			
32411	Integrado/inicial, primaria, secundaria	Pampas de Flores	Miraflores	B

(*) Datos del director del centro base :

VI. PROPUESTA PARA UBICAR EL CENTRO DE RECURSOS

COMUNIDAD	LOCALIDAD	DISTRITO	OPCIÓN

VII. COMPROMISOS DESDE LA UGEL Y REGIÓN

-
-

VIII. NECESIDADES ADICIONALES EN LA RED

- 8.1. Ampliación de cobertura
- 8.2. Saneamiento físico legal
- 8.3. Infraestructura.
- 8.4. Otro

IX. PROPUESTA ALTERNA

(registrar los datos según el informe)



ANEXO NRO 02

ACTA DE ACUERDO ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL GOBIERNO REGIONAL DE

Reunidos en la ciudad de Lima los días 13 y 14 de enero del 2012, funcionarios del Ministerio de Educación y del Gobierno Regional decon el propósito de definir en forma concertada la focalización de las Redes Educativas rurales bilingües y monolingües a nivel nacional para la formulación de los Proyectos de Inversión Pública (PIPs), con la finalidad de mejorar los Aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes de estos contextos, fortaleciendo un modelo pedagógico con pertinencia cultural y lingüística, una gestión educativa descentralizada, mejorando la Infraestructura educativa, incrementando el acceso a nuevas tecnologías de información y comunicación, para lo cual se llegaron a establecer los siguientes Acuerdos:

PRIMERO.-

El Ministerio de Educación y el Gobierno Regional de han suscrito el Pacto de Compromisos para el cumplimiento de las políticas educativas que garanticen la Calidad y Equidad en la educación, contribuyendo a cerrar las brechas existentes, para que todos y todas las estudiantes logren aprendizajes de calidad.

Asimismo, para que los niños y niñas en áreas rurales, aprendan en su lengua materna y en una segunda lengua y desde su cultura; para que los docentes se formen y desempeñen con prácticas pedagógicas pertinentes y que las Instituciones Educativas se fortalezcan en el marco de una gestión descentralizada, participativa, efectiva y transparente.

SEGUNDO.-

El Gobierno regional se compromete al saneamiento físico legal con participación de la comunidad en las I.E. consideradas en la Red respectiva donde se prevea la intervención en infraestructura.

TERCERO.-



El Ministerio de Educación y el Gobierno Regional detrabajarán de manera conjunta y articulada en la formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de los Proyectos de Inversión Pública, materia de esta focalización.

CUARTO.-

El Gobierno Regional deen coordinación con las instancias de gestión descentralizadas comprendidas en la focalización, formularán una hoja de ruta que contenga las acciones a desarrollar en los PIPs, de acuerdo a los componentes que formarán parte de los proyectos.

El Gobierno Regional, se compromete designar a un responsable y dos alternos para los proyectos de Inversión de corte transversal; y para los proyectos en redes un responsable y dos alternos por cada red educativa a intervenir, quienes serán las contrapartes en la formulación de los PIPs, y como tal monitorearán las acciones de los equipos de consultores formuladores, asimismo se comprometen a levantar toda la información que fuera necesaria durante el proceso de formulación, ejecución y evaluación intermedia, final y de impacto.

QUINTO.-

El Gobierno Regional, a través de la UGEL se compromete a dar todas las facilidades y recursos que fueran necesarios para asegurar la labor del responsable y alternos designados.

SEXTO.-

El Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) se compromete a asegurar que la formulación e implementación de lo PIPs tenga los contenidos pedagógicos pertinentes a la zonas rurales y a la diversidad cultural y lingüística del ámbito de intervención en coordinación con la Gerencia de Desarrollo Social de los gobierno regionales y la Dirección Regional de Educación.

SEPTIMO.-

El Ministerio de Educación a través de la Secretaría de Planificación Estratégica y el Gobierno Regional mediante la Gerencia Regional de planeamiento y presupuesto y acondicionamiento territorial, evaluarán los avances y reajustes de los proyectos de inversión pública, para lo cual se establecerá un cronograma de trabajo. Ambas instancias acordarán el modelo de información de soporte, así como la periodicidad de los registros, emisión de reportes y la adopción de decisiones correctivas para asegurar la buena marcha de los proyectos.

El seguimiento de estos acuerdos, estará a cargo de los Equipos Técnicos Mixtos, que son coordinados por la Jefatura de la Oficina de Coordinación Regional del Ministerio de Educación, el Gerente de Desarrollo Social, Director Regional de Educación y/o el Gerente Regional de Educación del Gobierno Regional de Ica.

OCTAVO.-

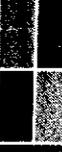


El Ministerio de Educación y el Gobierno Regional de se comprometen a sumar esfuerzos para concluir con la formulación y viabilización de los proyectos de inversión pública al 31 de marzo del presente año.

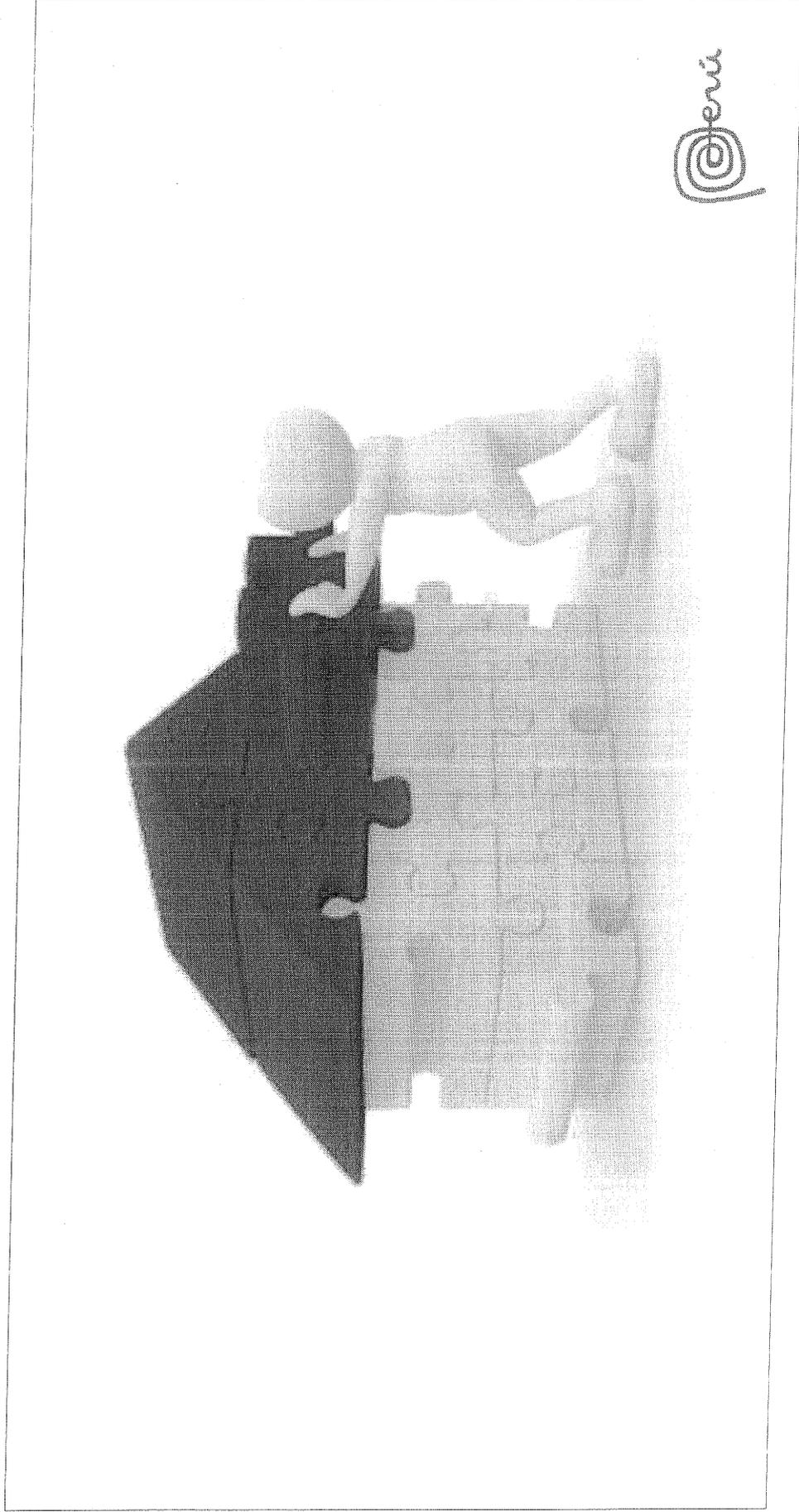


Documento de Consulta Nro. 02

ESCUELA MARCA PERÚ: UN MODELO DE PERTINENCIA Y CALIDAD



MODELO ESCUELAS MARCA PERÚ



INTRODUCCIÓN

Este documento ha sido producto del trabajo de una comisión especial encargada expresamente de diseñar el modelo de las escuelas Marca Perú que sirva de referente base a los Proyectos de Inversión Pública y a los Programas Presupuestales por Resultados. Estamos hablando del diseño de las instituciones que nos proponemos transformar para que expresen los resultados que a mediano y largo plazo buscamos observar en los aprendizajes de 6 millones de escolares, y en las características básicas de las 68 mil instituciones de educación básica pública en las cuales estudian, así como de los caminos que nos conducen a ellos.

No hemos buscado reflejar exactamente a las 790 instituciones de educación básica alternativa ni a las 728 instituciones de educación técnico productiva, pues constituyen casos distintos. Tampoco reflejan de modo literal la modalidad no escolarizada ni a las instituciones de educación superior. No obstante, pese a que ha buscado expresar sobre todo a la inmensa mayoría de establecimientos y estudiantes del sistema escolar peruano, su enfoque y diversos planteamientos aquí contenidos no le son ajenos y pueden inspirar modelos de procesos y resultados más específicos en otras modalidades, como ya ha venido ocurriendo con la Educación Básica Alternativa.

El documento se ha basado escrupulosamente en los consensos y acuerdos adoptados por representantes de todas las oficinas del Viceministerio de Gestión Pedagógica y Gestión Institucional en las jornadas de planificación interna de noviembre de 2011. La comisión, sin embargo, ha buscado aportar precisiones de significado y un mayor desarrollo a algunas nociones apenas esbozadas en aquellas jornadas, escalonando resultados y explicitando definiciones indispensables de ámbitos y conceptos.

En general, los temas de infraestructura no están presentes, pero representan siempre un trasfondo importante e ineludible en un país que arrastra déficits históricos en este ámbito, y que el Estado tiene la obligación de atender en cualquier escenario de política educativa por razones de equidad y derecho. Todas las escuelas del Perú, independientemente de los resultados que pudieran perseguirse en ellas, deben ser escuelas seguras, limpias y dotadas de servicios elementales porque lo contrario atenta contra la dignidad de los estudiantes y los derechos que les garantiza la ley.

Las sucesivas versiones de este documento, nueve en total, han sido objeto de diversas revisiones y discusiones por especialistas de distintas oficinas, ha sido contrastado con las evidencias aportadas por experiencias de impacto demostrado en escuelas situadas en diversas zonas rurales del país y con los estándares de gestión escolar formulados por IPEBA; ha sido discutido también en Alta Dirección y ha sido puesto a consideración de los líderes de los cuatro procesos clave definidos en noviembre.

Si bien es cierto, este documento debe ser el referente principal para los procesos de diseño y planificación, necesita dibujar con mayor claridad las articulaciones entre los procesos y sus diversos componentes, así como entre todos ellos y cada resultado buscado. En muchos casos, ese eslabonamiento es todavía un implícito que necesita hacerse visible y coherente. Estos pendientes tendrán que ser abordados en la Comisión de Planificación 2013-2016. Naturalmente, también deberá dar lugar a indicadores y ser traducido al lenguaje y los formatos de planificación.

Vencido el plazo acordado, este documento, en su décima versión, se pone en manos de la Alta Dirección para los fines consiguientes.

Lima, 20 de enero de 2012



EL PROBLEMA QUE QUEREMOS RESOLVER



El problema de los aprendizajes

Los bajos rendimientos de los estudiantes de educación básica se han explicado habitualmente por las deficiencias en la formación inicial de los maestros y en su desempeño en el aula. Aunque hay evidencia de tales deficiencias en su nivel de dominio de contenidos y metodologías, se ha partido del supuesto de que una mejora en ambos aspectos bastaría para elevar rendimientos. No obstante, las competencias demandadas por el currículo actual plantean a los maestros y al sistema escolar en su conjunto una clase de desempeños que no se alcanzan con una mejora en sus capacidades técnicas. El desarrollo de competencias que Schleicher denomina «cognitivas no rutinarias» supone en realidad un cambio de paradigma pedagógico que redefine de manera sustantiva el carácter del rol docente y de las propias instituciones escolares.

Este cambio paradigmático no ha estado en la agenda de nuestras políticas educativas durante los últimos 20 años, lo que significa que las prácticas docentes y el funcionamiento de las escuelas han seguido ancladas a modelos pedagógicos pre-modernos, dogmáticos y repetitivos. Un cambio paradigmático supone construir nuevas explicaciones y nuevas respuestas a desafíos que las soluciones tradicionales ya no logran afrontar con éxito. Es decir, supone contestar a las preguntas que se le plantean desprendiéndose de los presupuestos anteriores, asumidos como axiomas hasta entonces. Es por eso que exige cambios simultáneos en diversos planos:

1. En primer lugar, **en los enfoques** sobre el aprendizaje, lo que implica transitar del principio de la asimilación de verdades objetivas al de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.
2. En segundo lugar, **en las condiciones objetivas** de ejercicio del rol profesional, lo que implica transitar del espacio reducido y sobre pautado del aula al espacio mayor del entorno, la cultura y los procesos locales.
3. En tercer lugar, **en las capacidades pedagógicas** del maestro, lo que implica transitar de una enseñanza reducida a la transmisión oral a una enfocada al desarrollo de capacidades, en contextos de interacción y comunicación continuas.

4. En cuarto lugar, **en las regulaciones**, lo que implica transitar de reglas que construyen la acción de docentes e instituciones educativas, a reglas que impulsan y facilitan las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

Lo que hemos tenido en el país durante el último quinquenio es un conjunto de medidas enfocadas fuertemente en los insumos (infraestructura, materiales) y una política de capacitación a docentes dirigida a mejorar tanto su nivel de información conceptual como su manejo de la didáctica de la lectura y la matemática. Lamentablemente, la mejora en ambos campos no representa una superación del viejo paradigma de la frontalidad orientada a la transmisión de contenidos. Ese paradigma, justamente, es el que mantiene anclada la enseñanza escolar a lo que Schleicher denomina «competencias rutinarias cognitivas».

En el mismo periodo, iniciamos un ciclo de evaluaciones censales de estudiantes asociadas a la difusión de rankings de resultados. Estas evaluaciones, en la medida que permitían tener un mapa preciso de las escuelas con bajos niveles de rendimiento, deberían haber dado lugar a intervenciones focalizadas que les ayudaran a remontar sus dificultades. No obstante, la función que estas evaluaciones cumplieron fue básicamente reproducir en el país el mismo efecto competitivo que han generado en otras latitudes. En los hechos, han inducido a los docentes a responder al desafío limitándose a preparar a sus alumnos para rendir bien el examen, sea por iniciativa propia o de sus autoridades, como si quedar bien en la prueba fuera el objetivo. Competir por el mérito induce al esfuerzo pero no genera necesariamente nuevas capacidades. En contraste, el cambio de paradigma exige del maestro y las escuelas capacidades pedagógicas y de gestión de naturaleza más compleja y exigente.

La evaluación anual de todos los alumnos de nuestras escuelas públicas propició además un estado de alerta colectiva en el magisterio, por ser la primera vez que el Estado hacía llegar sus medidas de control hasta el salón de clases. Esto abrió la posibilidad a un señalamiento individual de responsabilidades. Semejante clima estuvo reforzado por las evaluaciones censales a docentes, iniciadas por la misma época, y cuyos resultados fueron objeto de escarnio público y severas advertencias contra el profesorado.

Estas medidas han sido útiles para rescatar a un sector de estudiantes del sótano y hacer subir a otros al primer piso, pero en tanto no han buscado modificar



enfoques pedagógicos, desarrollar capacidades profesionales críticas ni modificar las condiciones y regulaciones más limitativas del ejercicio de la docencia, no han mostrado potencialidad para hacerlos avanzar a estadios superiores de rendimiento en el ámbito de la lectura y la matemática de manera significativa. Las medidas de control y accountability si se aplican de manera firme y sostenida pueden inducir masivamente un mayor esfuerzo en la tarea, pero no hacen brotar en los agentes las capacidades que no poseen.

Por ejemplo, han posibilitado nivelar a un sector de los estudiantes más atrasados de la zona urbana en competencias lectoras (5% menos de niños situados en el nivel <1 y 8% menos en el nivel 1 al cabo de tres años) pero no han sido suficientes para sacar del sótano a la mayoría de niños de la zona rural (hay 0.5% más situados en el nivel <1 en el mismo periodo), ni para hacerlos avanzar en conjunto a niveles de rendimiento de mayor demanda cognitiva. Entre la prueba PISA 2001 y la del 2009, un 18% de estudiantes abandonó el nivel <1, pero sólo 5.2% ascendió al nivel 3, que exige por ejemplo la capacidad de realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, además de distinguir la información esencial del texto, categorizarla y relacionarla con sus saberes cotidianos.

¿Por qué las políticas educativas no se propusieron una agenda más enfocada al cambio antes que a la mejora de los desempeños docentes? Una explicación es de carácter histórico. En realidad, las demandas de aprendizaje que los nuevos consensos internacionales colocan en la agenda de la educación escolar a fines de los años 90, entran en la categoría que Schleicher denomina competencias analíticas no rutinarias y que suponen la capacidad de extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas, haciendo uso de la creatividad e imaginación. Estos consensos, sin embargo, fueron contruidos a nivel de expertos y en general se mantuvieron en ese ámbito, ingresando a los discursos oficiales y a los objetivos de política educativa, pero sin llegar a expresarse en estrategias más audaces y ambiciosas, sin traducirse de manera clara, coherente y consecuente en los currículos reformados y sin convertirse en demanda social.

Eso explica la brecha existente entre el currículo prescrito y el realmente implementado, así como la nula resistencia al posterior retorno a las viejas prioridades del sistema educativo: la alfabetización lectora y matemática. Es así como los énfasis colocados por las políticas de evaluación del rendimiento escolar iniciadas en el Perú en 1997 terminaron por reducir las exigencias del nuevo

currículo a estos dos aprendizajes y a colocar en segundo plano el conjunto de demandas emergentes al sistema escolar. Los docentes no lograron hacer el tránsito hacia el nuevo paradigma pedagógico y permanecieron anclados a sus antiguas prácticas. Las deficiencias de los estudiantes en las pruebas de rendimiento pueden responder a diversos factores, pero se ha establecido que uno muy importante es la ausencia de oportunidades de aprendizaje en relación a lo que el currículo demanda. Es decir, se ha tendido a pasar por alto las demandas más complejas del currículo reformado sea porque no se comprenden, porque no se acepta su nivel de exigencia o porque no se cree en ellas.

El problema de la institucionalidad

La gestión escolar

El sistema de gestión en educación se basa en un marco normativo que penaliza el incumplimiento de las funciones administrativas, no de las pedagógicas. Además, en la medida que las normas presupuestales y laborales generan mecanismos con plazos y cronogramas muy estrictos, existe una presión constante de arriba abajo para el acatamiento prioritario de las obligaciones relacionadas a ellas. Asimismo, las normas son específicas y unívocas para las funciones administrativas pero genéricas para las pedagógicas. Por añadidura, en el imaginario de la comunidad educativa y desde una lógica de división del trabajo, el director es percibido básicamente como un administrador y es al docente que se le visualiza como el único responsable de la enseñanza y los aprendizajes.

El actual formato institucional de las escuelas -cerrado, compartimentado y piramidal- continúa en esencia los formatos de la primera edad de los sistemas educativos occidentales, ajustados a enfoques y premisas propias de su época, que fueron quedando desfasados históricamente pero que en lo fundamental han seguido sosteniendo su misma estructura organizativa. Es así como el esquema vertical y segmentado de división del trabajo con el que opera se sostiene en el paradigma de la línea de montaje, característico de los albores de la era industrial. También puede explicarse desde una perspectiva de distribución del poder concordante con el paradigma pedagógico típico de ese período y que aún conserva



vigencia, pues facilita la transmisión oral del conocimiento de arriba abajo y a través de secuencias estancas, tanto como el control de procesos y resultados.

Por otro lado, el modelo de gestión predominante también se explica por razones históricas, pues las instituciones escolares no nacieron como organizaciones democráticas y el sistema público de gestión tampoco. Todas las instituciones y órganos del sistema educativo han sido diseñados para administrar decisiones tomadas desde la instancia superior, no para deliberar, discernir ni diseñar su propia operación y menos con participación de actores ajenos. Además, el sistema se organiza bajo la premisa de que los aprendizajes son el resultado automático de la aplicación de un núcleo básico de procedimientos de enseñanza, es por eso que la gestión de las instituciones se limita a reproducirlos y garantizarlos, sin discutirlos ni adaptarlos. Las normas que en los últimos doce años (P. Ej. el currículo reformado, la ley general de educación y su reglamento) han buscado introducir algunos cambios en la naturaleza de este modelo no han tenido respaldo efectivo en medidas específicas de política educativa.

Los Procesos Pedagógicos

Los procedimientos de reporte periódico de calificaciones en plazos breves son típicos de un sistema de enseñanza basado en el antiguo currículo organizado en contenidos dosificados de información y el actual sistema escolar los mantiene vigentes. Estos procedimientos presionan e inducen a las instituciones educativas a poner el avance y cumplimiento del programa de clase por encima de la consolidación de los aprendizajes. En esa perspectiva, la enseñanza frontal y la transmisión oral son procedimientos que no garantizan aprendizajes pero aportan mayor ventaja en términos de economía de tiempo y esfuerzo. Las pedagogías interactivas y colaborativas son más eficaces pero insumen más tiempo y demandan a los maestros habilidades que, en general, no han tenido oportunidad de aprender. Por lo demás, la creencia que asocia aprendizaje con repetición tiene anclajes culturales muy fuertes, que se extienden a las familias de distintos estratos sociales.

De otro lado, la visión homogénea del aula es una premisa estructural del sistema, pues es la que facilita la estandarización de procesos y el control. Aceptar la diversidad como un hecho supone hacerse cargo de la complejidad de los procesos de enseñanza, evaluación y supervisión, y de sus demandas

consiguientes a nivel de tiempo, condiciones, capacidades y recursos, una inversión que se evade por la envergadura de los cambios que exige. En otras palabras, la homogeneidad es la premisa de todo el aparato escolar pues aunque perjudica el logro de los aprendizajes, permite la simplificación de procesos a nivel de aula y de sistema.

El dogmatismo característico de la enseñanza escolar se basa en las antiguas premisas epistemológicas de los sistemas educativos, reforzadas por una formación docente que tiende a reproducir los mismos paradigmas y metodologías de la educación escolar. La idea que educar es comunicar verdades que tienen su fuente en la autoridad, es decir, que ya están establecidas y no deben ser discutidas, a fin de garantizar su preservación y reproducción, es una creencia secular muy extendida.

La reforma curricular de los años 90 abrió una oportunidad a pedagogías más activas y críticas, pero la política de capacitación docente, si bien propició que muchos docentes transitaran de la pasividad a la actividad en el rol del estudiante dentro del aula, no permitió el tránsito de la asimilación a la producción del conocimiento. Es decir, la deficiente implementación de esta reforma truncó la posibilidad de superación del dogmatismo como soporte de la enseñanza escolar.

Además, la tesis de la participación activa del sujeto en la elaboración del conocimiento encuentra barreras culturales en el prejuicio y la subestimación en que se basan las relaciones intergeneracionales en las escuelas. Es muy extendida la creencia de que los niños o adolescentes que provienen de familias y contextos adversos o desventajosos están disminuidos en sus posibilidades de pensar y aprender.

Finalmente, el individualismo es otra de las premisas estructurales del sistema. Se define el aprendizaje como un fenómeno exclusivamente individual y básicamente receptivo, por lo que toda interacción en el aula se considera un distractor que perjudica los procesos de recepción, registro y reproducción de la información entregada por el docente. La noción del aprendizaje como producto social, que fundamentara Vigotsky a mediados del siglo XX, nunca logró modificar esta creencia muy arraigada en la educación formal.



El clima de convivencia

El tipo de clima y convivencia usual en las escuelas se basa en una representación social de la niñez y la adolescencia que echa raíces en el siglo XVIII y que el sistema escolar reproduce y refuerza. Esta representación postula como inmaduras e incompletas estas etapas del desarrollo de las personas, colocando en situación de inferioridad y desventaja a todos los que atraviesan por ellas. Esta percepción menoscabada de la condición humana en estas edades aporta la justificación moral a la imposición, la subordinación y el control de los estudiantes como pauta natural de interacción con ellos.

Los estereotipos de conducta desde los cuales se juzga la normalidad o anormalidad en la manera de ser de niños y adolescentes, no sólo reflejan los prejuicios sociales respecto de los roles de género, sino también una antigua percepción cultural respecto de la función «civilizadora» de la escuela. Es decir, una función moldeadora de las jóvenes generaciones en función a un único patrón deseable de comportamiento, que elimine todas las diferencias. Esta percepción está estrechamente asociada a la idea de que la escuela debe formar individuos que reproduzcan la cultura hegemónica, sus creencias, costumbres, modos de actuar y de pensar, siendo cada docente su portador y difusor.

De otro lado, en una sociedad multicultural y diversa como la nuestra, con una historia tan larga de desigualdad y discriminación social, la escuela ha servido de caja de resonancia de sus innumerables prejuicios, reproduciéndolos en vez de combatirlos. Es por eso que las diferencias sociales y culturales de los estudiantes se vuelven espontáneamente objeto de toda suerte de atribuciones negativas que justifican el menosprecio, el rechazo y hasta la agresión.

En general, la política educativa nunca ha puesto en agenda algún esfuerzo serio y sistemático por revertir las expresiones más nefastas de la cultura institucional hegemónica en las escuelas, permitiendo la vigencia y reproducción de sus pautas y valores.

Las relaciones escuela-comunidad

Las relaciones entre la escuela y la comunidad circundante, tal como están planteadas hasta hoy, han reflejado históricamente una profunda asimetría de poder. La posesión del conocimiento hegemónico –codificado y formalizado– ha otorgado a las instituciones educativas un estatus de superioridad sobre las sociedades locales. Sociedades afectadas muchas veces por riesgos y carencias de toda índole y, por lo tanto, supuestamente desposeídas de todo saber útil o conveniente para la educación de los más jóvenes.

Esta percepción de las familias y los actores externos a la institución educativa ha justificado desde siempre su exclusión de toda discusión relacionada a la naturaleza y calidad de los procesos pedagógicos, reduciéndolos al papel de receptores de quejas y demandas. Se subestima las posibilidades de las familias y del propio entorno local para aportar algo valioso al aprendizaje de los estudiantes: a los saberes derivados de la experiencia o de la actividad productiva y cultural de la sociedad local no se les reconoce el rango del saber formalizado en un currículo o un texto escolar.

De otro lado, el no involucramiento de los padres de familia en las decisiones más trascendentes de la vida escolar se explica también por la naturaleza jerárquica de las escuelas. La democracia no forma parte del origen ni de la identidad institucional de las escuelas, es por eso que sus actores –docentes, padres, alumnos– no suelen estar predispuestos a participar ni a compartir decisiones sino a cumplir roles y normas, emitiendo y acatando órdenes o transgredirlas, sin mayor compromiso con la institución.



LA ESCUELA QUE QUEREMOS



0099 -2012-ED

Resultados finales en los estudiantes y en las escuelas

En términos generales, una escuela Marca Perú se distingue por la calidad y la relevancia de los aprendizajes que propicia en todos sus estudiantes así como por determinadas características institucionales en ámbitos específicos. Exhibe una gestión democrática y con liderazgo que asume la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes como su principal responsabilidad, que propicia una convivencia inclusiva y acogedora, y que redefine sus relaciones con la comunidad en base al respeto por la cultura y el rol de los padres y demás actores locales. En términos más precisos, una escuela Marca Perú presenta las siguientes cualidades:

1. Los aprendizajes

Una escuela Marca Perú es una institución donde se trabaja permanentemente para que todos sus estudiantes, desde la educación inicial hasta la secundaria, logren cuando menos cuatro aprendizajes fundamentales:

1.1. EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN. Acceden a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en el ámbito de la lectura y escritura. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Lean comprensivamente toda clase de textos
- Practiquen habitualmente la lectura
- Produzcan textos creativos de manera autónoma

1.2. EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS Y LAS MATEMÁTICAS. Son capaces de afrontar desafíos haciendo uso efectivo de saberes científicos y matemáticos en contextos reales y desde su propia perspectiva cultural. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Emplean el saber científico y matemático para resolver problemas o lograr propósitos
- Razonan de manera crítica y sistemática
- Valoran, dominan y emplean el saber de su propia cultura

1.3. EN EL ÁMBITO DE LA CIUDADANÍA. Actúan permanentemente con conciencia de derechos y con responsabilidad por el bien común. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Ejercen derechos y responsabilidades, haciéndose cargo del interés común
- Se relacionan con todos de manera inclusiva y respetuosa

1.4. EN EL ÁMBITO PRODUCTIVO. Elaboran respuestas pertinentes y efectivas a necesidades reales, en diferentes contextos y condiciones. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Demuestran capacidad de emprendimiento en contextos favorables y adversos
- Demuestran creatividad al construir respuestas efectivas a necesidades reales

2. La institucionalidad

Para que esta clase de aprendizajes sean posibles, las Escuelas Marca Perú necesitan exhibir cuatro cualidades institucionales en cuatro ámbitos fundamentales. Estas cualidades son las siguientes:

2.1. EN EL ÁMBITO DEL AULA y de todo espacio donde tengan lugar los procesos pedagógicos, *una enseñanza pertinente a las diferencias, que desarrolla y evalúa capacidades de actuación sobre la realidad.* Esta cualidad se puede reconocer cuando los estudiantes aprenden todo lo que el currículo les demanda:

- A través de la indagación, es decir, averiguando, contrastando, discutiendo y utilizando información, pensando siempre de manera crítica.
- De manera colaborativa, es decir, trabajando en equipo, con el aporte de todos, cooperando, apoyándose y complementándose mutuamente.
- A través de oportunidades pertinentes a sus diferencias, es decir, ajustadas a las diversas características, necesidades, posibilidades y límites existentes en el aula.
- Desarrollando competencias, es decir, capacidades de actuación haciendo uso eficaz y creativo de saberes diversos, y siendo permanentemente evaluados en ellas.



2.2. EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN, que es la que debe trabajar para que los cambios institucionales se produzcan y sostengan, *una gestión democrática orientada al cambio institucional, que garantice la calidad de la enseñanza y se comprometa con los aprendizajes*. Esta cualidad se puede reconocer cuando la gestión de la escuela:

- Ejerce liderazgo pedagógico, a fin de hacer transitar a la institución hacia estándares superiores de enseñanza y posibilitar que se comprometa con sus resultados.
- Promueve e incentiva la organización autónoma de sus estudiantes, para que participen activamente de la vida escolar.
- Se apoya en un consejo escolar (u otras formas equivalentes), democrático en su naturaleza y composición, centrado fundamentalmente en los aprendizajes.
- Se dota de una estructura interna más abierta, comunicada y flexible, más democrática en sus procedimientos de toma de decisiones.
- Institucionaliza el hábito de autoevaluarse colectivamente y de aprender de su propia experiencia de manera continua.

2.3. EN EL ÁMBITO DE LA CONVIVENCIA COTIDIANA, en la institución, en el aula y entre todos sus miembros, *una convivencia grata, inclusiva y estimulante, que acoje a todos los estudiantes, propiciando permanentemente la colaboración mutua*. Esta cualidad se puede reconocer cuando al interior de la escuela:

- Adultos, niños y adolescentes se relacionan entre sí de manera inclusiva y acogedora, desde un espíritu de colaboración mutua y de respeto incondicional a los derechos de cada uno, dentro y fuera del aula.
- Docentes y directivos demuestran altas expectativas en las capacidades de todos los estudiantes, generando en ellos confianza, apertura y compromiso con los aprendizajes.
- Las relaciones entre estudiantes se sostienen en la aceptación y valoración de las diferencias, así como en la solución democrática y respetuosa de los conflictos.

2.4. EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD, el vínculo con los padres de familia y demás actores locales se basa en un nuevo pacto social que redefine la misión de las instituciones educativas y los roles de cada uno. Este nuevo pacto se caracteriza por centrarse ya no en la adquisición de información a través de rutinas mecánicas, sino más bien en:

- Un consenso renovado sobre qué se necesita aprender y cómo en las escuelas, posibilitando una enseñanza verdaderamente orientada al desarrollo de capacidades.
- El respeto al rol de los padres en la educación de sus hijos, entendido fundamentalmente como acompañamiento afectivo y estimulante a su trayectoria escolar.
- La gestión efectiva y permanente de los diversos saberes y oportunidades locales a favor de los aprendizajes, desde el reconocimiento al valor de la cultura y el entorno local.

Todas estas características pretenden constituir el estándar básico de calidad de una escuela reformada donde todos aprenden. Estos son los nuevos mínimos obligatorios que necesitan ingresar como un derecho exigible al sentido común de los gestores y operadores del sistema (docentes, directivos y funcionarios), así como de sus principales usuarios (los estudiantes y sus familias).

Estos mínimos obligatorios no son un listado exhaustivo de todas las atribuciones consideradas deseables para una institución escolar. No se plantea como un techo sino como un nuevo piso, que exhiba principalmente aquellas características que representan una ruptura con el paradigma que sostiene el actual modelo institucional. De este modo, se proponen como rasgos que la política educativa necesita propiciar y garantizar progresivamente en todas las instituciones de educación básica, pudiéndose llegar aún más lejos allí donde existan condiciones para seguir avanzando.



Resultados

Los resultados finales que presentamos no buscan ser una lista exhaustiva de todo lo deseable en el ámbito de los aprendizajes y las instituciones escolares. Son los énfasis de esta gestión, definidos para el discurso del Premier ante el Congreso en agosto 2011. En el ámbito de los aprendizajes, estamos priorizando por ahora cuatro y se les va a construir estándares y mapas de progreso, iniciando su evaluación periódica a nivel nacional. El debate público sobre Marco Curricular Nacional agragará sin duda alguna prioridades adicionales, pero será más adelante, de manera progresiva, que serán traducidas en estándares y empezará a evaluarse regularmente. En el ámbito de las Instituciones Educativas estamos priorizando un conjunto de cambios estructurales sin los cuales no serían posibles los aprendizajes propuestos. Estos cambios tampoco buscan constituir una lista exhaustiva de medidas necesarias para la mejora de todos los aspectos del servicio educativo, apuntan más bien a superar los anacronismos más graves que son barreras al logro de los aprendizajes que estamos proponiendo.

Ambito	Definiciones	El problema	Acceden a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en el ámbito de la lectura y escritura.	Resultados esperados	Indicadores
Aprendizajes que esperamos lograr					
Aprendizaje	<p>Un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia, a partir de su interacción consciente con determinados estímulos, personas, circunstancias y condiciones del ambiente, en la que median sus propios límites y posibilidades, tanto como la influencia de su medio, su historia y su cultura. Este proceso discurre a lo largo de toda la vida, pues constituye una característica innata de todo ser vivo, y permite la emergencia y desarrollo progresivo de las diversas potencialidades humanas. Es papel de la educación contribuir a que el desarrollo de estas potencialidades sirva tanto a la realización personal como al bienestar de la comunidad y el entorno, en su dimensión presente y futura.</p>	<p>Los estudiantes han venido demostrando a través de sucesivas pruebas nacionales e internacionales muy bajos niveles de rendimiento en comprensión lectora, matemática y ciencias, habiendo estado ausente de las evaluaciones, pese a su importancia crítica, las capacidades ciudadanas. Las pruebas han revelado como una barrera relevante las dificultades de razonamiento, análisis y síntesis de información y de aplicación del conocimiento a contextos diversos. Estas deficiencias son graves dado el nivel de demanda que la educación escolar recibe actualmente de la sociedad contemporánea y de los retos que el país se ha propuesto para integrarse, convivir en democracia en una sociedad multicultural, salir de la pobreza, superar las desigualdades y lograr un desarrollo con equidad.</p>	<p>Acceden a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en el ámbito de la lectura y escritura.</p> <p>Son capaces de afrontar desafíos haciendo uso efectivo de saberes científicos y matemáticos en contextos reales y desde su propia perspectiva cultural.</p>	<p>Los estudiantes leen de manera comprensiva en su lengua materna y en una segunda lengua, en el nivel esperado para su edad, e incorporan con placer la lectura de toda clase de textos como un hábito. Además, producen textos propios para comunicar eficazmente experiencias, ideas y emociones a públicos diversos</p> <p>Los estudiantes saben producir conocimientos haciendo uso de los procedimientos matemáticos y de las ciencias, empleando sus saberes, tanto como los de su propia cultura, para formular y resolver problemas en contextos reales. Además, pueden contrastar y discernir hechos, datos e ideas con sentido crítico y coherencia lógica, en los códigos de su propia cultura.</p> <p>Los estudiantes son conscientes de sus derechos individuales tanto como de sus derechos colectivos como miembros de un pueblo, los defienden y los ejercen dentro y fuera de la escuela, los respetando y protegiendo a la vez el</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lean comprensivamente toda clase de textos - Practiquen habitualmente la lectura - Produzcan textos creativos de manera autónoma - Emplean el saber científico y matemático para resolver problemas o lograr propósitos - Razonan de manera crítica y sistemática - Valoran, dominan y emplean el saber de su propia cultura - Ejercen derechos y responsabilidades, haciéndose cargo del interés común - Se relacionan con todos de manera inclusiva y



			<p>Elaboran respuestas pertinentes y efectivas a necesidades reales, en diferentes contextos y condiciones</p>	<p>derecho de los demás, y asumiendo responsabilidades a favor del bien común. Demuestran además identidad personal y socio cultural, no discriminan a nadie por sus diferencias, valoran y respetan la diversidad existente en sus contextos y en el país. Conocen asimismo los diversos tipos de conocimientos propios de su cultura y se identifican con ellos, pudiendo intercambiar con los saberes de otras culturas.</p> <p>Los estudiantes actúan de manera emprendedora y creativa en respuesta a necesidades reales, construyendo productos, medios o procesos que las atiendan de manera satisfactoria</p>	<p>respetuosa en una perspectiva intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demuestran Capacidad de emprendimiento en contextos favorables y adversos - Demuestran creatividad al construir respuestas efectivas a necesidades reales
<p>Rasgos característicos de la escuela que esperamos lograr</p> <p>1. En el ámbito de la gestión</p>	<p>Ámbito en el que se conduce el conjunto de procesos dirigidos a asegurar la calidad de la enseñanza y los resultados que se esperan en las aulas, así como el tipo de convivencia y de relación con el entorno que éstos requieren, administrando el conjunto de reglas, presupuestos, personal, procedimientos, canales, servicios y demás condiciones que permitan lograr éstos resultados allanando las dificultades que se presenten.</p>	<p>La gestión de las escuelas se asume convencionalmente como una función básicamente administrativa, desligada de los aprendizajes, centrada en la formalidad de las normas y las rutinas de enseñanza, invariables en cada contexto; basada además en una estructura cerrada, compartimentada y piramidal, donde las decisiones y la información se concentran en la cúpula, manteniendo a docentes, padres de familia y estudiantes en un rol subordinado, y el control del orden a través de un sistema esencialmente punitivo. Este enfoque de la gestión escolar parte de la certeza de que la</p>	<p>Una gestión democrática orientada al cambio institucional, que garantiza la calidad de la enseñanza y se comprometa con los aprendizajes</p>	<p>La gestión de la escuela ejerce liderazgo pedagógico, es decir, se compromete con los aprendizajes y la calidad de los procesos pedagógicos, haciéndolos transitar hacia estándares superiores, por lo que crea las condiciones necesarias en el personal, la institución y el aula para que estos aprendizajes sean logrados por todos los estudiantes.</p> <p>Implica asimismo que los estudiantes estén organizados a través de distintas formas, de manera autónoma, en base a criterios y procedimientos propios, donde ejercen liderazgos democráticos e interculturales, participando con libertad de la vida escolar.</p> <p>Esto implica contar con un consejo escolar o instancia equivalente integrada</p>	<p>Ejerce liderazgo pedagógico, haciendo transitar a la institución hacia estándares superiores de enseñanza y comprometiéndola con sus resultados.</p> <p>Promueve e incentiva la organización autónoma de sus estudiantes, para que participen activamente de la vida escolar.</p> <p>Se apoya en un consejo escolar (u otras formas equivalentes), democrático en su naturaleza y composición, centrado en los aprendizajes.</p>



misión de la escuela es formar individuos que acepten y reproduzcan la cultura hegemónica, sus creencias, costumbres, modos de actuar y de pensar.

por delegados libremente elegidos por sus pares o en base a criterios y procedimientos que respetan las formas de organización de la comunidad, que participan democráticamente para hacer que la gestión se responsabilice por la calidad de los procesos pedagógicos y los aprendizajes de todos.
Implica también que la escuela redefina su organización para hacerla más abierta, comunicada y democrática, adecuándose a las necesidades de sus estudiantes y el contexto.
Implica finalmente instalar el hábito de la autoevaluación colectiva y la elaboración periódica de planes de mejora, a fin de aprender de su propia experiencia de manera continua.

- Se dota de una estructura interna abierta, comunicada y flexible, democrática en sus procedimientos de toma de decisiones.
- Institucionaliza el hábito de autoevaluarse colectivamente y de aprender de su propia experiencia.

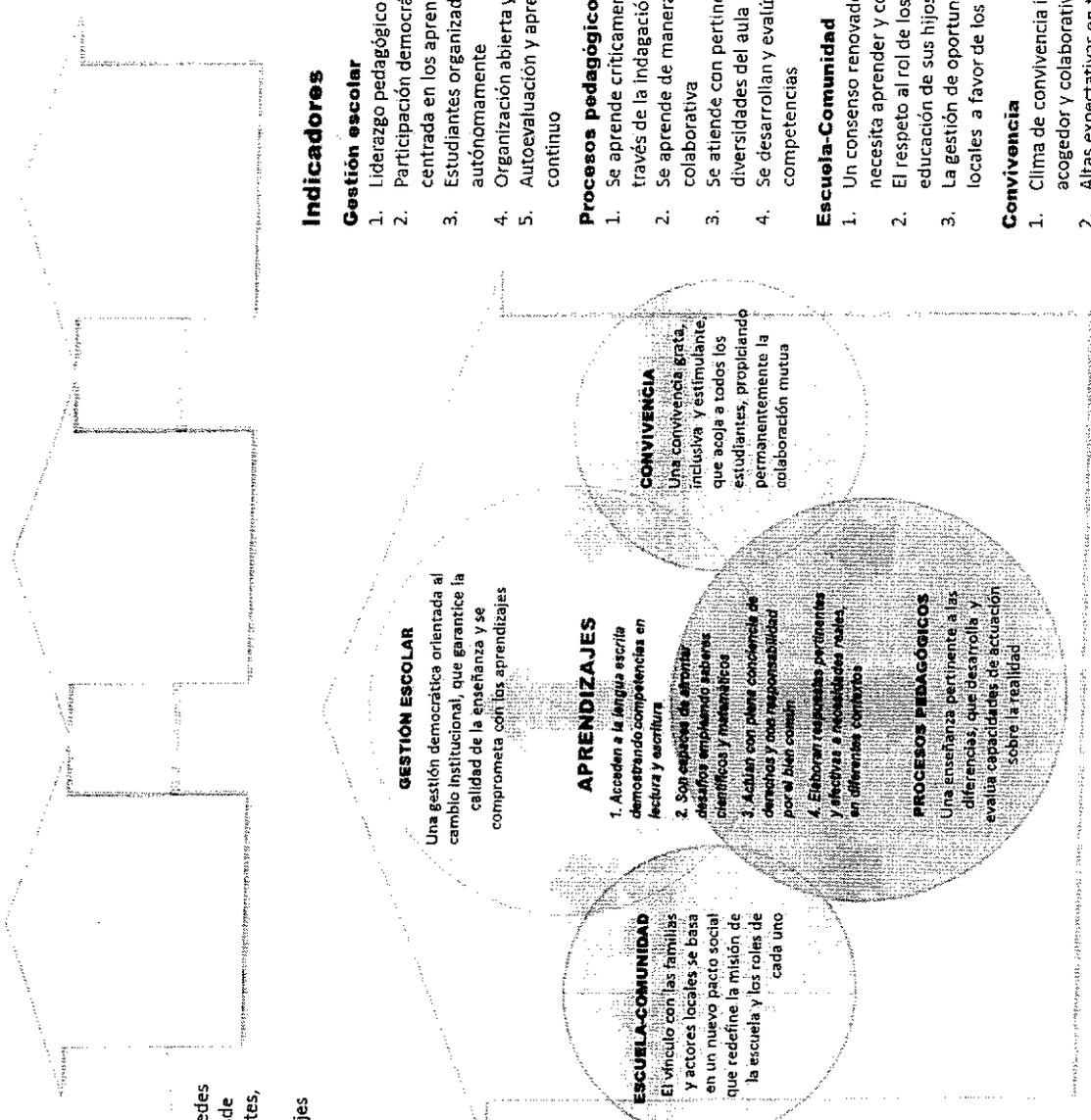


<p>2. En el ámbito de los procesos pedagógicos</p>	<p>Ambitos donde se generan procesos sistemáticos de desarrollo de actividades intencionalmente dirigidas a producir aprendizajes en un grupo de personas y donde la combinación de un conjunto de elementos, como las interacciones, la organización del espacio, la asignación de roles, la administración del tiempo, el manejo del orden, así como el empleo de diversos recursos y procedimientos didácticos, se elige y conjuga de una determinada manera para obtener un determinado resultado.</p>	<p>En los espacios de enseñanza y aprendizaje de nuestras instituciones educativas, urbanas o rurales, bien equipadas o deficitarias, predomina la reproducción acrítica del conocimiento pues se sigue enseñando a copiar y repetir de manera dogmática un conjunto amplio de información, se desconoce la heterogeneidad de los estudiantes y su capacidad de pensar con autonomía, en un contexto donde ni docentes ni autoridades se hacen cargo de los resultados de aprendizaje. Hasta ahora las políticas educativas han colocado las nuevas expectativas y demandas de aprendizaje sobre las viejas estructuras y tradiciones pedagógicas pre modernas de la escuela convencional, produciéndose sincretismos y resistencias que han impedido el giro de la educación escolar hacia el desarrollo de capacidades.</p>	<p>Una enseñanza pertinente a las diferencias, que desarrolla y evalúa capacidades de actuación sobre la realidad</p>	<p>Los docentes propician que los estudiantes aprendan todo lo que les demanda el currículo de manera reflexiva, crítica y creativa, contrastando, discutiendo y utilizando información, haciendo uso continuo de diversas fuentes y estrategias de indagación Los docentes propician que los estudiantes trabajen en equipo de manera permanente, aprendiendo entre ellos, intercambiando saberes y cooperando cada uno desde sus capacidades para que todos logren los aprendizajes esperados Los docentes atienden pedagógicamente de manera pertinente las distintas necesidades de sus estudiantes, considerando sus diferencias individuales, sociales, lingüísticas y culturales Los docentes desarrollan capacidades creativas y resolutivas en sus estudiantes de alto nivel de demanda cognitiva, social y afectiva en todas las áreas del currículo, las evalúan de manera adecuada y emplean los resultados para informar a sus estudiantes de sus aciertos y errores, corregir y mejorar la enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes aprenden a través de la indagación - Los estudiantes aprenden de manera colaborativa - Los estudiantes aprenden a través de oportunidades pertinentes a sus diferencias - Los estudiantes desarrollan competencias y son permanentemente evaluados en ellas
--	--	---	---	---	--



<p>3. En el ámbito de la Convivencia</p>	<p>Ámbito en el que se desarrollan, en el marco de regulaciones explícitas e implícitas, las relaciones entre estudiantes de un mismo grado o de diferentes grados y niveles, entre éstos, sus maestros y la autoridad, así como entre maestros y con su director o entre todos ellos con el personal de apoyo; y cuyo modelo cumple una función en el desarrollo y la intencionalidad del tipo de procesos pedagógicos que se promueven en la institución.</p>	<p>El clima institucional de las escuelas suele ser excluyente, impersonal, autoritario, basado en la desconfianza, donde la desesperanza se aprende y se restringen las posibilidades de desarrollo personal por las bajas expectativas hacia el estudiante. Este clima protege las rutinas institucionales y no propicia el aprendizaje de una convivencia sana, donde se pueda vivir con otros en el respeto y la colaboración. Pese a que su influencia en el rendimiento está probada, la convivencia no ha sido objeto de políticas educativas.</p>	<p>En la institución, en el aula y entre todos sus miembros, existe una convivencia grata, inclusiva y estimulante, que acoge a todos los estudiantes, propiciando permanentemente la colaboración mutua</p>	<p>Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación mutua, la hospitalidad y la cooperación, así como en el respeto incondicional a la identidad cultural y al derecho de todos, sobre todo al interés superior de los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Directivos, docentes y padres de familia demuestran todo el tiempo, en el aula y fuera de ella, las más altas expectativas en las posibilidades de aprender de todos sus estudiantes, por encima de cualquier adversidad, y los alientan a seguir desarrollándose en distintos campos del saber.</p> <p>Las relaciones entre estudiantes se sostienen en la aceptación y valoración de las diferencias, así como en la solución democrática y respetuosa de los conflictos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos, niños y adolescentes se relacionan entre sí de manera inclusiva y acogedora. - Docentes y directivos demuestran altas expectativas de todos los estudiantes. - Los estudiantes se relacionan entre sí respetuosa y colaborativamente.
<p>4. En el ámbito de la Escuela-Comunidad</p>	<p>Ámbito en el que se desarrollan las relaciones entre la escuela y el entorno local, donde el tipo de vínculo que se establece con las familias, las autoridades locales, las entidades existentes, así como con los lugares, las actividades y la cultura de la comunidad, se define y organiza en función de la misión que asume como mandato, del tipo de aprendizajes que se plantea, y del rol que asigna a las familias y la comunidad para contribuir con ella.</p>	<p>Las relaciones de la escuela con la comunidad no suele ser una relación de pares, tiende a basarse en el prejuicio o la subestimación cultural y busca subordinar las familias a las necesidades materiales de la institución, evitando su involucramiento con los procesos de aprendizaje en las aulas. Experiencias promovidas desde fuera del Estado han logrado redefinir las relaciones entre escuela y comunidad a favor de la centralidad de los aprendizajes, pero no han tenido mayor influencia en las políticas educativas.</p>	<p>El vínculo con los padres de familia y demás actores locales se basa en un nuevo pacto social que redefine la misión de las instituciones educativas y los roles de cada uno</p>	<p>Hay nuevos acuerdos entre la escuela y la comunidad que refocan los antiguos roles de cada uno hacia la garantía de calidad de los procesos pedagógicos y sus resultados, enfatizando el rol paterno como acompañamiento afectivo y estimulante a la trayectoria de sus hijos.</p> <p>Se hace una gestión continua, desde la escuela y el aula, de los saberes existentes en la comunidad local a favor de los aprendizajes requeridos.</p> <p>Las familias conocen, comprenden y respaldan el tipo de aprendizajes que deben promover hoy las escuelas, así como la forma apropiada de lograrlos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un consenso renovado sobre qué se necesita aprender y cómo en las escuelas. - El respeto al rol de los padres en la educación de sus hijos. - La gestión efectiva y permanente de los diversos saberes y oportunidades locales a favor de los aprendizajes.





Indicadores

- Gestión escolar**
1. Liderazgo pedagógico de la gestión
 2. Participación democrática centrada en los aprendizajes
 3. Estudiantes organizados autónomamente
 4. Organización abierta y democrática
 5. Autoevaluación y aprendizaje continuo

Procesos pedagógicos

1. Se aprende críticamente a través de la indagación
2. Se aprende de manera colaborativa
3. Se atiende con pertinencia las diversidades del aula
4. Se desarrollan y evalúan competencias

Escuela-Comunidad

1. Un consenso renovado sobre qué se necesita aprender y cómo
2. El respeto al rol de los padres en la educación de sus hijos
3. La gestión de oportunidades y saberes locales a favor de los aprendizajes

Convivencia

1. Clima de convivencia inclusivo, acogedor y colaborativo
2. Altas expectativas en todos los estudiantes
3. Los estudiantes se relacionan entre sí respetuosamente y colaborativamente.

GESTION ESCOLAR

Una gestión democrática orientada al cambio institucional, que garantice la calidad de la enseñanza y se comprometa con los aprendizajes

APRENDIZAJES

1. Acceden a la lengua escrita demostrando competencias en lectura y escritura
2. Son capaces de afrontar desafíos empleando saberes científicos y matemáticos
3. Actúan con plena conciencia de derechos y con responsabilidad por el bien común
4. Elaboran respuestas pertinentes y efectivas a necesidades reales en diferentes contextos

ESCUELA-COMUNIDAD

El vínculo con las familias y actores locales se basa en un nuevo pacto social que redefine la misión de la escuela y los roles de cada uno

PROCESOS PEDAGOGICOS

Una enseñanza pertinente a las diferencias, que desarrolla y evalúa capacidades de actuación sobre la realidad

La articulación estructural entre la gestión, los procesos pedagógicos y los aprendizajes es la columna vertebral. La gestión se hace cargo de la calidad de los procesos pedagógicos y sus resultados, y reenfoca la convivencia y el vínculo con la comunidad al mismo propósito.

Instituciones enlazadas en redes territoriales gestionadas desde modelos flexibles y pertinentes, centrados en los procesos pedagógicos y los aprendizajes

Centro de recursos

Apoyadas por Centros de Recursos para el Aprendizaje especializados en la función, que atienden necesidades de todos los niveles y modalidades

ESCUELAS MARCA PERÚ: RESULTADOS ESPERADOS

Las escuelas Marca Perú pueden ser distinguidas tanto por cuatro tipos de competencias que allí se aprenden con prioridad y efectividad, como por cuatro características institucionales que las distinguen, en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, la gestión, la convivencia y las relaciones con la comunidad



LOS CUATRO CAMINOS



1. Reformar las escuelas

OBJETIVO: Introducir cambios sistémicos en las instituciones educativas que vayan desplazando progresivamente su eje de organización, gestión y funcionamiento rutinario de la enseñanza al aprendizaje, de la homogenización a la atención a la diversidad, del individualismo a la cooperación, del dogmatismo al pensamiento autónomo y crítico, de la repetición a la creatividad, a fin de que posibilite a los estudiantes de manera genuina el logro de competencias en el nivel de demandas que la sociedad y el currículo le requieren.

ESTRATEGIA: Generar un conjunto de productos y procesos en el ámbito de la gestión escolar, la convivencia, los procesos pedagógicos y las relaciones de la institución educativa con la comunidad, dirigidos a renovar y reenfocar las prácticas de los actores involucrados, a desarrollar capacidades necesarias, a aportar protocolos e instrumentos para el desarrollo de acciones y rutinas innovadoras, a establecer mecanismos de soporte, monitoreo y evaluación de procesos clave, a difundir información relevante sobre los sentidos de las nuevas prácticas y resultados que se esperan y a construir consensos básicos con las familias sobre la nueva misión de la institución escolar y las características de la enseñanza que se requiere para el logro de aprendizajes más relevantes.

Ambito	Resultados intermedios	Indicadores	Productos y acciones
<p>La gestión</p> <p>Las instituciones educativas asumen la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, centrando a toda la organización en los aprendizajes</p>	<p>Directores pasan por procesos de selección, formación y organización</p>	<p>Directores son elegidos mediante procesos técnicos de selección, formados como líderes pedagógicos de sus instituciones en base a criterios de buen desempeño profesional en la gestión escolar, e integrados a una red organizada de pares orientada al desarrollo profesional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco de Buen Desempeño del director, mecanismos de selección y evaluación basados en él, y un nuevo estatuto legal 2. Programa de formación de directores en liderazgo pedagógico, incluyendo acompañamiento en gestión al director y al consejo escolar 3. Propuesta de organización de directores para su desarrollo profesional 4. Acciones de formación de directores a nivel nacional y en escuelas focalizadas
<p>Redes escolares territoriales disponen de apoyos e instrumentos para funcionar de manera colaborativa y centrarse en los aprendizajes</p>	<p>Las instituciones educativas de un mismo ámbito territorial reciben asistencia técnica para conformar redes de intercambio de experiencias profesionales, que colaboren entre sí para la mejora de los procesos pedagógicos y los aprendizajes en cada una de ellas</p>	<p>Las instituciones educativas de un mismo ámbito territorial reciben asistencia técnica para conformar redes de intercambio de experiencias profesionales, que colaboren entre sí para la mejora de los procesos pedagógicos y los aprendizajes en cada una de ellas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategia de conformación de redes escolares territoriales basada en un diagnóstico de su situación en el país 2. Diseño de modelos de gestión de redes pertinentes a diferentes contextos 3. Marco normativo adecuado a la estrategia y los modelos de gestión de redes 4. Desarrollo de un plan de conformación de redes, con reconocimiento, difusión y estímulo a aquellas que funcionan bien
<p>Las escuelas disponen de apoyos e incentivos para institucionalizar la autoevaluación y la mejora continua</p>	<p>Las instituciones educativas reciben apoyo técnico continuo para instalar el hábito de la autoevaluación y la elaboración de planes de mejora continua, con la participación plena de todo el personal y enfocados fundamentalmente en los procesos pedagógicos y los aprendizajes</p>	<p>Las instituciones educativas reciben apoyo técnico continuo para instalar el hábito de la autoevaluación y la elaboración de planes de mejora continua, con la participación plena de todo el personal y enfocados fundamentalmente en los procesos pedagógicos y los aprendizajes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategia concertada con IPEBA, para la de acreditación de I.E.E. y el uso de los estándares de gestión escolar 2. Diagnóstico de modelos de gestión escolar en referencia a los Estándares IPEBA 3. Programa de asistencia técnica a los I.E.E. para la auto evaluación y el diseño de planes de mejora, que



<p>Los procesos pedagógicos Las aulas transitan de estar centradas en la enseñanza, la homogenización y la repetición, a enfocarse en los aprendizajes, en la diversidad y en la creatividad</p>	<p>Las escuelas disponen de instrumentos y apoyos para promover la organización estudiantil autónoma</p>	<p>Las instituciones educativas disponen de apoyos, estrategias y recursos diversos para promover que los estudiantes se organicen, actúen y se expresen con independencia de criterio a favor de una convivencia acogedora, inclusiva y respetuosa, con pertinencia a cada contexto</p>	<p>incluir un fondo concursable para apoyar sus planes de mejora</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Guía de promoción de la participación estudiantil y propuesta de formación de formadores, acompañantes y tutores 2. Estrategia de fortalecimiento de municipios escolares y otras formas de organización estudiantil autónoma 3. Acciones de promoción de elecciones libres y encuentros tanto regionales como nacionales de alcaldes escolares
<p>Los procesos pedagógicos Las aulas transitan de estar centradas en la enseñanza, la homogenización y la repetición, a enfocarse en los aprendizajes, en la diversidad y en la creatividad</p>	<p>Se pone a disposición de los docentes nuevos métodos e instrumentos para desarrollar y evaluar competencias</p>	<p>Los maestros disponen de asistencia y recursos para desarrollar y evaluar competencias en todas las áreas del currículo, con referencia a mapas de progreso y apoyados en criterios, estrategias e instrumentos más pertinentes para promover y evaluar este tipo de aprendizajes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta pedagógica para evaluar competencias en el aula, apoyada en un nuevo marco normativo y una propuesta de formación de formadores y acompañantes 2. Propuesta pedagógica sobre aprendizaje por indagación y sobre aprendizaje colaborativo, incluyendo una estrategia promocional nacional y una propuesta integral de formación de formadores y acompañantes. 3. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en las propuestas tanto de evaluación de competencias como de aprendizaje colaborativo y por indagación
<p>La convivencia Las instituciones educativas exhiben un clima de convivencia respetuosa e inclusivo que acoge a todos los estudiantes y los motiva permanentemente a aprender</p>	<p>Se promueve y apoya el aprendizaje colaborativo y por indagación en las aulas de manera efectiva y constante</p> <p>Personal especializado acompaña eficazmente a los docentes en su esfuerzo por seguir la nueva ruta pedagógica</p>	<p>Los maestros disponen de asistencia y recursos para posibilitar que sus alumnos aprendan creativamente en todas las áreas del currículo trabajando en grupos autónomos y colaborativos, y empleando diversas estrategias de indagación</p> <p>Los docentes reciben acompañamiento y apoyo técnico especializado sobre la manera de poner en práctica la propuesta pedagógica sobre aprendizaje por investigación y trabajo colaborativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa multidisciplinario de promoción de la convivencia, que incluya un repertorio de estrategias, instrumentos y recursos para el docente y tutor 2. Propuesta de acompañamiento pedagógico en el desarrollo de competencias para la convivencia, que incluya propuestas formativas para equipos técnicos regionales y acompañantes 3. Estrategia de prevención y contención de la violencia en las escuelas, que incluya un programa de prevención y atención de problemáticas de acoso
<p>La convivencia Las instituciones educativas exhiben un clima de convivencia respetuosa e inclusivo que acoge a todos los estudiantes y los motiva permanentemente a aprender</p>	<p>Las escuelas reciben asistencia y adoptan estrategias para crear climas institucionales que favorezcan una convivencia más acogedora e inclusiva</p> <p>Las escuelas reciben asistencia y adoptan estrategias para prevenir y contener la violencia a su</p>	<p>Las escuelas reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre clima institucional y adoptan medidas concretas de manera constante a favor de una convivencia acogedora e inclusiva, que previene y combate toda forma de discriminación</p> <p>Las escuelas reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre estrategias para contener la violencia producto del acoso, el maltrato o el abuso y proteger a las</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa multidisciplinario de promoción de la convivencia, que incluya un repertorio de estrategias, instrumentos y recursos para el docente y tutor 2. Propuesta de acompañamiento pedagógico en el desarrollo de competencias para la convivencia, que incluya propuestas formativas para equipos técnicos regionales y acompañantes 3. Estrategia de prevención y contención de la violencia en las escuelas, que incluya un programa de prevención y atención de problemáticas de acoso



<p>La relación con la comunidad Las instituciones educativas abren sus puertas a la comunidad y establecen alianzas con las familias y demás actores locales a favor del cambio de los procesos pedagógicos.</p>	<p>Interior Las escuelas disponen de estrategias para promover la identificación del talento en todos los estudiantes y estimular su afán de logro</p> <p>Se promueve la gestión del saber local a favor de los aprendizajes, desde el aula y la escuela</p> <p>Se informa eficazmente a las familias sobre qué se debe aprender y cómo en las instituciones educativas</p>	<p>víctimas de manera efectiva</p> <p>Las escuelas adoptan medidas para combatir la subestimación y el prejuicio hacia los estudiantes, así como para promover de manera continua la identificación y promoción del talento en cada uno de ellos, en distintos ámbitos del saber y el comportamiento</p> <p>Las escuelas reciben apoyo técnico y recursos para identificar y aprovechar el conjunto de saberes existentes en la comunidad local, para fortalecer la identidad de los estudiantes y generar aprendizajes enlazados a su experiencia sociocultural</p> <p>Las familias acceden a información legible desde su propio código cultural sobre qué tipo de aprendizajes deben garantizarles las escuelas a sus hijos y cuál es el modo de aprender que debe predominar en las aulas; incorporándolos en sus expectativas y demandas a las instituciones educativas</p> <p>Las escuelas reciben apoyo técnico y recursos para establecer acuerdos y mecanismos de colaboración mutua con las familias en base a un proyecto común, acuerdos en cuyo centro estén los estudiantes y su formación integral, que destaque el aporte de los padres desde su propio saber cultural, y la necesidad de procesos pedagógicos basados en criterios exigibles de calidad</p>	<p>en las IFE y campañas nacionales de información y sensibilización</p> <p>4- Estrategia de identificación y estimulación del talento en todos los estudiantes, que incluya propuesta pedagógica, promocional y formativa</p> <p>5- Acciones de formación de equipos técnicos regionales, de acompañantes pedagógicos y tutores en las propuestas elaboradas</p> <p>1- Propuesta pedagógica para hacer gestión del saber local desde el aula y la escuela a favor de los aprendizajes</p> <p>2- Catálogo de saberes y recursos disponibles en la comunidad y que representen oportunidades de aprendizaje para los estudiantes</p> <p>3- Estrategia de difusión de criterios de calidad de la enseñanza y del aprendizaje a través de la radio, así como de la ruta pedagógica para lograr los aprendizajes priorizados a través de campañas comunicacionales</p> <p>4- Debates públicos sobre la reforma de escuela, su necesidad y significado a través de eventos internacionales</p>
---	--	--	---



2. Gestionar el currículo

OBJETIVO: Facilitar a los docentes de educación básica la comprensión cabal y la enseñanza efectiva de las principales demandas de aprendizaje contenidas en el currículo, en el nivel de exigencia cognitiva, social y afectiva que les plantea para cada nivel y modalidad educativa, en los distintos escenarios sociales y culturales existentes en el país y en las dispares condiciones institucionales en que debe efectuarse su labor pedagógica.

ESTRATEGIA: Establecer un Marco Curricular Nacional que defina de manera clara y con pertinencia cultural las principales expectativas de aprendizaje de aprendizaje del país, proponiendo los enfoques, estrategias, metodología y recursos para lograrlos a lo largo de toda la escolaridad básica, y propiciando el desarrollo de currículos regionales interculturales pertinentes a los desafíos de cada Nacional y los Currículos Regionales, en todo el territorio nacional.

Ámbito/Objetivo	Resultados intermedios	Indicadores	Productos y acciones
<p>Política curricular</p> <p>Marco Curricular Nacional y currículos regionales implementados, que definen de manera clara, concisa, articulada y pertinente los aprendizajes que demanda la sociedad actual; y que orientan de manera consistente y coherente la práctica docente al desarrollo de competencias</p>	<p>Marco Curricular, estándares y mapas de progreso se proponen como nuevos referentes para la enseñanza y la evaluación en las escuelas.</p> <p>Docentes reciben orientación, instrumentos y apoyo técnico continuo para poder reenfocar su enseñanza hacia las prioridades del MCN</p> <p>Regiones reciben apoyo especializado para la elaboración de sus Diseños Curriculares Regionales</p>	<p>El Marco Curricular Nacional (MCN), así como los estándares y mapas de progreso elaborados para las competencias nacionales establecidas en él, son instrumentos validados y entregados a los docentes para orientar la enseñanza y basar su evaluación de progreso en los aprendizajes</p> <p>Los docentes de los tres niveles educativos son apoyados continuamente con asistencia técnica directa y planteamientos pedagógicos claros para hacer uso efectivo de los nuevos instrumentos curriculares y orientar su enseñanza hacia las prioridades establecidas en el MCN</p> <p>Las regiones cuentan con asistencia técnica especializada para la elaboración de sus currículos regionales y para orientarlos, en coherencia con el MCN, al desarrollo de capacidades en los estudiantes</p> <p>Los docentes reciben planteamientos, recursos didácticos e instrumentos pedagógicos validados, diversos y amigables para promover capacidades en los cuatro ámbitos priorizados: comunicación, matemática, ciudadanía y ciencia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis crítico del DCN y evaluación participativa de su uso en las aulas 2. Marco Curricular Nacional consensuado en base a un diálogo nacional con diversos actores 3. Estándares de aprendizaje en los cuatro ámbitos priorizados, con sus respectivos mapas de progreso 4. Campañas públicas de difusión del Marco Curricular Nacional
<p>Ruta pedagógica</p> <p>Propuesta de enfoques, estrategias, metodologías, medios y materiales que requiere el docente para lograr las</p>	<p>Las escuelas acceden a planteamientos e instrumentos pedagógicos claros para que sus estudiantes desarrollen las competencias priorizadas</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta de acompañamiento pedagógico en el uso de estándares y mapas de progreso, que incluya propuesta formativa para equipos técnicos regionales y acompañantes 2. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en la propuesta elaborada <ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de asistencia técnica para el diseño de currículos regionales 2. Acciones de apoyo técnico a las regiones en la elaboración de sus DCR <ol style="list-style-type: none"> 1. Repertorio pedagógico de enfoques, estrategias y metodologías para el aprendizaje de los ámbitos priorizados, en base a estudios previos sobre rutas pedagógicas validadas 2. Diseño y validación de los materiales educativos requeridos para cada ámbito priorizado



<p>competencias prioritizadas en poblaciones diversas y en escenarios diversos; formulada, implementada y evaluada; con enfoque EIB y de inclusión</p>	<p>Personal especializado acompaña eficazmente a los docentes en su esfuerzo por seguir las nuevas rutas pedagógicas hacia los aprendizajes prioritizados</p>	<p>Los docentes reciben acompañamiento y apoyo técnico especializado sobre la manera de poner en práctica las distintas rutas pedagógicas propuestas para desarrollar capacidades en los estudiantes en los cuatro ámbitos prioritizados</p>	<p>1. Propuesta de acompañamiento pedagógico, que incluya propuesta formativa para equipos técnicos regionales y acompañantes 2. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en la propuesta elaborada</p>
<p>Monitoreo y evaluación Sistema de monitoreo y evaluación de aprendizajes y del uso de currículo que aporte a una gestión eficiente de la implementación del currículo en las IIEE y al soporte técnico continuo a los docentes</p>	<p>Hay evaluaciones nacionales periódicas de los aprendizajes prioritizados en el MCN Hay evaluaciones nacionales continuas del uso del currículo en las aulas</p>	<p>El Ministerio de Educación realiza evaluaciones externas periódicas sobre los aprendizajes incluidos en el MCN, avanzando progresivamente en la cobertura de todos ellos El Ministerio de Educación pone en marcha un sistema de monitoreo y evaluación continua de la puesta en práctica del currículo que retroalimenta de información a la política curricular, a la gestión y al docente</p>	<p>1. Programa de evaluación censal y muestral de los aprendizajes indicados en el MCN 2. Acciones de evaluación nacional de los aprendizajes prioritizados según lo programado</p> <p>1. Sistema de monitoreo y evaluación continua de la implementación del currículo, diseñado, validado e instalado en convenio con los GR 2. Acciones de monitoreo y evaluación del uso del currículo en las aulas con informes periódicos, según lo programado</p>
<p>Centros de recursos para el aprendizaje multinivel Red de Centros de Recursos para el aprendizaje equipados para atender todos los niveles y modalidades educativas</p>	<p>Personal especializado acompaña eficazmente a los docentes en el uso pedagógico de las evaluaciones Centros de recursos para el aprendizaje disponibles para las escuelas de una red territorial y funcionando bajo estándares de calidad</p>	<p>Los docentes reciben apoyo técnico especializado sobre diversas estrategias de aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes y de la implementación del currículo para mejorar la enseñanza Una red de Centros de recursos equipados para atender con calidad y pertinencia las necesidades de la práctica pedagógica de los docentes de los diversos niveles y modalidades educativas, están disponibles para atender a las escuelas en red</p>	<p>1. Propuesta de acompañamiento pedagógico, que incluya propuesta formativa para equipos técnicos regionales y acompañantes 2. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en la propuesta elaborada</p> <p>1. Propuesta de Centros de Recursos para el aprendizaje en todo el país y estrategia de organización, en convenio con GR 2. Estrategia de servicio del centro de recursos para los distintos niveles y modalidades educativas 3. Acciones de implementación de Centros de Recursos, en base a un plan de trabajo acordado con las regiones</p>
<p>Centros de recursos para el aprendizaje multinivel Red de Centros de Recursos para el aprendizaje equipados para atender todos los niveles y modalidades educativas</p>	<p>Personal especializado del Centro de Recursos apoya eficazmente a los docentes de una red en el uso de materiales y recursos</p>	<p>Los docentes de distintos niveles y modalidades educativas son apoyados de manera progresiva por los servicios del Centro de Recursos asignado a su red territorial y a cargo de personal especializado, en cómo aprovechar el amplio repertorio de materiales y recursos disponibles</p>	<p>1. Propuesta formativa para los responsables de los centros de recursos para el aprendizaje 2. Estrategia de formación de formadores para la selección y especialización del personal a cargo de los Centros de Recursos 3. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y del personal de los centros de recursos en la propuesta elaborada</p>



<p>Materiales educativos Sistema eficiente, descentralizado de producción o adquisición y distribución de materiales educativos de calidad y culturalmente pertinentes</p>	<p>Los docentes reciben materiales educativos pertinentes y de calidad de manera oportuna</p>	<p>Los docentes reciben apoyo técnico oportuno y efectivo para el uso adecuado del material educativo entregado, en los ámbitos priorizados por el MCN</p>	<p>1. Sistema optimizado de producción y/o adquisición y distribución de materiales bajo nuevas reglas de juego en el marco de la descentralización</p> <p>2. Sistema de monitoreo y evaluación del uso de los materiales educativos en las aulas</p> <p>3. Acciones de monitoreo y evaluación del uso de materiales, con reportes periódicos, según lo programado</p>
---	---	--	--



3. Desarrollar profesionalmente la docencia

OBJETIVO: Elevar cualitativamente el nivel de desempeño profesional docente para hacer posible una educación escolar orientada al desarrollo de competencias y plenamente responsabilizada por los aprendizajes, en el contexto de los retos que le plantea la diversidad del país y del aula.

ESTRATEGIA: Replantear la oferta de formación docente en servicio en base a una estrategia de acompañamiento pedagógico con enfoque territorial, que fomente la creación en las escuelas de comunidades de aprendizaje docente, así como a un marco del buen desempeño profesional, que sirva de nexo con una oferta reestructurada de formación inicial. Complementariamente, establecer un sistema de evaluación del desempeño orientado al desarrollo profesional y articulado al sistema de formación, así como a incentivos al buen desempeño, desarrollando a la vez una política de bienestar docente que les asegure las condiciones y compensaciones necesarias para ejercer su rol en condiciones difíciles.

Ambito	Resultados Intermedios	Indicadores	Productos y acciones
<p>Acompañamiento pedagógico</p> <p>Sistema descentralizado de formación en servicio basado en un Marco de Buen Desempeño y orientado a la mejora de los aprendizajes, cuyo eje es el acompañamiento pedagógico al docente en su propio lugar de trabajo y a partir de su propia experiencia</p>	<p>Docentes acompañados para la mejora continua de sus prácticas pedagógicas</p> <p>Directores acompañados para la mejora continua de sus prácticas de gestión</p> <p>Tutores y docentes acompañados para construir una convivencia escolar positiva</p> <p>Docentes y directores acompañados en el uso de resultados de las evaluaciones</p> <p>Docentes acceden a Talleres de calidad para fortalecer sus prácticas</p> <p>Docentes acceden a Pasantías periódicas donde aprenden de experiencias pedagógicas destacadas</p>	<p>Los docentes reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en ámbitos definidos de su práctica pedagógica</p> <p>Los directores reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en ámbitos definidos sus prácticas de gestión</p> <p>Los tutores y docentes reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en el ámbito de la construcción de la convivencia escolar</p> <p>Los docentes y directores reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en el uso de los resultados de las evaluaciones</p> <p>Los docentes de una misma red territorial tienen la oportunidad de desarrollar capacidades a través de talleres diseñados a partir de sus necesidades y pertinentes a las prioridades</p> <p>Los docentes de una misma red territorial desarrollan capacidades a través de pasantías a instituciones educativas con prácticas destacadas en pedagogía, Gestión o convivencia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criterios y mecanismos de selección de acompañantes y de equipos técnicos regionales que cumplen un rol formador 2. Sistema de formación de formadores y acreditación de equipos técnicos regionales formadores de acompañantes 3. Cambios normativos que hagan posible la continuidad del personal capacitado en la función para la que se le preparó 4. Programas específicos de formación a equipos técnicos regionales en pedagogía, gestión, convivencia, gestión del saber local y evaluación de aprendizajes 5. Programas específicos de formación y acreditación a responsables regionales de centros de recursos <ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta pedagógica de talleres, pasantías, círculos docentes y cursos protocolizada en su diseño metodológico, sus componentes e insumos básicos 2. Programación de talleres, pasantías, círculos docentes y cursos costeados y financiada 3. Acciones de implementación de las estrategias complementarias de formación, según lo programado en cada región



	<p>Docentes acceden a Círculos de interaprendizaje ente pares para aprender colaborativamente de su propia experiencia</p> <p>Docentes acceden a Cursos especializados para desarrollar capacidades en los ámbitos identificados de mayor necesidad</p> <p>Docentes acceden a una oferta de calidad de cursos de actualización pedagógica</p> <p>Docentes acceden a una oferta de calidad de cursos de especialización</p>	<p>Los docentes de una misma red territorial tienen la oportunidad de desarrollar capacidades a través de círculos de interaprendizaje, cuyos miembros intercambian experiencias y practican la autoevaluación continua</p> <p>Los docentes de una misma red territorial tienen la oportunidad de desarrollar capacidades a través de cursos diseñados a partir de la identificación previa de sus necesidades y pertinentes a las prioridades</p>	
<p>Otras estrategias de formación en servicio</p>		<p>El magisterio nacional tiene la oportunidad de actualizarse en los ámbitos de su especialidad a través de una oferta de cursos abierta, variada y de calidad, complementaria a las prioridades</p> <p>El magisterio nacional tiene la oportunidad de especializarse en el ámbito de su elección a través de una oferta de posgrados abierta, variada y de calidad, complementaria a las prioridades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferta nacional de cursos de actualización pedagógica diseñada y organizada 2. Oferta nacional de cursos de especialización diseñada y organizada 3. Acciones de formación a docentes en servicio desarrolladas, monitoreadas y evaluadas
<p>Formación inicial docente</p> <p>Centros de formación inicial docente renovados tienen una oferta de calidad basa en un Marco de Buen Desempeño profesional</p>	<p>Institutos Superiores Pedagógicos ingresan a un proceso de reforma pedagógica e institucional</p> <p>ISP y facultades de la educación en proceso de acreditación con criterios unificados</p>	<p>Los institutos pedagógicos son objeto de una reforma de sus programas y estrategias de formación docente, así como de su modelos organización y su sistema de gestión</p> <p>Los centros de formación docente ingresan a un proceso de acreditación congruente con el proceso de reforma pedagógica e institucional de la formación inicial y el Marco de Buen Desempeño Docente</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco de Buen Desempeño docente consensuado e instrumentado 2. Propuesta de rediseño de la formación inicial docente 3. Propuesta de un sistema de tutoría/compañamiento a los egresados de formación inicial docente, que se integran a la formación en servicio 4. Propuesta de prueba de competencias docentes a ser aplicada a los estudiantes que egresan de la carrera docente.
<p>Evaluación del desempeño docente</p> <p>Sistema de evaluación del desempeño docente implementado y consensuado en la comunidad docente</p>	<p>Docentes evaluados regularmente en su desempeño profesional en el aula</p> <p>Resultados de la evaluación retroalimentan al sistema de formación docente en</p>	<p>Los docentes son evaluados sin consecuencias en su desempeño, fuera del marco de la carrera pública, con fines de desarrollo profesional</p> <p>El sistema de formación en servicio diseña y rediseña sus planes y estrategias formativas considerando los resultados de las evaluaciones del</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco de Buen Desempeño docente consensuado e instrumentado 2. Sistema de Evaluación del desempeño docente técnicamente confiable y orientado al desarrollo profesional 1. Protocolo y marco normativo para asegurar el diseño de los planes formativos en base a los resultados de las evaluaciones



servicio	desempeño docente	desempeño docente	acciones
<p>Bienestar docente Políticas orientadas al desarrollo de la carrera docente, que mejoran las condiciones de bienestar integral de los docentes</p>	<p>Docentes practican la autoevaluación de su desempeño y formulan planes de mejora</p>	<p>Los docentes aplican instrumentos de evaluación del desempeño a su propia práctica profesional, identifican necesidades, formulan y gestionan planes de mejora personal</p>	<p>1. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en estrategias de autoevaluación del desempeño docente</p>
	<p>Docentes de zona rural acceden a una vivienda digna en su lugar de trabajo</p>	<p>Los docentes que trabajan en zona rural disponen de viviendas aledañas a su escuela, con servicios y condiciones básicas necesarias</p>	<p>1. Plan de infraestructura para la edificación de viviendas para docentes de escuela rural</p>
	<p>Docentes acceden a bonificaciones justas por trabajar en zonas y condiciones difíciles</p>	<p>Los docentes que trabajan en zona rural se ajustan a un perfil de desempeño y reciben bonificaciones justas en compensación por las condiciones de trabajo</p>	<p>2. Implementación progresiva del plan de infraestructura, según lo programado y en las zonas focalizadas</p> <p>3. Propuesta de un nuevo sistema de bonificaciones docentes por tipo de función y zona de trabajo</p>
	<p>Docentes de zona rural acceden a sistemas especiales que facilitan sus gestiones administrativas</p>	<p>Los docentes que trabajan en zona rural disponen de un conjunto de facilidades especiales para los trámites administrativos personales que requieren regularmente realizar</p>	<p>1. Propuesta de facilidades administrativa para trámites frecuentes de maestros que trabajan en zona rural</p>
	<p>Docentes acceden a un sistema de incentivos al buen desempeño profesional</p>	<p>Los docentes que trabajan en zona rural gozan de un sistema de incentivos al buen desempeño, en base a criterios y mecanismos previamente establecidos por la autoridad</p>	<p>2. Propuesta de incentivos al buen desempeño profesional del docente</p> <p>3. Implementación de las propuestas diseñadas</p>
<p>Carrera Pública Carrera pública magisterial activa y posicionada entre los docentes como una posibilidad de desarrollo profesional</p>	<p>Un sistema de carrera pública mejorado y confiable la hace más atractiva para el magisterio y posibilita un ingreso más significativo de docentes</p>	<p>Hay una CPM mejorada en sus beneficios, sus procedimientos y su implementación, y que enfoca el mérito fundamentalmente en el desempeño profesional del maestro, que despierta mayor interés e inspira mayor confianza en el magisterio</p>	<p>1. Revisión crítica de la Carrera Pública Magisterial en su contenido e implementación</p> <p>2. Modificación de la Carrera Pública Magisterial, incorporando aspectos clave de la Ley del Profesorado, e incluyendo al funcionario de educación y al acompañante pedagógico al sistema de carrera</p>
	<p>El sentido meritocrático de la CP, su enfoque en el desempeño profesional y la equidad de sus mecanismos tienen una difusión amplia y efectiva en el magisterio</p>	<p>Una mayoría de maestros accede a información amplia y clara respecto a la necesidad de nuevas reglas de juego laboral que hagan justicia al mérito profesional y lo refieran a la calidad del desempeño, con compensaciones justas y a través de mecanismos transparentes y equitativos</p>	<p>1. Estrategia de posicionamiento de la Ley de Carrera Pública Magisterial entre los docentes, como una vía de desarrollo profesional</p>



4. Gestionar la educación descentralizadamente y por resultados

OBJETIVO: Contar con un sistema de gestión descentralizada que garantice los cambios y resultados esperado en los aprendizajes de los estudiantes, en el nivel de desempeño docente y en el carácter de las instituciones y redes educativas, respondiendo de manera efectiva y oportuna a los desafíos presupuestales, administrativos, técnicos, normativos y políticos asociados a estos propósitos en los diversos contextos geográficos y socioculturales del país; y creando las condiciones objetivas y subjetivas necesarias en cada escenario y circunstancia.

ESTRATEGIA: Mejorar de manera sustantiva los canales y procedimiento de coordinación entre las distintas instancias de gestión educativa, sectores y niveles de gobierno en función a los resultados que se requieren, flexibilizando y diversificando los sistemas de gestión, replanteando sus enfoques y procedimientos en una perspectiva de procesos y resultados y en el marco de la descentralización, generando sistemas articulados de información, monitoreo y evaluación que les sirvan de soporte, desarrollando las capacidades necesarias en los actores, moralizando y democratizando a la vez estas instancias en una acción conjunta con los Gobiernos Regionales.

Ambito/Objetivos	Resultados intermedios	Indicadores	Productos y acciones
Coordinación inter gubernamental Las decisiones de política educativa se toman en espacios representativos con los niveles de gobierno y otros sectores	Instancias de gestión coordinadas y roles definidos entre niveles de Gobierno	Hay procedimientos fluidos, continuos y eficaces de coordinación entre las distintas instancias de gestión del sector educación en los diferentes niveles de gobierno	<ol style="list-style-type: none"> Definición de roles intergubernamentales y competencias en procesos de gestión educativa Espacios de coordinación intergubernamental e intersectorial en educación constituidos y funcionando eficientemente
Desarrollo organizacional y mejora continua Procesos pedagógicos y procedimientos administrativos de un MED reestructurado, y de la gestión descentralizada han sido rediseñados en base a un modelo de gestión que atiende a las IIEE y su diversidad	Instituciones educativas disponen de modelos flexibles de gestión escolar pertinentes a distintos contextos	Las IIEE de educación básica en sus distintas modalidades y niveles, disponen de distintos modelos de gestión en función de su particularidad y de la diversidad de contextos geográficos y socioculturales donde funcionan	<ol style="list-style-type: none"> Modelos flexibles y pertinentes de gestión escolar diseñados y consensuados
Desarrollo organizacional y mejora continua Procesos pedagógicos y procedimientos administrativos de un MED reestructurado, y de la gestión descentralizada han sido rediseñados en base a un modelo de gestión que atiende a las IIEE y su diversidad	Instancias de gestión educativa reestructuradas y con procedimientos de mejora continua	Ministerio de Educación y oficinas descentralizadas de educación se reestructuran bajo una lógica de procesos e instalan procedimientos de autoevaluación y mejora continua	<ol style="list-style-type: none"> Rediseño organizacional preliminar del MED en base a procesos claves Línea de base del mapa normativo y reajuste de dispositivos legales asociados a procesos claves Estrategia de asistencia técnica en reestructuración y/o rediseño organizacional en regiones
Sistemas de gestión educativa Sistemas de planeamiento,	Procesos de planeamiento, desarrollo curricular y formación docente en servicio rediseñados y mejorados	Las políticas de planificación, currículo y formación docente del Ministerio de Educación son redefinidas y reestructuradas desde una lógica de procesos	<ol style="list-style-type: none"> Soporte informático y sistemas para mejorar procesos y procedimientos desde el MED validados
Sistemas de gestión educativa Sistemas de planeamiento,	Sistema de planeamiento y presupuesto por resultados (en 3 regiones)	Por lo menos tres regiones cuentan con sistemas renovados y validados de planeamiento y formulación presupuestal orientados a resultados	<ol style="list-style-type: none"> Diseño y validación de sistemas Planeación, presupuesto, monitoreo y evaluación orientados a resultados



<p>presupuesto, de información integrada, y de monitoreo y evaluación diseñados orientados a resultados en aprendizajes, en uso e implementación descentralizada</p>	<p>Sistema de información integrado en el MED</p> <p>Sistema de monitoreo y evaluación</p>	<p>El Ministerio de Educación cuenta con un sistema integrado de información</p> <p>El Ministerio de Educación cuenta con un sistema de monitoreo y evaluación de las políticas educativas</p>	
<p>Fortalecimiento de capacidades</p> <p>Autoridades, equipos técnicos y funcionarios fortalecen sus capacidades y son acompañados por el MED para el buen gobierno y la gestión pedagógica por resultados</p>	<p>Funcionarios locales y regionales de educación acompañados para la mejora continua de sus prácticas de gestión</p> <p>Funcionarios del sector acceden a una oferta formativa de calidad en gestión educativa pública</p>	<p>Los funcionarios de las instancias locales y regionales de gestión educativa reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en ámbitos definidos de sus prácticas de gestión</p> <p>Los funcionarios del sector tienen oportunidades continuas para acreditarse en distintos ámbitos del diseño, gestión y evaluación de políticas públicas en educación</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plan de Fortalecimiento de capacidades para la gestión educativa formulado 2. Programa de formación de formadores y acompañamiento a la gestión en procesos claves, diseñado 1. Escuela de Buen Gobierno en educación diseñada y consensuada
<p>Moralización</p> <p>Se reduce el nivel de corrupción en el sector y se fortalece la transparencia y la participación de la comunidad en las decisiones de política</p>	<p>Instancias de gestión moralizadas, participativas y transparentes</p> <p>Una administración participativa en el control institucional.</p> <p>Comisiones de procesos disciplinarios eficientes.</p>	<p>Los gestores conocen y ponen en práctica un repertorio de procedimientos éticos, equitativos y eficientes para el manejo de las diferencias y los conflictos durante los procesos de diseño, gestión y evaluación de las políticas educativas en los distintos niveles de gobierno</p> <p>Los distintos procesos de gestión a cargo de las instancias locales y regionales de gestión educativa se manejan de manera eficiente y transparente, con mecanismos efectivos de control público y rendición de cuentas</p> <p>La administración de la entidad asume el control interno de la gestión de sus recursos, bienes y operaciones</p> <p>Las Comisiones de procesos disciplinarios ponen en práctica procedimientos eficientes para lograr sanciones administrativas proporcionales y oportunas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lineamientos relativos a la ética y la prevención de la corrupción, construidos en diálogo con actores y regiones. 2. Fortalecimiento de los sistemas administrativos y operativos de la entidad. 3. Fortalecimiento de los órganos encargados de la sanción administrativa. 4. Asesoramiento técnico y acompañamiento a CR en estrategias contra la corrupción.



Documento de Consulta Nro. 03

PROPUESTA BASE PARA LA ORGANIZACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE REDES EDUCATIVAS RURALES

**Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
DIGEBR – DIGESUPT
Ministerio de Educación
Enero 2012**



Equipo de Redacción

- Francisco Zomeli Roña Córdova
- Walter Oswaldo Rebaza Vásquez

Equipo de Revisión

- Elena Antonia Burga Cabrera
- José Antonio Vásquez Medina
- Nirma Amelia Arellano Nuevo
- Manuel Salomón Grandez Fernández
- Melquiades Quintasi Mamani



INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	4
I. ANTECEDENTES: "LAS REDES SIEMPRE EXISTIERON"	5
II. BASE NORMATIVA	7
III. EXPERIENCIAS EXITOSAS EN EL PERÚ	8
IV. SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES Y MULTIGRADOS EN ÁMBITOS RURALES	9
V. REDES EDUCATIVAS: ASPECTOS GENERALES	11
Las redes educativas rurales y el enfoque territorial	11
Aproximación conceptual de red educativa	12
Principios básicos para su funcionamiento	14
Criterios para delimitar el ámbito territorial de la red	14
Tipos de redes	17
VI. REDES EDUCATIVAS: PROPUESTAS PARA SU ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO	24
Objetivos	23
Organización y funcionamiento de la red	24
Funciones de la red	27
Hacia un modelo de gestión educativa rural	27
VII. Equipamiento de la red	31
VIII. Sostenimiento	31
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	32



PROPUESTA BASE PARA LA ORGANIZACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE REDES EDUCATIVAS RURALES

INTRODUCCION

El presupuesto público en nuestro país se viene incrementando significativamente, al 2010 ya teníamos S/. 7 648 millones; pero si se cumpliera con lo recomendado por el Acuerdo Nacional (0,25% por año para el presupuesto de educación) podría llegar a S/. 17 446 millones. Este escenario exige mejorar la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo, particularmente para atender a las poblaciones rurales indígenas y no indígenas y a las poblaciones afro descendientes.

Toda propuesta que esté orientada a focalizar los recursos y esfuerzos públicos en estos puntos críticos durante el quinquenio 2011-2016, significa ir dando muestras de atención prioritaria a los estudiantes de zonas rurales, de pueblos indígenas y afroperuanos y sentar así las bases para el desarrollo de políticas de inclusión con equidad.

Por otro lado, la regionalización y descentralización son dos grandes procesos en curso que apuntan a la generación de cambios significativos en la gestión del Estado y fundamentalmente en el sistema educativo. En este escenario, las regiones cuentan con Proyectos Educativos Regionales (PER); algunas de ellas con diseños curriculares concluidos o en proceso de construcción y otras con herramientas de gestión importantes como planes de desarrollo de mediano plazo que permiten la implementación de políticas de manera articulada y sistémica.

Es necesario tener presente que estos procesos y demandas se convierten en una oportunidad para direccionar y enfatizar, de manera prioritaria, la atención de la educación en áreas rurales con una concepción democrática, equitativa, inclusiva y pertinente, en un marco de respeto a la diversidad, en coherencia con los factores de calidad señalados en el artículo 13º de la Ley General de Educación (LGE).

Es justamente en este escenario que surge la necesidad histórica de recuperar, revitalizar y reconstituir redes educativas rurales, como una estrategia de gestión pedagógica e institucional que permita a la comunidad desarrollar el rol educador y formador que también le corresponde, y al Estado, atender a las instituciones educativas de manera sistémica, articulada y verdaderamente integral. Las redes educativas constituyen espacios pertinentes que permitan comprometer a las familias y miembros de las comunidades en los procesos pedagógicos y en la sostenibilidad de éstas. Se orientan a contar con docentes competentes y directivos que desarrollan una gestión participativa e intercultural. Todos estos constituyen ejes para tener como resultado mejores aprendizajes en los estudiantes.



I. ANTECEDENTES: “LAS REDES SIEMPRE EXISTIERON”

1.1. El Proyecto de Educación Campesina

En el año 1945 se pone en marcha el proyecto de educación campesina como respuesta a la marginación y abandono de la población rural cuyo índice de analfabetismo era de 40%. En esta oportunidad, se diseñaron programas de estudios y se implementó un modelo de gestión a través de los núcleos escolares campesinos caracterizado, por¹:



1. La escuela denominada matriz, brindaba educación primaria completa a alumnos de su comunidad y a aquellos procedentes de escuelas cercanas, las cuales sólo atendían los primeros grados. Contaba con campos agrícolas donde funcionaban los huertos, chacras escolares, y ambientes especiales para la crianza de animales del medio, que servían como espacios para que los estudiantes se encuentren y desarrollen el trabajo productivo ligado a la agricultura, ganadería y a las actividades económicas predominantes.

Se brindaba servicios conexos para la atención de los estudiantes y comunidad, como panadería escolar, farmacia y peluquería, así como centros artesanales y servicios de transporte, en la mayoría de los casos.

2. Los padres y madres de familia animaban “Faenas Comunes” en función de acuerdos y agendas establecidas. Durante los fines de semana trabajaban en los huertos, chacras, mantenimiento y mejoramiento de la infraestructura y de las condiciones de vivienda y salubridad de la población campesina, a través de campañas sanitarias, alimentación escolar, erradicación del alcoholismo y el mal uso de la coca. Se implementaron programas de educación bilingüe.
3. La Escuela “Matriz” administraba el presupuesto del personal, así como los bienes y servicios del ámbito del núcleo.
4. Se contaba con un centro de especialización en educación campesina que funcionaba en la capital de un distrito en el cual se formaba el director de la escuela matriz, como requisito indispensable para acceder al cargo.
5. El Consejo Comunal era un órgano de participación y gestión, lo presidía el director de la Escuela “Matriz” y lo integraban los presidentes de las comunidades campesinas.

¹ ARESTEGUI MORAS, Miguel. *Nuclearización Educativa: Teoría y Práctica*. Lima: 1ra edición, 1976, pág. 149.



1.2. La Reforma Educativa de los 70

En la época de la reforma educativa se retoma la nuclearización, a través de la creación de los **Núcleos Educativos Comunales (NEC)**. Es un modelo organizativo que racionaliza la organización de los servicios y facilita el aporte social al proceso educativo, asegura la plena participación de la comunidad en la gestión educativa, impulsando planes y programas de desarrollo, aglutinando esfuerzos y recursos comunales, estatales y privados en función de una educación integral, liberadora y humanista. Este modelo planteaba que **la educación debe volver y ser función de la sociedad como una responsabilidad comunitaria, pero fortaleciendo la institucionalidad.**

Los criterios establecidos para la conformación de los núcleos fueron:

1. La capacidad instalada de la comunidad y el funcionamiento de programas de acuerdo a las necesidades de los centros poblados, compatibilizando los planes de inversión con los planes de desarrollo local, zonal y global, articulando la inversión social (racionalizador).
2. Aprovechar de mejor manera los recursos provenientes de otros sectores públicos y del sector privado, para lo cual se institucionalizaron los órganos adecuados de coordinación multisectorial.
3. Reforzar relaciones culturales y sociales entre las comunidades comprendidas dentro del núcleo y canalizar las potencialidades y aspiraciones comunes (descentralizador); para ampliar la cobertura de las oportunidades educativas y asegurar una efectiva participación de la comunidad (integracionista).
4. Para determinar la demarcación territorial se tuvo en cuenta que sea una unidad socioeconómica del área o micro región, promoviendo la integración local, zonal, regional y nacional. Se establecía la densidad poblacional en un marco razonable de atención educativa, vías de comunicación que faciliten la interconexión de los pueblos y comunidades del NEC y la posible coincidencia o concordancia con los ámbitos operativos de los servicios y programas o planes de desarrollo de otros sectores, garantizando la acción multisectorial y la interrelación e interconexión efectiva y funcional.

El funcionamiento de las redes educativas históricamente data de mucho antes, podríamos mencionar que las redes funcionaban al margen de las normas establecidas o la intencionalidad del sector. Siempre han funcionado, como una necesidad natural de organización, de aglutinamiento, para la realización de actividades deportivas y de carácter cultural y pedagógico, muy particularmente en la zona andina del Perú, con la intensión de la celebración de las fechas más importantes del calendario comunal, cívico y agro festivo, como concursos de poesía, cantos, coros; concursos de conocimientos, acuerdos de trabajos pedagógicos, día del maestro, día del campesino, día central patronal de la comunidad, día de la primavera, concursos folklóricos, campeonatos deportivos y hasta sindicales. Su funcionamiento era a iniciativa propia de los docentes más representativos y directores más visionarios. La organización del evento del próximo año se asumía al finalizar la actividad con ceremonia especial, y la red de cargo asumía la responsabilidad de la organización total de la actividad.



1.3. Las Redes del Programa de Educación en Áreas Rurales - PEAR

Desde el año 1999 hasta el 2002 el espacio rural del país se organizó en aproximadamente 800 redes educativas rurales, promovidas por el Ministerio de Educación a través de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural (OCDER), actualmente Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). Se concibió como una estrategia para crear condiciones para la implementación del Programa de Educación en Áreas Rurales – PEAR, destacando las regiones de Piura, Cajamarca, Cusco y Loreto. En esta etapa se realizó la georeferenciación, llegando a sincerar un 30% de II.EE que hasta ese momento no estaban contabilizadas por el sistema²

En el marco del proyecto piloto del Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR), se impulsó la creación de redes educativas rurales en un distrito de cada región. Así, se constituyeron redes en Puno (Moho y Putina), Piura (Frías), Cusco (Canas), San Martín (San José de Sisa). En promedio cada red congregaba entre 10 y 12 instituciones educativas de inicial, primaria y secundaria. La agrupación de las instituciones educativas en redes se realizó considerando un enfoque territorial (geografía, aspectos productivos y culturales). Las instituciones educativas fueron atendidas con capacitación, validaron un modelo pedagógico multigrado, trabajaron el proyecto de Mejor Tiempo en el Aula (META), fortalecimiento de los CONEI, construcción de programas curriculares diversificados, además de mejorar la infraestructura.

Durante la intervención del Programa de Educación en Áreas Rurales, la Oficina de Apoyo a la Administración (OAAE) promovió también el redimensionamiento, conformación y organización de redes educativas rurales con énfasis en aquellas con circunscripción distrital para garantizar su sostenibilidad y generar mecanismos descentralizados de co-responsabilidad en la gestión del sistema.

Actualmente muchas de estas redes vienen funcionando, pero sin una estructura orgánica institucionalizada. La mayoría de las instituciones educativas y los Centros Base cuentan con infraestructura nueva pero no son atendidos con capacitación, tanto para directores como para docentes. En los Centros Base se construyeron los Módulos Multiservicios, como es el caso de Canas en Cusco.

II. BASE NORMATIVA.

2.1. LEY Nº 28044 - LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE)

- Artículo 68º; señala que, para el caso de los centros unidocente y multigrado, le toca a la red cumplir con las funciones que le corresponde a una institución educativa.
- Artículo 70º; define a las redes educativas como instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca que tienen como finalidad:
 - a) Elevar la calidad profesional de los docentes y propiciar la formación de comunidades académicas.

² Informes de gestión de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural.



- b) Optimizar los recursos humanos y compartir equipos, infraestructura y material educativo.
 - c) Coordinar intersectorialmente para mejorar la calidad de los servicios educativos en el ámbito local.
- Artículo 74º (h); señala como una de las funciones de la UGEL: “promover la formación y funcionamiento de redes educativas como forma de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción, las cuales establecen alianzas estratégicas con instituciones especializadas de la comunidad”.

2.2. DECRETO SUPREMO Nº 009-2005-ED - Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo

- Artículo 41º; establece: “las Redes están conformadas por Instituciones Educativas o Programas, teniendo en cuenta los criterios de: proximidad geográfica, identidad cultural y facilidades de comunicación. Se constituyen **por iniciativa de una o más Instituciones Educativas**, a propuesta de la comunidad local o de las instancias de gestión descentralizadas. La participación de una Institución Educativa en una Red Educativa Institucional se decide por acuerdo del Consejo Educativo Institucional. Aceptada su integración a la Red, la Institución o Programa Educativos **se obliga** a cumplir las normas que rigen la organización y funcionamiento de la Red”.

2.3. Resolución Suprema Nº 001-2007-ED - Aprueba la aplicación del Proyecto Educativo Nacional como política de Estado hasta el 2021.

- Política 8.1; que establece fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales responsables del desarrollo educativo local.
- Política 8.2; que establece Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico con funciones permanentes de servicio a las Redes Escolares³.

III. EXPERIENCIAS EXITOSAS DE TRABAJO EN REDES EDUCATIVAS EN EL PAÍS

En el Perú se han desarrollado diversas experiencias que han sido consideradas exitosas, y muchas de ellas han tenido como uno de sus componentes la gestión escolar a través de redes. Entre ellas podemos mencionar las siguientes:

EXPERIENCIA	BREVE DESCRIPCIÓN/LOGRO
APRENDES	Se implementó en escuelas unidocentes y multigrados de ámbitos rurales de las regiones de San Martín y Ucayali. Un aspecto importante de esta intervención, fue la conformación de redes de escuelas próximas y de centros de recursos de aprendizaje disponibles para cada red. El resultado de esta intervención permitió el incremento en el logro de aprendizajes en las Áreas de Comunicación y Matemática en el primer, tercer y sexto grados de educación primaria.

³ Propuestas de políticas de educación del CNE “Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos”.



CONSTRUYENDO ESCUELAS EXITOSAS	Promovido por IPAE, se desarrolla en varias regiones del país: Huancavelica, Puno, Cajamarca, Pasco, Piura, La Libertad, Junín, Arequipa, Ica y Lima provincias. El cuarto componente de esta intervención es el trabajo en red de las escuelas, lo que permite que éstas compartan experiencias, aprendizajes y recursos. La mejora en los aprendizajes de los estudiantes de las escuelas intervenidas es significativa.
FE Y ALEGRÍA	Uno de los componentes centrales de esta intervención es la red que se conforma en las escuelas rurales. El director de la red es el responsable de asegurar y garantizar la selección del personal docente de las escuelas de la red, así como, junto con el equipo pedagógico, de planificar anualmente la capacitación docente, en la que se elaboran los carteles de contenidos y la programación anual. Se desarrollan reuniones de interaprendizaje. Las escuelas de FE y Alegría muestran mejores promedios de rendimiento y están próximos a los promedios obtenidos por los colegios privados.
CONDORCANQUI Y PACAYA	Se sustenta en el rescate y valoración del rol educador de la familia y la comunidad, así como en el reconocimiento del ambiente natural, social y productivo local como espacio para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Esto en el marco de una visión en la que la calidad educativa está estrechamente relacionada con el desarrollo de capacidades para asegurar la calidad de vida, así como la defensa del territorio y el manejo sostenible de los recursos naturales. En tal sentido, la calidad de la educación no sólo debe estar referida a los aprendizajes escolares (leer, escribir, matemática) sino que también debe comprender el desarrollo de capacidades, actitudes y valores que le permitan a niños, niñas y adolescentes vivir bien en el medio socio natural en el que se desenvuelven, así como en otros contextos culturales, respondiendo adecuadamente a los retos que le presenta el mundo globalizado. NO SE DICE NADA DE LAS REDES, HABLAR CON MANUEL.
CEPROSI Pitumarca Cusco	El Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales (CEPROSI) también impulsó un trabajo en Red con escuelas del valle de Pitumarca en Cusco. La Red se denominó "Apu Ausangate" y estuvo organizada con docentes de educación primaria de escuelas unidocentes y multigrado. El líder se denominaba "presidente de Red" al cual acompañaban otros. Entre los otros cargos estaba la del sabio y sabia de la Red de más edad que era asumido por los docentes. Ellos brindaban consejo y velaban por la realización de los rituales, ceremonias y prácticas culturales para la Red en los tiempos/espacios correspondientes. La reflexión intercultural a nivel de docentes, la sistematización e incorporación de saberes locales y prácticas culturales en el currículo, son los mayores logros de esta red.



IV. SITUACIÓN DE LAS ESCUELAS UNIDOCENTES Y MULTIGRADOS EN ÁMBITOS RURALES

Existen muchos trabajos realizados tanto por instituciones del sector como por otras de la sociedad civil que dan cuenta de la situación de las escuelas multigrado en el país. Estos aportes son un buen marco para iniciar los cambios necesarios que necesitan las escuelas rurales.

SITUACIÓN ACTUAL QUE SE PRETENDE CAMBIAR.

El diagnóstico hecho por el IPEBA⁴ sobre las escuelas en áreas rurales, recoge no sólo los puntos críticos del problema, sino que nos pone de cara a la búsqueda de alternativas para mejorar la calidad del servicio educativo que brinda el estado en las comunidades más alejadas del país. De ahí que es pertinente reproducir dicho diagnóstico que se enfoca en las escuelas multigrado, que son las que configuran la realidad escolar rural:

“La enseñanza en un aula en la cual un maestro enseña a dos o más grados al mismo tiempo, constituye la realidad predominante de la escuela primaria de áreas rurales. En el Perú de 28 000 escuelas primarias públicas, 22 000 son multigrado, y de estas 4 000 son EIB. Ocho de cada diez escuelas públicas son multigrados.”

Cuadro N° 1
Distribución de las Escuelas Públicas Área Rural

Escuelas Públicas	Número	Porcentaje
Polidocentes Completas	6 000	24%
Polidocentes Multigrado	12 000	44%
Unidocente Multigrado	9 000	32%

La escuela rural es, entonces, mayoritariamente multigrado. Estas escuelas se encuentran ubicadas en las zonas más apartadas del territorio y atienden fundamentalmente a poblaciones rurales, indígenas y pobres.

Si vemos la distribución de los docentes en estas escuelas, tenemos el siguiente cuadro:

Cuadro N° 2
Distribución de los Docentes por Escuelas Públicas Área Rural

Docentes en Escuelas Públicas	Número	Porcentaje
Polidocentes Completas	94 000	68%

⁴ IPEBA. Ruralidad y Escuela. Lima, 2011.



Polidocentes Multigrado	34 000	25%
Unidocentes Multigrado	9 000	7%

De los más de 3 millones doscientos mil escolares, vemos que un tercio de ellos asiste a la escuela multigrado.

**Cuadro N° 3
Distribución de Escuelas Públicas tipo Área Rural**

Escuelas Públicas	Número	Porcentaje
Polidocentes Completas	2 200 000	70%
Polidocentes Multigrado	750 000	24%
Unidocentes Multigrado	200 000	6%

La presencia de la escuela unidocente es un reto para la gestión de la calidad educativa, en cuanto supone un trabajo en soledad, lo que demanda un acompañamiento cercano a maestros y maestras que trabajan de esta manera, muchos de ellos y ellas sin referentes de colectivos profesionales que les ayuden a reflexionar y dialogar sobre sus prácticas de enseñanza”.

“...Las condiciones de infraestructura y el acceso a servicios básicos determina diferentes oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes peruanos, siendo los más perjudicados los estudiantes de lengua materna originaria.

La escuela rural multigrado posee una deficiente infraestructura, mobiliario y equipamiento. El 41% de las escuelas cuenta con agua potable y 3% con desagüe. El 19.9% tiene servicios higiénicos y 9% tiene energía eléctrica. Sólo el 2% cuenta con servicio de comedor”.

“.....La jornada escolar efectiva es menor a la oficial, las cinco horas de jornada escolar no se cumplen. Muchas veces la jornada escolar se reduce a cuatro o tres días y los horarios son bastantes irregulares. Hay varias razones que explican esta situación; una es la lejanía de las comunidades que hace que el desplazamiento de los docentes tome mucho tiempo, ya que en su mayoría viven lejos de las comunidades donde enseñan; otra es la casi nula supervisión sobre estas escuelas que hace que los profesores lleguen o se retiren cuando crean conveniente, sino también la inmensa cantidad de clases suspendidas por cuestiones de fiesta, celebraciones, jornadas deportivas, días libres para que los docentes cobren sus sueldos, entre otras.

Si bien es cierto que no sólo importa el número de horas de estudio, sino también la calidad de ellas, hay que dar a conocer que el tiempo es también importante. No se puede pedir los mismos resultados de



aprendizaje a niños y niñas que han logrado las 1 000 horas anuales de clases que el Ministerio de Educación plantea, que tener sólo 200 o 500”.

En esta descripción de la educación primaria en la realidad rural, no está ajena la educación inicial y la educación secundaria, pues se replican las mismas condiciones de infraestructura, jornada efectiva y espacios de reflexión común de los docentes sobre su práctica pedagógica.

V. REDES EDUCATIVAS: ASPECTOS GENERALES

5.1. LAS REDES EDUCATIVAS RURALES Y EL ENFOQUE TERRITORIAL.

Toda propuesta educativa para áreas rurales debe articularse al desarrollo comunal, entendido como un proceso por el cual las poblaciones mejoran sus condiciones de vida con sostenibilidad económica, social y ambiental, con equidad y democratización de las decisiones locales. Esto, además, se da en función a las características de modos de producción, dinámica social, relación con la naturaleza, convivencia de la población, organización y reproducción de la sociedad rural, y requiere asumir acciones económicas, políticas y sociales, de corto, mediano y largo plazo, tendientes a modificar las condiciones estructurales que reproducen la pobreza rural.

El mejoramiento de la calidad de la educación de los ámbitos rurales se realizará considerando el enfoque territorial. Al respecto Carlos Jara⁵ señala:

“Territorio es un espacio socio-geográfico construido cultural e históricamente por la interacción entre los seres humanos –entre sí- y de éstos y la naturaleza, que contiene múltiples dimensiones, tal como la ambiental, económica, política, institucional, social y cultural.

Las comunidades que lo conforman se sirven de su base de recursos naturales para establecer sus formas de producción, consumo e intercambio, estrategias económicas y modos de vida, que expresan prácticas, principios y valores, regulados por determinados sistemas de organización social y político-institucional.

El territorio viene asociado a un sentido de identidad y pertenencia, desde el cual los seres humanos son sujetos históricos en construcción.

El territorio se organiza desde la trama de tejidos sociales que permite manejar la incertidumbre, solucionar problemas comunes y lograr aspiraciones compartidas.

⁵ JARA, Carlos. *El Enfoque Territorial del Desarrollo Rural Sustentable* (en línea). Slideshare. Consulta: 1° de enero del 2012 (http://www.slideshare.net/PRISMA_comunicaciones/el-enfoque-territorial-del-desarrollo-rural-sustentable)



El Enfoque Territorial, representa un abordaje flexible para [tratar] con la heterogeneidad, la diversidad cultural, la multifuncionalidad, la intersectorialidad, la complejidad, la incertidumbre, la multideterminación de los problemas.

Posibilita la emergencia de nuevas institucionalidades que vinculan lo local, lo niveles intermedios de gobierno y lo nacional, así como lo privado con lo público.

El enfoque territorial reconoce el carácter heterogéneo y polifacético de los territorios rurales; permite la formulación de políticas con objetivos múltiples, articulados e integrales; posibilita la emergencia de nuevas institucionalidades y la gestión social de los procesos de cambio y transformación en escala territorial; establece mecanismos que promueven un sistema participativo de planificación y de gestión social para formular políticas públicas diferenciadas y contextualizadas, fortaleciendo la descentralización; posibilita la cooperación entre agentes públicos y privados, nacionales y locales, como elemento de gobernabilidad”.

El territorio también es parte de una construcción cultural y en la naturaleza podemos también toparnos con visiones de territorio como paisaje sagrado. En los Andes y la Amazonía hay múltiples ejemplos de esta relación que perduran en los pueblos en la actualidad. En este marco de comprensión el humano es parte de la naturaleza y como tal su relación es de total interdependencia. En el marco de construcción de redes educativas interculturales, este un aspecto a tomar en cuenta.

5.2 APROXIMACION CONCEPTUAL DE RED EDUCATIVA.

En el documento “La red educativa: un modelo de gestión descentralizado para las áreas rurales”, publicado en 2003 por el Ministerio de Educación, se señala que la red educativa es un modelo organizacional que se basa en la teoría de sistemas; integra los elementos ubicados en un territorio determinado, concebido éste como espacio geo socio-cultural donde se ordena y dispone coherentemente el uso y manejo del suelo, y se reglamentan todas las acciones entre los agentes que lo ocupan e intervienen con fines sociales. De ahí que se articulan para formar organizaciones sólidas y fuertes, donde los actores sociales ponen su imaginación e iniciativa para trabajar en forma conjunta y lograr mejores resultados frente a la heterogeneidad geográfica, dispersión, diversidad, fragilidad, etc.

La red es una instancia que articula acciones, compromisos, responsabilidades y las propias intervenciones de todas las instancias del sistema educativo. Integra un conjunto de comunidades⁶ (familias, comuneros, pobladores, autoridades comunales y locales) articulando las instituciones y programas educativos, (docentes, promotores y estudiantes, padres y madres de familia) de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, en sus diferentes modalidades de atención. Se constituye en la mejor alternativa para tomar decisiones, integrando esfuerzos, recursos y planes conjuntos en la búsqueda de mejora de la calidad

⁶ Entiéndase por comunidad: un caserío, un anexo o un pueblo.



educativa en las zonas rurales bilingües y monolingües castellano hablantes. Permite desarrollar la autonomía y priorizar la atención ordenada y objetiva de las demandas y necesidades de cada institución integrante.

La red educativa promueve la generación de procesos innovadores y participativos de los actores de la educación en el desarrollo de la **gestión pedagógica, institucional, administrativa y comunitaria** con enfoque intercultural, expresada en el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes, la práctica de una cultura organizativa, el ejercicio de la autonomía y el buen desempeño profesional y ético de los docentes. Por tanto, requiere ser potenciada orgánicamente e institucionalizada.

La red educativa convoca e integra también organismos de los demás sectores del Estado (justicia, salud, agricultura, ambiente, producción, economía, inclusión social, etc.) que intervienen en el territorio del ámbito de la red, de tal manera que en potencia es un espacio de amplia representatividad y organización multisectorial e interdisciplinaria que contribuye a democratizar la educación, promover la participación de los actores sociales y propiciar el desarrollo local.

La red es un espacio real para mejorar la relación **escuela-comunidad**⁷, promueve la participación comunitaria en la medida que convoca a las organizaciones sociales de base y de la comunidad; teniendo en cuenta criterios y formas de organización y de gestión que tradicionalmente les han dado resultados. Compromete a realizar un trabajo conjunto de planificación, ejecución y evaluación sobre lo que debe enseñarse y cómo hacerlo, así como el ejercicio de la vigilancia comunal respecto a los resultados educativos, posibilitando la participación y protagonismo de los estudiantes en la toma de decisiones.

Las redes educativas, además, posibilitan el desarrollo de diversas formas de conservación, preservación y recuperación del medio donde vivimos, dado que se puede registrar o hacer un inventario de recursos, especies, ecosistema, paisajes, variaciones climáticas y sobre esta base mejorar la relación del hombre con el ambiente y los seres espirituales o deidades que existen desde la cosmovisión de los pueblos amazónicos y andinos. Recordemos que la sostenibilidad de los ecosistemas y de la biodiversidad, así como el patrón de ocupación del territorio peruano va a depender, a largo plazo, del bienestar o el Buen Vivir que se logre desarrollar en las áreas rurales.

En conclusión, la red es un tejido social que funciona como una unidad micro del sistema, integrando comunidades e instituciones y programas educativos de educación **inicial, primaria, secundaria** así como técnico productivo en sus diferentes modalidades. Es un espacio vivo en el cual se dan interacciones y procesos de cambio positivos sobre la base de la reflexión y acción conjunta en torno a objetivos comunes. Integra y articula la intervención tanto del sector educativo como de los demás sectores del Estado, la sociedad civil y la participación comunitaria, en la misión de lograr **mejores aprendizajes y por ende mejores ciudadanos, que contribuyan al desarrollo local, regional y nacional.**

La conformación de las redes educativas contribuye a la promoción de la participación ciudadana, a la construcción de la democracia y de institucionalidad.

⁷ La institución educativa es parte de la comunidad.



5.2. PRINCIPIOS BASICOS PARA SU FUNCIONAMIENTO.

Se hace necesario identificar y acordar ciertos principios que se conviertan en una especie de reglas o normas permanentes como marco orientador de la dinámica de cada una de las redes. Es deseable que cada actor desarrolle capacidades y actitudes respecto, al:

- a) **Principio de interculturalidad.** Tanto los procesos educativos, como los de desarrollo humano sostenible en la Red, deben partir de la cultura local, entendida ésta como el conjunto de la producción material, las actividades socio – productivas con la cosmovisión propia que las justifica, así como los conocimientos y prácticas culturales que se ponen en evidencia cuando se produce o realiza. Sobre esta base es que se van incorporando de manera crítica, para asegurar su pertinencia, los aportes provenientes de otras vertientes culturales, entre ellas la que corresponde a la ciencia y tecnología occidentales.
La red asume como riqueza su diversidad cultural y lingüística y sobre la base del respeto a la diferencia, procura promover una participación plural, en la perspectiva de brindar una educación intercultural para todos, y bilingüe donde corresponda, a partir de un currículo construido participativamente.
- b) **Principio de solidaridad.** La red debe generar un sistema de trabajo asociativo abierto, solidario, que ofrezca igualdad de oportunidades a todos sus integrantes, entendiendo las potencialidades y limitaciones que cada uno de los miembros de la comunidad tiene, en calidad de personas y de instituciones.
- c) **Principio democrático.** La red debe establecer relaciones de horizontalidad, igualdad, equidad y justicia entre todos los actores sociales que intervienen en el proceso, promoviendo la participación de los mismos en la toma de decisiones, desarrollando imaginación e iniciativa para el logro de propósitos comunes. Promover, al interior de la red, con todos los actores, el diálogo reflexivo y crítico en un clima favorable que posibilite aprender a escuchar, conocer y comprender el mensaje de los interlocutores con una vocación concertadora, reconociendo nuestras acciones y compromisos.
- d) **Principio de Identidad.** La red está conformada por personas e instituciones que provienen de distintas canteras, pero que tienen una auténtica vocación por promover y apoyar la educación. La consolidación de la identidad es fundamental en todo trabajo educativo y es uno de los pilares que debe sustentar el trabajo en la red. Es importante reconocerse como unidad en un marco de tolerancia y respecto a la diversidad, asumida esta como riqueza y potencialidad, y teniendo como base la identidad personal y socio cultural.
- e) **Principio de autonomía y liderazgo de la red.** Debe desarrollar capacidades para autogobernarse e inspirar una visión orientada al cambio, para que la educación contribuya al desarrollo del medio rural; asimismo debe promover la capacidad de trabajar en equipo.



5.3. CRITERIOS PARA DELIMITAR EL ÁMBITO PARA LA CONFORMACIÓN DE LA RED.

Las redes educativas no sólo son organizaciones de docentes sino de instituciones educativas, es decir, involucra a los distintos actores educativos y a la comunidad. Al interior se pueden conformar grupos de interaprendizaje de docentes de educación inicial, primaria y secundaria; así como de los docentes con otros actores miembros de la red, lo cual contribuye al fortalecimiento de la misma.

La red educativa es un proceso natural de organización, por lo tanto tienen que estar comprometidos los propios actores. En ese sentido, hay que cuidar que esta no se vea o se sienta impuesta por las autoridades de la UGEL, DRE o MED u otros. Hay que trabajar fuertemente el tema de sensibilización y empoderamiento para garantizar sostenibilidad en su funcionamiento.

El número de instituciones por red es variable de acuerdo a los contextos en los cuales se asienta. La experiencia nos señala que el promedio oscila entre 8 y 18 instituciones de todos los niveles. Por razones de accesibilidad y por estrategia, al interior de la red se pueden constituir sub redes o micro redes, sobre todo para el desarrollo de acciones específicas o particulares, evitando siempre caer en atomización y burocratismo.

En casos excepcionales, cuando algunos centros educativos de la red se encuentren muy dispersos y lejanos, se organizará una Sub-Base para atender exclusivamente a las Instituciones Educativas lejanas. La I.E que tenga las mejores condiciones de accesibilidad entre los centros dispersos del medio se constituye como el centro base.

La extensión territorial de la red tampoco tiene parámetros o promedios, ello depende del análisis de acceso geográfico y del medio de transporte, buscando que los actores se movilicen con facilidad al interior de ella. Una cosa son dos horas en vehículo motorizado, otras dos horas en río y otras dos horas caminando. Para ello se requiere hacer un mapeo minucioso de la accesibilidad y de las condiciones geográficas del territorio.

También es bueno señalar que no todas las instituciones están y deben estar en red. En la georeferenciación trabajada por OCDER, se encontraron instituciones educativas denominadas flotantes, que bajo ningún criterio se podían integrar a una red debido a serios problemas de los actores para el desplazamiento. En este caso, se plantea incorporarla de todas formas a la red más cercana, pero se diseña una estrategia específica para su atención.

Los criterios básicos para la delimitación del ámbito de la red⁸, son los siguientes:

a) Geográfico.

En el país, la organización espacial original fue la CUENCA: sistema que relaciona factores naturales (clima, suelo, fauna, flora), demográficos (crecimiento poblacional, PEA, relación tierra /habitante), económicos, (sistema de producción, distribución de ingresos, ocupación, mercado, crédito, uso de tierra); socioculturales (saberes, conocimientos, normas, valores, tecnología, educación), políticos e institucionales que interactúan y son variables en el tiempo

⁸ Se plantean a partir de las experiencias desarrolladas por el Estado y la sociedad civil.



Bajo este criterio se puede delimitar el ámbito teniendo en cuenta la cuenca o micro cuenca, un río, una quebrada, una pampa, un valle, una meseta, una comunidad campesina, incluso puede integrar comunidades que pertenecen a otro distrito pero que se comunican en o con la cuenca.

El distrito como unidad geográfica es referente para determinar el ámbito de la red. Según la extensión del distrito, se puede crear al interior de él una o más redes educativas teniendo en cuenta el promedio de centros educativos por red.

b) Económico y productivo.

El mejoramiento de las condiciones de la vida en el campo está relacionado al crecimiento de ciudades intermedias con capacidad de dinamizar los circuitos económicos regionales e integrar a poblaciones aisladas a los beneficios de la economía de mercado” así como con otras formas de intercambio que no necesariamente utilizan el dinero. En este marco, y de manera natural, se vienen conformando centros poblados que concentran el flujo económico productivo y que no necesariamente son equidistantes. Aquí se desarrollan las acciones de comercialización e intercambio de productos, ferias agropecuarias y otras actividades.

El ámbito de la red puede estar delimitado por el conjunto de comunidades y por la actividad productiva que confluyen en un punto estratégico, el cual se convierte en una oportunidad para la concentración de actores.

c) Socio-cultural.

Las raíces de la red educativa se encuentran en los valores y principios de solidaridad, reciprocidad y ayuda mutua, tanto entre personas, como entre las comunidades y la naturaleza o las deidades locales, que son parte de la cosmovisión de las comunidades indígenas andinas y amazónicas⁹.

Las comunidades campesinas y nativas y, en general, las poblaciones rurales, son organizaciones solidarias por principio y tradición. Mantienen formas de trabajo colectivo como el ayni, la minka, la choba choba, la minga, etc; y el ayllu y/o la comunidad migrante, que incluye personas, territorio natural y seres espirituales o deidades locales. Son organizaciones comunales milenarias de ayuda mutua, que pese al tiempo transcurrido aún se mantienen incólumes en muchos lugares del Perú porque representan la entraña misma de estas culturas.

En la determinación del ámbito de la red se hace necesario tener en cuenta las formas de relacionarse y convivir de las personas, sus costumbres, cosmovisión, espiritualidad lengua, formas de organización social y comunicación, sistemas de justicia, interacción con la naturaleza. En el caso de los pueblos indígenas, el territorio significa vida, espacio de desarrollo, de sentido y de saber, por ello se pueden conformar redes por ámbitos de pueblos. Asimismo cabe señalar que las relaciones culturales entre los actores terminan siendo un elemento sustancial en el avance o retroceso de las propuestas.

⁹ La Red Educativa, un modelo de gestión descentralizado para las áreas rurales (Nº 01) MED-UDECE.



d) Acceso a medios de comunicación y transporte.

Para la determinación del ámbito de la red es importante tener en cuenta en qué se movilizan los actores educativos y cuánto tiempo demanda su traslado, a posteriori una decisión inadecuada puede terminar con el interés y la dinámica de la red dado que se demandaron demasiados esfuerzos.

También es necesario tener en cuenta que en las áreas rurales cada día se apertura y amplían trochas carrozables y este fenómeno en algún momento también puede resultar contraproducente para la red sobre todo cuando la mayoría de los profesores no son del lugar.

e) Educativo.

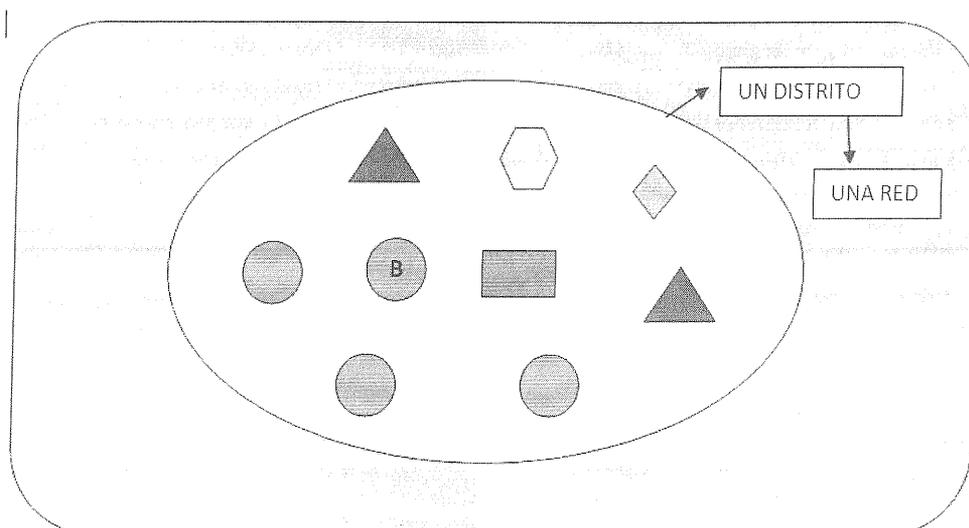
Esto ocurre cuando un grupo de Instituciones Educativas decide integrarse en red al margen de los criterios anteriores; de manera progresiva van delimitando su espacio. Existen experiencias que, a partir de los grupos funcionales de interaprendizaje, se cuenta con redes constituidas.

5.4. TIPOS DE REDES.

Desde la conformación de la red nos damos cuenta de que no hay un sólo modelo de Red. De acuerdo a los criterios asumidos y a la decisión de los actores se pueden conformar distintos ámbitos de redes; sin embargo, se hace necesario siempre articular la misma al nivel de gobierno donde se toman decisiones, es decir, a los gobiernos locales, ello permitirá darle la sostenibilidad respectiva. A partir de las experiencias, se observa que pueden existir, según los ámbitos geográficos, los siguientes casos:

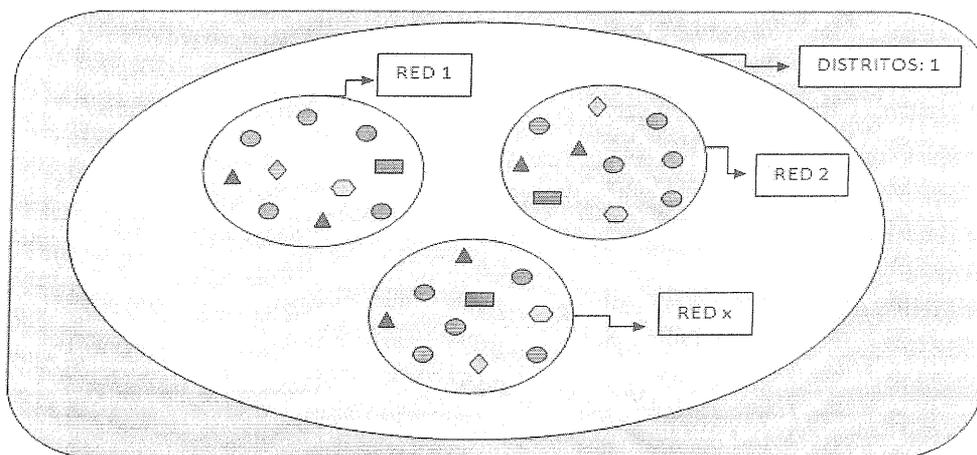
- a) El ámbito de la red coincide con el ámbito distrital. Esta situación normalmente ocurre cuando la demarcación territorial del distrito y la densidad demográfica es pequeña.

Grafico N° 1
Cuando el ámbito de la red coincide con el ámbito distrital



- b) En el distrito pueden existir más de dos redes. Esto ocurre cuando la extensión territorial del distrito y la densidad demográfica es alta.

Grafico N° 2
 Cuando en un distrito existen más de dos redes



- c) El ámbito de la red cruza más de un distrito (ejemplo: red de la Panamericana Sur en Piura)

Grafico N° 3
 Cuando el ámbito de la red cruza más de un distrito

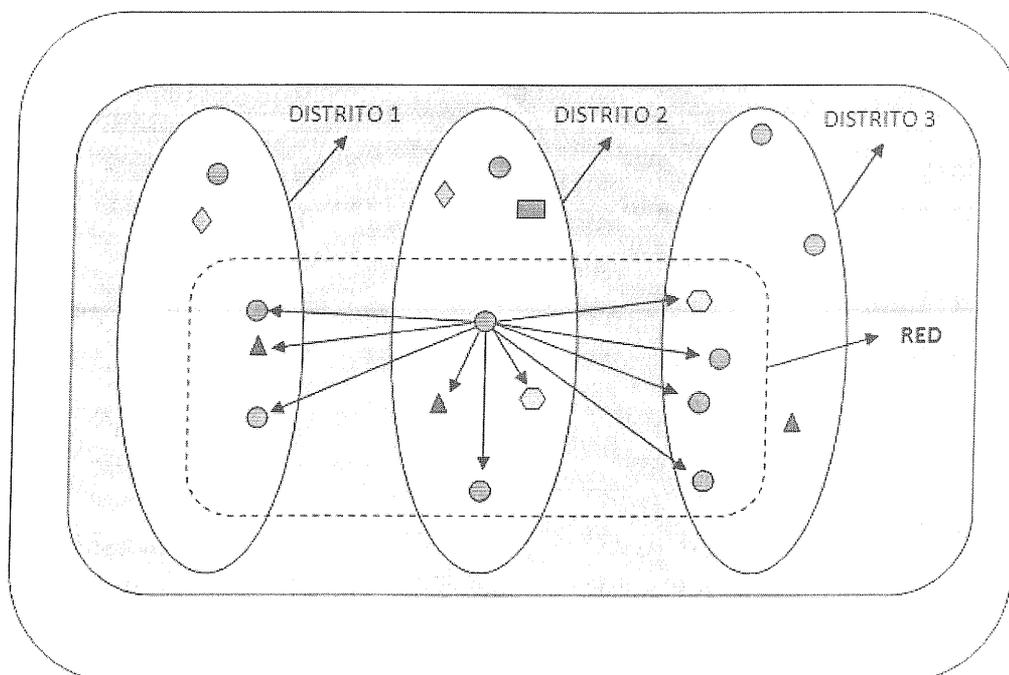
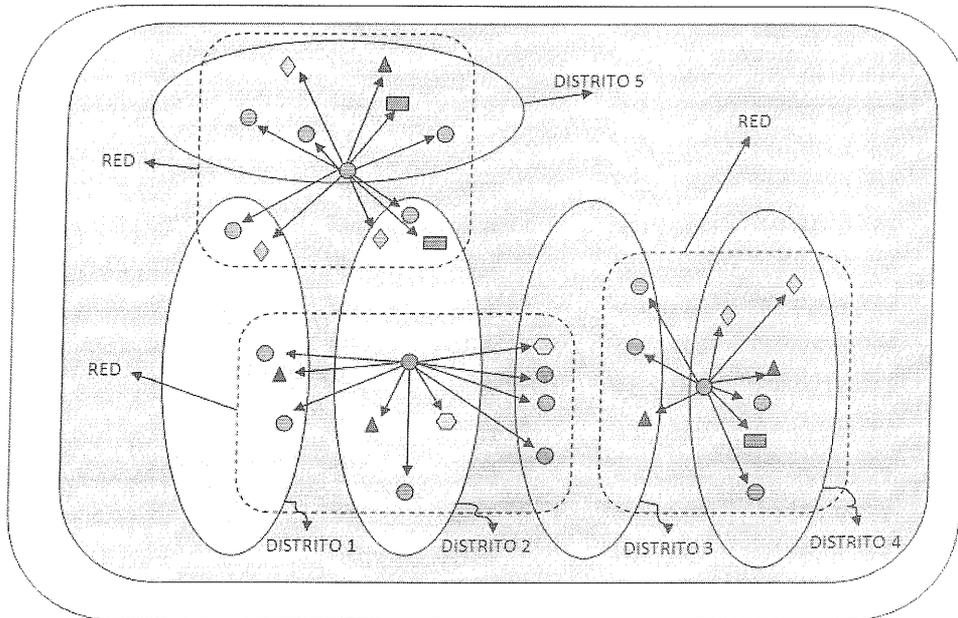
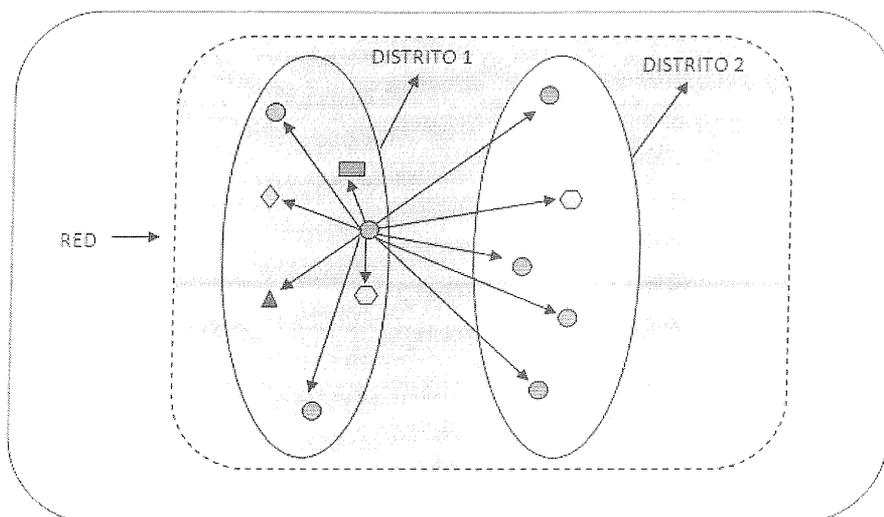


Grafico N° 4
 Cuando el ámbito de la red cruza más de un distrito



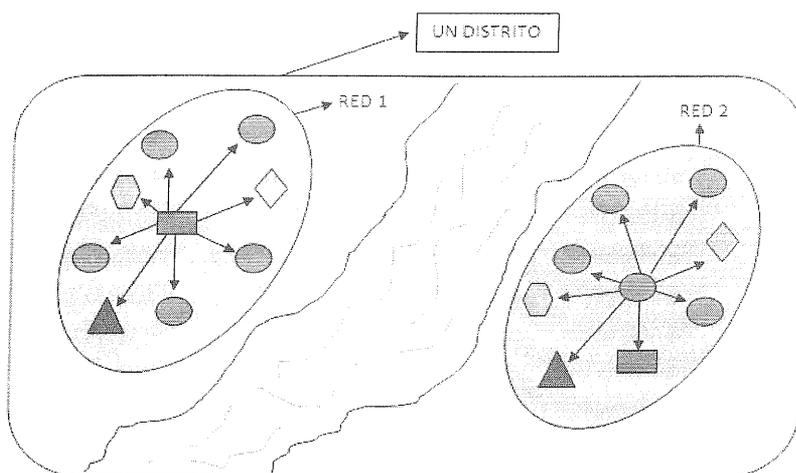
- d) El ámbito de la red equivale a dos distritos. Ocurre cuando los distritos son pequeños y están unidos por una misma microcuenca.

Grafico N° 5
 Cuando el ámbito de la red equivale a dos distritos



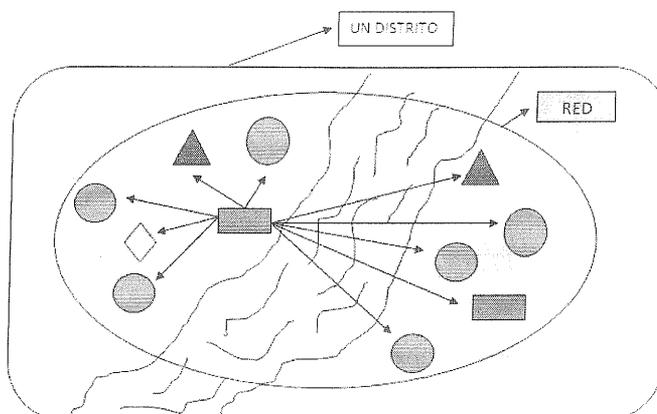
- e) En una misma cuenca, aun estando cerca las instituciones, deciden articularse por cada margen de la vía (ejemplo: Red de la margen derecha del rio y red de la margen izquierda de un rio)

Grafico N° 6
 Cuando el ámbito de la red es un una misma cuenca



- f) Comparten la cuenca

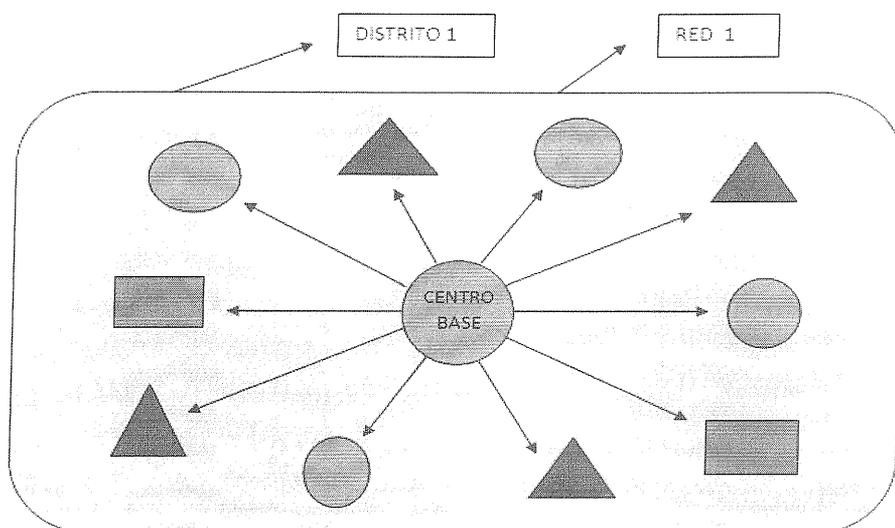
Grafico N° 7
 Cuando el ámbito de la red comparten la cuenca



Por el tema de accesibilidad.

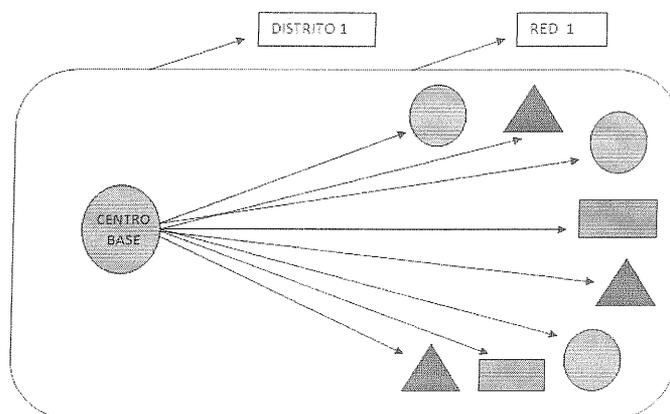
- g) Todas las Instituciones Educativas convergen a una distancia y tiempo promedio en función a la cabecera de red (Institución Base), es decir, son equidistantes este es el modelo ideal de la red.

Grafico N° 8
 Cuando todas las instituciones educativas se encuentran equidistantes y tiempo promedio de la cabecera de red



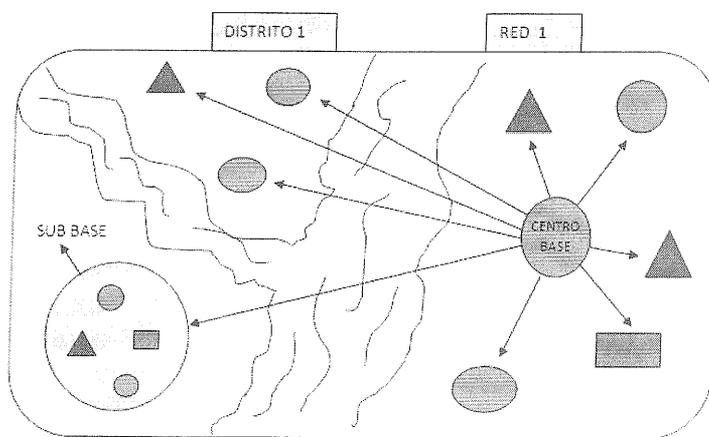
- h) La cabecera de red se encuentra cerca a unas instituciones y lejana a otras, sin embargo por el flujo económico, todas convergen, y hay una dinámica natural de comunicación y funcionamiento.

Grafico N° 9
 Cuando cabecera de red se encuentra cerca a unas instituciones y lejana a otras



Nota. También hay redes que pueden contar con una sub base.

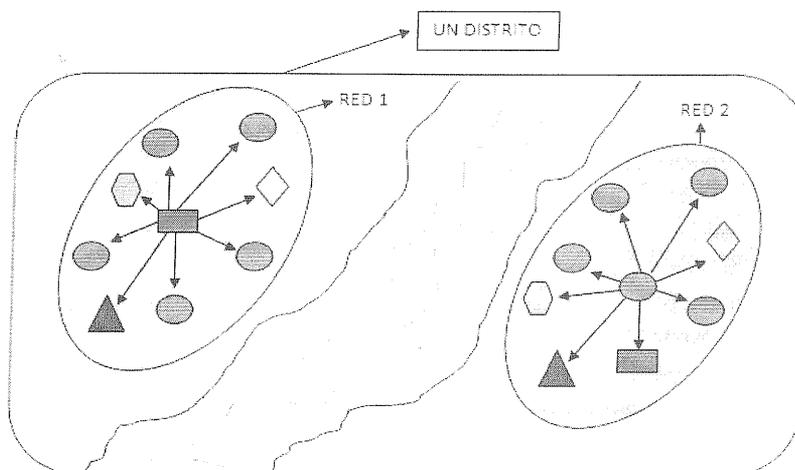
Grafico N° 10
Redes que pueden contar con una sub base.



Según la variable cultural.

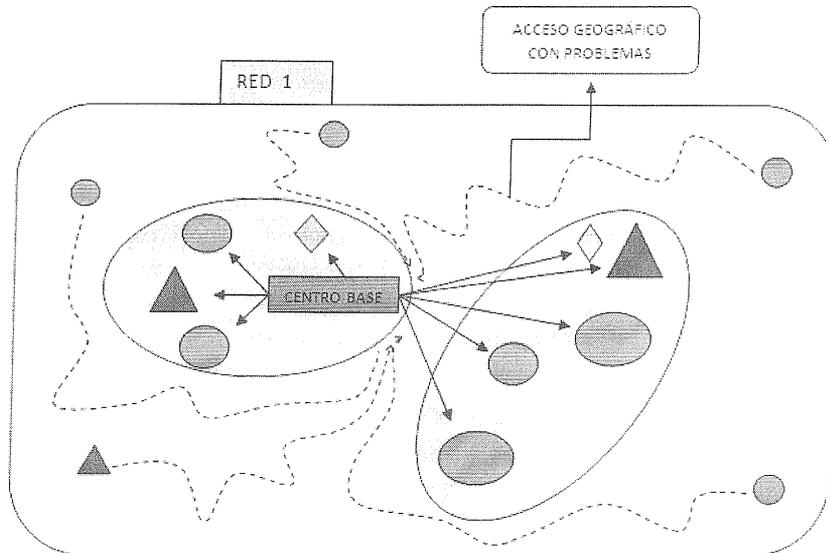
- a) Red del pueblo Awajún y red del pueblo Wampis.

Grafico N° 11
Conformación de Red según variable cultural



Nota. No todas las instituciones educativas pueden articularse en red, es por ello que tenemos II.EE flotantes, que se pueden adherir a la red más cercana.

Grafico N° 12
Conformación de Red según variable cultural



VI. REDES EDUCATIVAS: PROPUESTAS PARA SU ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.

La organización de redes educativas implica un marco de trabajo dinámico, consensuado y de responsabilidad compartida entre diversos actores que incluye inclusive un plano personal y espiritual. La perspectiva general de este trabajo orgánico es de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, tomando en cuenta la cultural y la lengua de los estudiantes y en el marco de una interacción caracterizada por la práctica de valores culturales y el diálogo intercultural y el ejercicio de una ciudadanía democrática.

6.1. OBJETIVOS.

6.1.1. Generales:

- a) Elevar la calidad educativa en las instituciones educativas de áreas rurales, tanto bilingües como monolingües castellano hablantes, desarrollando una gestión participativa que promueva la formación y atención integral del estudiante, y que ofrezca al docente un acompañamiento pedagógico de calidad y pertinente al tipo de escuela que atiende, en un marco de respeto a la diversidad y articulada al desarrollo local.
- b) Generar un marco legal que le otorgue facultades a la red para adoptar un modelo de organización y gestión participativa, posibilitando la incorporación de un

director de red para disminuir las funciones administrativas de los docentes de escuelas unidocentes; así como su conversión en escuelas multigrado.

6.1.2. Específicos:

- a) Implementar en las IIEE de la red la propuesta pedagógica de “Escuelas Marca Perú” que comprende una gestión democrática, la convivencia intercultural, una nueva relación escuela comunidad y un conjunto de procesos pedagógicos innovadores.
- b) Generar un espacio de cooperación entre los diversos agentes educativos para facilitar la acción educativa centrada en los aprendizajes fundamentales, los valores, la formación para el trabajo y respeto a la diversidad, optimizando el uso de los recursos.
- c) Integrar la institución educativa (inicial, primaria, secundaria) y la comunidad en una alianza sólida para desarrollar la educación articulada a los procesos del desarrollo local y regional de manera sostenible.
- d) Afirmar la autonomía, democracia, y participación de las II.EE. de los tres niveles educativos, en el marco del fortalecimiento del proceso de descentralización educativa.
- e) Concretar la política de acompañamiento pedagógico, de formación docente a nivel de red, de participación estudiantil y de la comunidad en la gestión de la red.

6.2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA RED.

6.2.1. Organización

La red es una instancia “orgánica” que depende directamente de la UGEL, sin embargo, cabe precisar que no es una extensión administrativa de ésta. Funciona como una unidad micro del sistema educativo, integrando II.EE. y Programas Educativos. Está a cargo de un Director, quien es responsable de asegurar el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad en los estudiantes de la red y de promover la intervención intersectorial y de participación de los actores sociales de las familias y comunidades en la gestión de la red.

La red educativa rural está **constituida** por:

- a) El conjunto de instituciones educativas de los tres niveles educativos de Educación Básica Regular que se encuentran dentro del espacio territorial previamente definido; así como de Educación Básica Especial y de programas de Educación Básica Alternativa y Alfabetización, si hubiera en dicho espacio.
- b) Una institución educativa base, que sirve como referente para las acciones conjuntas de la red. No necesariamente es la institución educativa de donde procede el Director de Red.



- c) Un Centro de Recursos para el Aprendizaje, que funciona como soporte pedagógico, físico, técnico y logístico de la Red. Los objetivos, estructura y roles se definen en documento aparte.

Se estructura de la siguiente manera:

a) Cuenta con un **Consejo Educativo Institucional de Red (CEIR)** integrado por:

- ✓ El director de la RED.
- ✓ El Coordinador del Centro de Recursos para el Aprendizaje.
- ✓ Un representante de los docentes (elegido entre los docentes de las II.EE. conformantes de la red).
- ✓ Dos representantes de los estudiantes (uno de educación primaria y otro de secundaria - si hubiera - elegidos entre los estudiantes de las II.EE. conformantes de la red).
- ✓ Un representante de los padres de familia (elegido entre los padres de las IIEE conformantes de la red).
- ✓ Un representante de las comunidades integrantes de la red (elegido entre los presidentes(as) o líderes(as) de las comunidades integrantes de la red.
- ✓ Un sabio o sabia reconocido en las comunidades de la red.

b) Los actores que conforman la red son:

- Los docentes de todas las instituciones que integran la red, su función central y fundamental es la gestión pedagógica orientada hacia el logro de aprendizajes en los estudiantes a su cargo. Dependen del Director de la red.
- Los acompañantes pedagógicos, responsables de brindar asesoría personalizada a los docentes, orientada a la mejora de su desempeño y de los aprendizajes de los estudiantes.
- El Director de Red, quien es responsable de asegurar que los estudiantes logren aprendizajes pertinentes y de calidad; así como de ejercer liderazgo pedagógico en toda la red. Depende de la UGEL.
- El Coordinador del Centro de Recursos para el Aprendizaje, responsable de organizar y desarrollar actividades pedagógicas de soporte a la práctica docente; así como de facilitar servicios educativos a las familias y comunidad. Depende del Director de Red.
- Los actores comunales son fundamentales, su actividad central es de participación y de vigilancia, para que los objetivos de la red se logren, así como de apoyo a los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas, especialmente para la construcción de saberes locales. Estos actores son las familias, las autoridades locales, los representantes de las instituciones comunales, así como los líderes, lideresas y sabios / conocedores de las comunidades integrantes de la red.

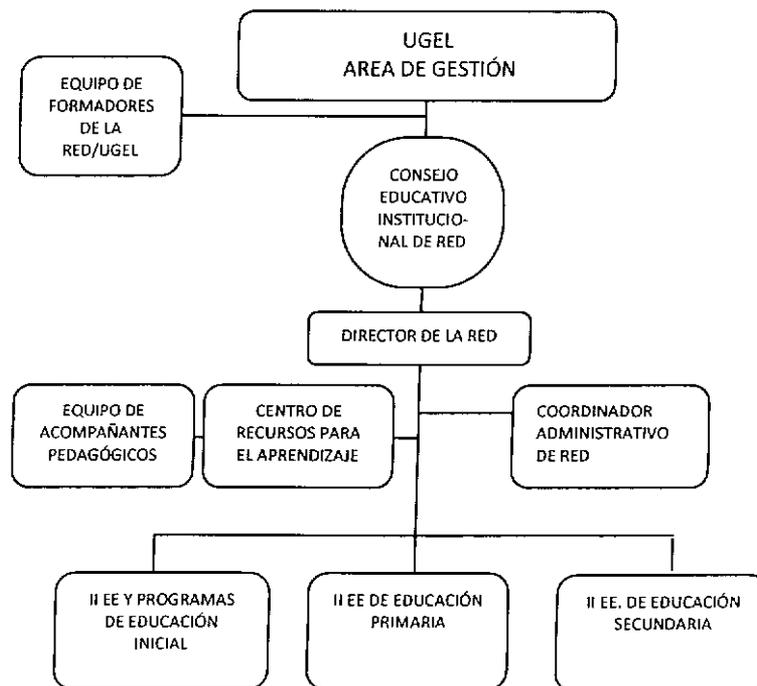
La red educativa se constituye a partir de una **institución educativa base** que se selecciona entre todas las que conforman la red. Los criterios que se deben tener en cuenta para su selección, son:



- Debe estar ubicada en un sector de la población al que converjan con facilidad las Instituciones educativas que integran la red y las demás organizaciones de la comunidad.
- La Institución Base puede ser una institución que brinda educación secundaria o educación primaria completa, según cada realidad.
- En las redes donde sólo funcionan escuelas unitarias y escuelas multigrado, se debe procurar seleccionar como institución base a una escuela multigrado.
- Preferiblemente, se debe contar con la opinión favorable de las comunidades beneficiadas del servicio educativo.

6.2.2. Organigrama de la Red

6.2.3. Organigrama de la Red



6.2.4. Funciones Básicas

El funcionamiento de la red está vinculado al desarrollo de las actividades básicas de los integrantes de la red, entre otras, las siguientes:

1) Del Consejo Educativo Institucional de Red

- a) Promover la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo y el Plan Anual de Red.

- b) Liderar el proceso de construcción del Proyecto Curricular de Red.
- c) Organizar e impulsar el intercambio de experiencias pedagógicas y de gestión educativa entre las IIEE de la red u otras.
- d) Planificar, ejecutar y evaluar acciones de capacitación para el personal de las Instituciones Educativas integrantes.
- e) Organizar y asegurar el funcionamiento del Centro de Recursos de la Red.
- f) Compartir equipos, infraestructura y material educativo entre las Instituciones Educativas de la Red.
- g) Definir, con criterios que se establecerán para tal fin, la institución educativa demostrativa que servirá de base para las acciones de capacitación.
- h) Promover el uso racional de los recursos y materiales educativos existentes en las IIEE que conforman la red y las comunidades.
- i) Ejecutar acciones, en coordinación con otros sectores, para mejorar el servicio educativo;
- j) Promover, desde el trabajo pedagógico, el manejo sostenible de los recursos naturales, orientado al desarrollo de las comunidades de la Red.
- k) Articular las actividades educativas a los procesos económico-productivos de las comunidades.
- l) Atender la resolución de conflictos relacionados con la implementación de las propuestas de gestión y de procesos educativos que se presenten en las comunidades de la Red.
- m) Promover la vigilancia ciudadana sobre el desarrollo de las actividades que programe la Red.

2) Director de red

- a) Preside el Consejo Educativo Institucional de Red.
- b) Asume las tareas de gestión institucional y administrativa que corresponde a cada institución perteneciente a la red, sin descuidar el ejercicio de su liderazgo pedagógico en toda la red. Este es el factor más importante en su actuación directiva.
Cuando la red está conformada por 15 o más instituciones y éstas se encuentran muy distantes entre sí, cuenta con un Coordinador Administrativo que se hace cargo de las acciones administrativas de la red.
- c) Monitorea y supervisa a cada II.EE. de la red en coordinación con el formador de los acompañantes. Cada institución debe ser visitada por lo menos una vez al mes. El liderazgo pedagógico del director de red es el factor más importante en su actuación directiva. Si el director de red tiene aula u horas a cargo, ésta(s) es(son) asumidas por un docente que debe ser contratado para tal fin.
- d) Programar y desarrollar las acciones de acompañamiento y formación en servicio a nivel de red y dentro de ésta, en coordinación con el formador y los acompañantes pedagógicos de la red.
- e) Liderar el proceso de planificación de la red educativa rural.
- f) Convocar para el diseño del plan de relaciones comunitarias desde las formas y espacios de participación que tienen las comunidades que abarca la red

3) Docentes

En las instituciones educativas, los docentes desarrollan la función técnico pedagógico correspondiente, precisando que:



- a) Los profesores de las IIEE unidocente y multigrado dedican su labor exclusivamente a la función docente en el aula a su cargo, todas las tareas de los ámbitos de la gestión administrativa e institucional las asume el director de red y su coordinador administrativo (cuando lo tuviere). Esta acción está orientada a asegurar una jornada efectiva en el desarrollo del proceso pedagógico, incrementando significativamente el número de horas de clase.
- b) Los docentes miembros de la red se reúnen por lo menos una vez al mes para revisar los avances de sus actividades pedagógicas y reflexionar sobre su práctica y logros de aprendizaje alcanzados; asimismo para acciones de capacitación dentro de la misma red, capacitaciones que deben desarrollarse en una II.EE., con los estudiantes, para intercambiar las experiencias de intervención pedagógica del docente que le corresponda hacer de anfitrión.

4) Equipo de Acompañantes Pedagógicos

- a) Acompañar en aula a los docentes a su cargo.
- b) Asesorar, apoyar y aconsejar al docente en recursos didácticos pero, sobre todo, en capacidades pedagógicas que aseguren su dominio de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje; así como de conocimientos disciplinares y habilidades básicas.
- c) Orientar y asesorar al docente en la comprensión del currículo y su aplicación, que desarrollen las competencias pedagógicas que le permitan capitalizar los distintos saberes que coexisten en un aula diversa, y que adquieran habilidades sociales básicas para entender y resolver conflictos con equidad y reflexividad. El fortalecimiento de las capacidades de los acompañantes de manera permanente a través de un programa de formación es una tarea importante e impostergable.

5) Coordinador del centro de recursos para el aprendizaje ¹⁰

- a) Planifica, ejecuta, dirige y evalúa los servicios que brinde el CRA.
- b) Elabora el Plan Operativo Anual y el presupuesto del CRA.
- c) Implementa y/o supervisa los servicios en función al Plan de trabajo.
- d) Coordina con instituciones públicas, privadas y sociedad civil aspectos relacionados con la mejora de los servicios y/o implementación de los mismos.
- e) Dirige las acciones de mantenimiento y conservación del mobiliario, equipamiento, infraestructura, recursos y materiales educativos a su cargo.
- f) Desarrolla acciones de sensibilización y movilización social.
- g) Elabora propuestas de actividades de proyección y extensión educativa del CRA
- h) Gestiona con autoridades comunales la participación de sabios y padres o madres de familia en la transmisión de conocimientos ancestrales
- i) Identifica procesos clave de la comunidad y propone actividades pedagógicas en torno a ellos.
- j) Genera materiales para el trabajo entre docentes y padres de familia; así como con los docentes de de las IIEE.

6.3. HACIA UN MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA RURAL.

6.3.1 Componentes para una gestión y organización de la escuela y de la Red Educativa Rural

¹⁰ Tomado del Documento de consulta Nro. 02 sobre Centro de Recursos



Las instituciones educativas unidocentes, multigrados y polidocentes de ámbitos rurales para gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, se organizan en redes educativas rurales con la participación de la comunidad, respetando su cultura organizacional; involucran en la propuesta pedagógica los saberes de la cultura local priorizando los aprendizajes fundamentales de los niños y niñas.

Las líneas de trabajo programático de la red son las siguientes

- a) **Organización de las Instituciones Educativas en redes educativas rurales para atender lo pedagógico sobre lo administrativo:** La red que permite fortalecer la gestión pedagógica como elemento central de la acción educativa y formativa de las instituciones educativas que conforman la Red, bajo la conducción del Director de Red, priorizando los procesos pedagógicos. Por otro lado la red educativa rural permite articular a las instituciones educativas dispersas y lejanas como una unidad micro del sistema educativo dependiente de la Unidad de Gestión Educativa Local. El proceso de planificación de la red debe considerar claramente acciones para organizar de manera sistemática la red y darle funcionalidad adecuada a su contexto y características propias.
- b) **Organización de las actividades pedagógicas de la red:** Acompañamiento y formación de docentes conforme al plan de formación en servicio para los docentes de IE unidocentes y multigrado y para cada nivel educativo. La estrategia del acompañamiento pedagógico es fundamental en la gestión educativa de la red, pues permite brindar apoyo pedagógico permanente al docente en el aula; de ahí que es **necesario institucionalizar el acompañamiento pedagógico** para brindar asistencia técnico pedagógica a los docentes de todos los niveles en el aula, garantizando entre otras la cobertura y desarrollo curricular y la aplicación de estrategias metodológicas potentes por cada área, según la naturaleza del año, nivel, área curricular y especialidad.

Dada la importancia del acompañamiento pedagógico, se requiere de un programa de formación de los mismos, a partir de un programa de formación de formadores de acompañantes. Esto implica gestionar adecuadamente dos programas:

- PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES RURALES
 - PROGRAMA DE FORMACION PARA LA MEJORA DE COMPETENCIAS PEDAGOGICAS
- c) **Familias y comunidades vinculadas a los procesos pedagógicos:** Los sabios, Yachaq, y otros actores sociales de la comunidad, participan en la construcción de PEI y en la gestión de los procesos pedagógicos. Sus actividades agrícolas y ganaderas así como sus espacios y saberes culturales son utilizados pedagógicamente. Para ello el equipo de gestión de la red liderado por el director y en coordinación con el consejo consultivo participativo diseñan acciones que garanticen una activa participación de las comunidades en los procesos pedagógicos garantizando:
- Un PROGRAMA POR EL NUEVO PACTO ESCUELA-COMUNIDAD
 - UN PROGRAMA DE VIGILANCIA POR LOS APRENDIZAJES
 - Un PROGRAMA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EFICIENTE SOBRE LA IMPORTANCIA DEL SERVICIO EDUCATIVO



- d) **Relaciones democráticas y colaborativas entre estudiantes docentes y autoridades comunales:** Desarrollo de capacidades, con procesos participativos en la construcción de instrumentos de gestión, con normas de convivencia social e institucional que favorezca un clima institucional acogedor e inclusivo en las instituciones educativas, red educativa y comunidades, propicio para el desarrollo de capacidades personales de los miembros de la comunidad, y que coadyuve en el funcionamiento eficiente de las redes educativas.
- e) **Eficiente articulación entre las IIEE rurales dispersas y lejanas y con las instancias de gestión descentralizada:** Los docentes de zonas rurales articulan su trabajo pedagógico y dan soluciones comunes a problemas similares de manera coordinada, a través del uso eficiente del centro de recursos, el mismo que funciona a partir de un plan de trabajo que lidera el director de red. Los CRA permiten además, desarrollar actividades de soporte pedagógico con los estudiantes de las IIEE de la red. De otro lado la gestión de la red prevé una adecuada articulación con las instancias de gestión descentralizadas.

6.3.2. Gestión eficiente de la red educativa rural y liderazgo

Como hemos ya hemos señalado, la red está a cargo de un Director de Red que debe ser seleccionado entre los directores de las instituciones pertenecientes a la red, cuyo perfil básico debe ser:

- Liderazgo pedagógico.
- Gestión Intercultural
- Comprometido con el desarrollo de la educación y la comunidad.
- Capacidad para la gestión pedagógica, institucional y administrativa.
- Capacidad para resolver conflictos.

Por otro lado, es bueno tener en cuenta que, en las comunidades andinas, indígenas y nativas, el sistema de organización e interacción con las instituciones educativas es un elemento determinante en la vida de la comunidad, de ahí que es conveniente considerar que la selección del Director de Red sea a través de una Asamblea Inter Comunal donde participarán los presidentes o líderes de las comunidades campesinas o nativas integrantes de la red, a fin de empoderar a las comunidades en el sostenimiento de la red y legitimar las acciones de coordinación y participación del Director de Red con las comunidades y de éstas con la gestión de la red.

Lo que hemos señalado es una propuesta básica, la dinámica de funcionamiento depende mucho de las relaciones y modelos de gestión que asuman al interior de la red, sin embargo para las acciones señaladas arriba se requiere crear una normatividad técnica específica, manteniendo un alto grado de flexibilidad -la norma no puede cambiar la realidad- por lo que es necesario que paralelamente se elabore una **propuesta normativa** modificatoria respecto, a:

- ✓ La asignación de plazas para el módulo de personal anotado anteriormente.
- ✓ Institucionalizar la red de tal manera que pueda ser propietaria de los bienes que se le asigne.



- ✓ La construcción participativa y emisión de una norma técnica para la emisión de una norma técnica para la institucionalización de las redes educativas y que permita orientar el funcionamiento de las redes educativas, conforme a cada realidad.
- ✓ La identificación e institucionalización de instituciones educativas demostrativas de la red.
- ✓ Las pasantías al interior de la red, como estrategia para fortalecer las buenas prácticas pedagógicas.
- ✓ El fortalecimiento de la participación de la familia y comunidad en la gestión de la red.

VII. EQUIPAMIENTO DE LA RED.

El funcionamiento de la red requiere básicamente de:

7.1. Módulo de Personal:

- 01 docente para reemplazar al Director de Red (cuando tiene aula u horas a cargo).
- 01 Coordinador Administrativo cuando la red cuenta con 15 o más instituciones educativas o éstas son muy dispersas y distantes.
- 04 acompañantes pedagógicos: 01 para educación inicial y 03 para educación primaria (uno de los cuales puede asistir a educación secundaria).

7.2. Mobiliario: El Director de Red puede ubicarse en la II.EE. Base o en el CRA (cuando esté en funcionamiento), para lo cual se requiere un módulo básico:

- 01 escritorio.
- 01 silla.
- 01 computadora.
- 01 impresora.
- 01 estante con seguridad.

7.3. Equipamiento. La naturaleza de la función del Director de Red es de líder pedagógico por lo cual es determinante el contacto permanente con los docentes de la IIEE conformantes de la red, por lo que se requiere de:

- 01 motocicleta y los gastos de operación de la misma (combustible y mantenimiento).
- 01 bote con motor fuera de borda para los ámbitos de la selva y los gastos de operación de la misma (combustible y mantenimiento).
- Otro tipo de transporte (acémila, por ejemplo, en cuanto al costo que signifique su alquiler), por si las II. EE. se conecten sólo con caminos de herradura como vía de penetración, y las condiciones climáticas son una barrera para llegar a la comunidad.

7.4. Financiamiento de actividades en la red

- Asignación de fondos para:
- El desplazamiento de los docentes para las reuniones mensuales de la red.
- Capacitaciones debidamente planificadas dentro de la red.

VIII. SOSTENIMIENTO

A fin de asegurar la sostenibilidad de las redes es necesario que tanto profesores como comunidades se apropien del modelo y lo asuman como la mejor estrategia para mejorar



los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes atendidos en las instituciones educativas integrantes de la red.

Por otro lado es necesario comprometer a los gobiernos locales en el sostenimiento de las redes, sobre todo en lo que concierne a los Centros de Recursos para el Aprendizaje, a través del mantenimiento de los equipos y la dotación de insumos básicos como: tinta para impresoras, papel, etc. En ese contexto es importante la suscripción de un convenio entre la Red Educativa y el (los) Gobierno(s) Local(es) dentro de cuya(s) jurisdicción(es) se encuentra ubicada la red.



IX. REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.

- ARESTEGUI MORAS, Miguel
1976. *Nuclearización Educativa: Teoría y Práctica*. Lima: 1ra edición.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
2010. *Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. Educación para la sostenibilidad del crecimiento económico y la mejora de la calidad de vida de los peruanos*. Lima.
- IPEBA
2011. *Ruralidad y Escuela*. Lima.
- JARA, Carlos
El Enfoque Territorial del Desarrollo Rural Sustentable (en línea). Slideshare.
Consulta: 1° de enero del 2012
(http://www.slideshare.net/PRISMA_comunicaciones/el-enfoque-territorial-del-desarrollo-rural-sustentable)
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN
2007. *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Unidad de Descentralización de Centros Educativos (UDECE)
La Red Educativa, un modelo de gestión descentralizado para las áreas rurales. Lima.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Local (OCDER), 2005. *Contribución al Desarrollo de la Educación en Áreas Rurales*. Lima.
- Ley General de Educación N° 28044. Lima.
- *Reglamento de Gestión del Sistema Educativo- D.S. N° 09-2005-ED*. Lima.
- VALLADOLID CATPO, Baudilio
Redes Educativas Rurales en el Perú. CEPESER. Piura.



Documento de Consulta 04

CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE, LA INVESTIGACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

(Documento de trabajo)

Contiene la propuesta del CRA que será implementada en la Red Educativa Rural.

DIGEIBIR – DIGEBR – DIGETE

26 de enero de 2012



El presente documento ha sido elaborado con la colaboración de los especialistas que laboran en las Direcciones de DIGEIBIR – DIGEBR – DIGETE:

Claudia Saenz Hostos – DIGEBR
Marcos Cabanillas Malca – DIGEBR
Nirma Arellano Nuevo - DIGEIBIR
Genaro Quintero Bendezú – DIGEIBIR
Carmen Álvarez Estrada - DIGETE

Revisado por:

Walter Rebaza Vásquez
Elena Burga Cabrera



INDICE

I. ANTECEDENTES.....	3
III. JUSTIFICACIÓN DEL CENTRO DE RECURSOS EN LA RED EDUCATIVA RURAL BILINGÜE Y MONOLINGÜE CASTELLANO HABLANTE.	4
IV. CONCEPTO.....	5
V. OBJETIVOS.....	5
VI. LINEAS DE ACCIÓN.....	5
VII. LA RED, LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS Y EL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.....	6
VIII. IMPLEMENTACIÓN DEL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.....	8
IX. RECURSOS HUMANOS PARA EL CR.....	8
X. EVALUACIÓN DEL CRA:	8
ANEXO 01.....	1
ANEXO 2.....	4



CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE, LA INVESTIGACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO – CRA

I. ANTECEDENTES.

El Ministerio de Educación, mediante Resolución Ministerial N° 820-89-ED del 30 de octubre de 1989, autorizó la creación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje en Educación Inicial (CRAEI) así como su organización y funcionamiento. También se aprobó con una Resolución Directoral su manual de organización y funciones.

Los Centros de Recursos tienen como propósito servir de apoyo a las acciones permanentes de capacitación, auto mejoramiento de los docentes y otros agentes educativos, la promoción de la lectura, el desarrollo de innovaciones tecnológicas con experiencias válidas en diferentes realidades, la producción de material educativo adecuado a las condiciones socio-culturales y lingüísticas de cada zona y el desarrollo del currículo vinculado a la comunidad en general como usuaria de estos Centros.

En el año 1995, a través de la Dirección Nacional de Promoción, Participación y Desarrollo Educativo y con el apoyo de la Organización de los Estados Americanos (OEA), se impulsó el Proyecto "Fortalecimiento de los Centros de Recursos para el Aprendizaje – CRAEI"; desarrollándose una Reunión de Consulta sobre el modelo CRAEI (septiembre) y la capacitación a los responsables de los mismos (octubre). En el año 1996, la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria elaboró el "Manual del CRAEI: una guía para la organización de colecciones y servicios".

Con el transcurso de los años, los Centros de Recursos, fueron perdiendo parte de la concepción y/o fines para los que fueron creados y un gran porcentaje de ellos limitaron su accionar específicamente a la elaboración de material educativo, descuidando otras líneas de acción para la cual fueron creados como la capacitación, investigación, trabajo con las familias, etc.

A fines del año 2005, se impulsó la creación de la norma actual para lo cual se realizó una encuesta a los CRAEI. En base a la información encontrada, se realizaron dos eventos nacionales de capacitación: "CRAEI un espacio de encuentro para las maestras, familias y comunidad" (2007) y "Los servicios que podemos brindar en un CRAEI" (2009).

El año 2009, con la Resolución Ministerial N° 0340-2009-ED, se establecen las normas y procedimientos para la creación, organización, funcionamiento y evaluación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje en Educación Inicial (CRAEI), con el fin de garantizar un servicio eficiente y de calidad. En esta norma se define al CRAEI, como un establecimiento de soporte de recursos a los servicios educativos que se ofrecen con la finalidad de mejorar la calidad del servicio y ampliar la cobertura de atención en Educación Inicial a través de los diferentes servicios.

En el mismo año, mediante la Resolución Ministerial N° 0339-2009-ED, se establece como estrategia de intervención del Programa una "Laptop Por Niño", la creación de los Centros de



Recursos Tecnológicos (CRT) en las instituciones educativas públicas. Asimismo, mediante la Resolución Ministerial N° 0365-2010-ED se realiza el mismo de tipo de intervención para las instituciones educativas públicas de educación Secundaria.

II. NORMATIVIDAD VIGENTE.

Las normas vigentes sobre los Centros de Recursos son:

- Resolución Ministerial N° 0340-2009-ED que establece las normas y procedimientos para la creación, organización, funcionamiento y evaluación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje en Educación Inicial (CRAEI).
- Resolución Ministerial N° 0339-2009-ED que establece como estrategia de intervención del Programa una "Laptop Por Niño", los Centros de Recursos Tecnológicos (CRT) en las Instituciones Educativas Públicas.
- Resolución Ministerial N° 0365-2010-ED para las instituciones educativas públicas de educación secundaria.

III. JUSTIFICACIÓN DEL CENTRO DE RECURSOS EN LA RED EDUCATIVA RURAL BILINGÜE Y MONOLINGÜE CASTELLANO HABLANTE.

La educación intercultural es un modelo educativo que propone, entre otras cosas, recuperar, valorar y desarrollar en los estudiantes un conjunto de conocimientos, habilidades, tecnologías y valores que son parte de su cultura y se articulan o complementan con los de otras culturas y de la ciencia. Una educación que fortalece su identidad cultural, que promueve el respeto y valoración de la diversidad en todas sus formas, así como el uso y desarrollo de la lengua materna de los estudiantes y el aprendizaje de una segunda lengua (pudiendo ser la lengua indígena trabajada como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2)). Se busca a su vez que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan tener una convivencia basada en el respeto a los derechos fundamentales de las personas como individuos y como miembros de un pueblo, que los estudiantes puedan desenvolverse en distintos escenarios socio culturales y lingüísticos, para lo cual es importante aprender el castellano como lengua de comunicación nacional y con de otras culturas y, eventualmente, una lengua extranjera. La Educación Intercultural Bilingüe busca, por tanto, que los estudiantes puedan vivir bien en su comunidad y fuera de ella a lo largo de la vida, dotándolos de las capacidades y conocimientos que les permitan participar en la vida económica, política, social y educativa de la sociedad como ciudadanos con derechos y buscando erradicar toda forma de discriminación.

Este modelo educativo sólo es posible con la participación plena de distintos actores de la comunidad y con servicios adicionales que se ofrecen más allá de los que ya debería contar cada institución educativa de calidad. Por ello, se propone la creación de los Centros de Recursos para el Aprendizaje (CRA) como centros de sistematización, investigación, intercambio de conocimientos y gestación de nuevos conocimientos, producto de un trabajo de construcción en el que participan maestros, acompañantes pedagógicos, formadores, directores de red, coordinador del centro de recursos, sabios comunitarios, padres y madres de familia y otros actores de la comunidad.



De igual manera, se ofrecen diversas posibilidades de trabajo utilizando recursos como bibliotecas, ludotecas fijas e itinerantes, salas de cómputo con diversos paquetes tecnológicos, talleres de producción de materiales de diverso tipo, entre otros.

IV. CONCEPTO.

El Centro de Recursos de Aprendizaje es un entorno dinámico que aporta materiales, recursos y servicios de calidad que contribuyen a los aprendizajes de los estudiantes de educación básica en un ámbito territorial delimitado. Ofrece a los docentes soporte técnico pedagógico para su uso, con pertinencia a los distintos contextos socioculturales y lingüísticos, así como a las necesidades educativas de los estudiantes. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje se articulan a una red territorial de instituciones educativas y tienen por finalidad contribuir con equidad a la innovación pedagógica, la optimización de las oportunidades educativas y a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

V. OBJETIVOS.

- a. Poner a disposición de los estudiantes, docentes y las comunidades en general de una misma red territorial de instituciones de educación básica, un conjunto de servicios y recursos bibliográficos, de materiales concretos estructurados y no estructurados, equipos y otros de la comunidad que favorezcan el intercambio y producción de nuevos conocimientos.
- b. Promover la formación continua de los docentes de todos los niveles y modalidades del ámbito de la red.
- c. Propiciar la investigación e innovación educativa (reflexión permanente y autoformación) en los docentes de todos los niveles y modalidades que agrupa la red, en el marco de la estrategia de acompañamiento pedagógico.
- d. Involucrar a las familias, sabios y líderes de la comunidad y las diversas instituciones y líderes locales (club de madres, AMAPAFA, vaso de leche, promotor de salud, entre otros) en el proceso educativo; aportando los recursos, saberes y prácticas formativas que contribuyan a la formación integral y el bienestar de los estudiantes
- e. Producir todo tipo de material educativo que responda a las características y necesidades culturales, sociales y lingüísticas de los estudiantes del ámbito de la red.
- f. Contar con espacios para el intercambio de experiencias, saberes y estrategias de las familias para la atención a sus niños menores de 5 años, con el apoyo de las profesoras de inicial (3 a 5 años escolarizado), animadoras de PRONOEI (3 a 5 años no escolarizado) y promotoras comunitarias (0 a 3 años) de la red .

VI. LINEAS DE ACCIÓN.

El Centro de Recursos para el Aprendizaje tiene las siguientes líneas de acción:

- **Aprendizaje y fortalecimiento de los conocimientos y la lengua de las culturas locales.** Esta línea busca la sistematización de la investigación de los conocimientos locales y la investigación para el desarrollo del currículo intercultural. El plan de sistematización e



investigación debe permitir identificar los conocimientos, saberes o tecnológicas a documentar; así como promover la investigación desde los docentes, estudiantes y comuneros.

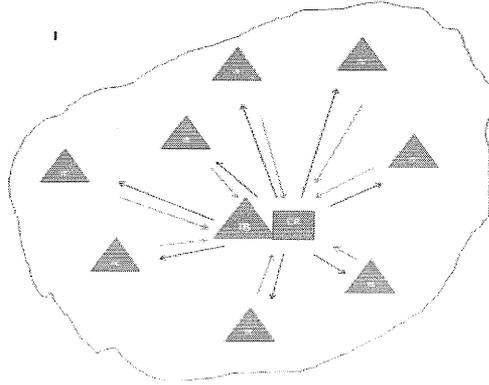
- **Gestión de la información.** Esta línea ofrece los servicios de biblioteca física y digital, básica y especializada que será diversificada de acuerdo a los diferentes tipos de usuario; así como servicio de informática para los estudiantes y comunidad.
- **Desarrollo docente.** Esta línea está asociada a la estrategia de acompañamiento pedagógico. Orienta la capacitación a los docentes en el uso y manejo de los materiales educativos y los diversos servicios que ofrece el Centro de Recursos para el Aprendizaje.
- **Producción de material educativo.** Esta línea colabora con la creación y elaboración de diversos materiales físicos y virtuales ofreciendo a los docentes herramientas para desarrollar capacidades en la elaboración de materiales. La producción de materiales en este nivel permitirá garantizar materiales pertinentes a la cultura y lengua.
- **Promoción social y comunitaria.** Esta línea está vinculada al “Catálogo de recursos de la comunidad”, es decir, los recursos que existen en la localidad y que pueden ser utilizados pedagógicamente por ellos. Considera además la inclusión de diferentes actores e instituciones locales para ofrecer a las instituciones educativas de la zona sus saberes, sus técnicas de artesanía, cerámica, gastronomía, cestería, diseños, etc. como recursos para el aprendizaje de los estudiantes, y eventualmente de docentes y otros actores de las comunidades.
- **Participación comunitaria.** Orientada a crear las condiciones de desarrollo local a través de proyectos productivos desde la institución educativa, como granjas, piscigranjas, talleres de carpintería, teatro, música, danza, huertos y chacras productivas, forestación y reforestación, entre otros.

VII. ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL CENTRO DE RECURSOS EN LA RED

El Centro de Recursos para el Aprendizaje es un componente de la Red, contribuye con la cohesión de la misma al ofrecer sus servicios a las instituciones y programas educativos, así como a las comunidades pertenecientes a la red. De ser necesario, los servicios que brinda el Centro de Recursos para el Aprendizaje, pueden ser llevados a las instituciones cuando éstas son muy lejanas. En ese sentido el CRA se proyecta a cada institución y programa, con su estrategia itinerante, y éstas a su vez visitan el CRA estableciéndose relaciones de ida y vuelta a través de sus Líneas de Acción. En el **Gráfico 1** se muestra la relación del CRA con las instituciones y programas educativos de la Red.

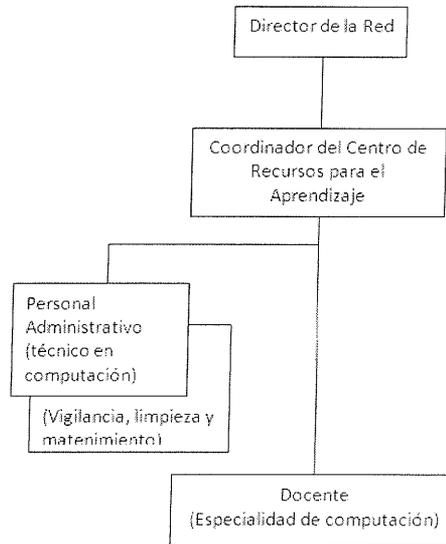
Gráfico 1:
Relación del CRA con la Red e ILEI.





Organigrama de Centro de Recursos en el Aprendizaje:

Gráfico 2:
Organigrama del CRA



VIII. UBICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE.

El Centro de Recursos para el Aprendizaje se puede instalar:

- a) En la comunidad donde se encuentra la Institución Base de la Red.
- b) En el mismo terreno donde se encuentra la Institución Base de la Red pero garantizando que se respeten las áreas mínimas de acuerdo a la norma técnica, es decir 1500 m para IE multigrado, 2000 para IE primaria polidocente y 4000 IE del nivel secundario
- c) En una localidad que proponga la comunidad fundamentada con criterios de accesibilidad y funcionalidad.

El requerimiento de infraestructura, mobiliario y equipamiento mínimo se especifica en el **Anexo 1**.

Es conveniente señalar la importancia que las IIEE cuenten con de energía eléctrica suficiente en cualquiera de sus formas de suministro. En los casos en que no haya electricidad en el centro, plantear el empleo de paneles solares (u otras formas de generación de energía) y sus accesorios para el uso de energía limpia, para el funcionamiento de equipos de video, filmación, grabación. Estos equipos deben estar optimizados para un bajo consumo de electricidad.

IX. RECURSOS HUMANOS PARA EL CRA.

- Un docente coordinador(a) a dedicación exclusiva, cuya función principal será la gestión integral del Centro de Recursos para el Aprendizaje. Depende del Director de Red.
- Un técnico o docente con la especialidad en Computación (de no contarse con este profesional puede ser un docente con capacitación en computación, y puede ser contratado por épocas o momentos, si no es posible tenerlo a tiempo completo).
- Un apoyo administrativo, que puede ser el apoyo de alguien de la comunidad. También pueden ser diferentes personas que apoyan en labores de vigilancia, limpieza y mantenimiento del CRA.

Dada la necesidad establecida en las líneas de acción del CRA, es necesario contar con el apoyo de los sabios o expertos reconocidos de la comunidad para desarrollar proyectos productivos, instalar tecnologías propias, etc.

En el **Anexo 2** se propone el perfil, acreditación, roles y funciones del Coordinador(a) del CRA.

X. EVALUACIÓN DEL CRA:

Para la evaluación se creará un Sistema de seguimiento basado en la autoevaluación con herramientas necesarias para identificar las fortalezas y debilidades.

- Espacio físico.
- Equipamiento.
- Servicios.
- Mobiliario.
- Instalaciones.
- Equipo de trabajo.



- Redes de apoyo.



ANEXO 01**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y EQUIPAMIENTO DE LOS ESPACIOS PARA LOS CENTROS DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA RED EDUCATIVA RURAL**

AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	MOBILIARIO Y EQUIPOS
ADMINISTRACIÓN	<p>Son ambientes para el desarrollo de las actividades administrativas del Centro de Recursos, que permita las actividades propias de la gestión: planificación, coordinaciones, sesiones, atención a usuarios (docentes, estudiantes, miembros de las comunidades) y de servicios. Los espacios requeridos son para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Coordinación. - Reuniones de planificación y otros. - La recepción. - Servicios Generales. - Caseta de vigilancia. 	COORDINACIÓN	<p>1) COORDINACIÓN (Equipamiento para 2 personas)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 02 escritorios b) 02 sillas c) 01 estantes con seguridad d) 02 computadoras e) 01 impresora f) 01 multcopiadora <p>2) AMBIENTE PARA REUNIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa de trabajo para 8 personas b) 08 sillas <p>3) RECEPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 módulo de estación b) 01 módulos de casilleros de 18 puntos (uno con seguridad) c) 01 módulo de recepción (sillas o sillones de recepción) <p>4) SERVICIOS GENERALES (Almacenamiento de materiales de limpieza y mantenimiento y, almacenamiento de material y equipos de uso no frecuente)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 estantes con seguridad para equipos tecnológicos (Laptops y proyector multimedia móviles) b) Repisas para almacenamiento de material de limpieza y mantenimiento. <p>5) CASETA DE VIGILANCIA (se sugiere que el cuidado deba estar a cargo de la comunidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa pequeña b) 01 silla



AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	MOBILIARIO Y EQUIPOS
CAPACITACIÓN	<p>En este espacio se deben desarrollar capacitaciones con los profesores y acompañantes; así como reuniones con estudiantes, miembros de la comunidad y representantes de otros sectores. Los modelos de capacitación van desde charlas dirigidas hasta talleres (el taller es una forma de producción intelectual, que en el caso docente va desde una programación curricular hasta la producción de un módulo escrito. Se hace uso de papel sabana), se podrá considerar un espacio para alimento, vianda (Kitchenette) en vista que en los ámbitos rurales no se cuenta con cafeterías, pudiendo tener una atención mínima con un punto de agua y microondas que permita la atención a los usuarios en largas jornadas.</p>	AULA PARA CAPACITACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa para el capacitador b) 01 silla para el capacitador c) 30 sillas apilables de material apilable y durable d) 15 mesas de trabajo para dos personas (livianas y duraderas, y que posibilite trabajos en equipo hasta de 8 personas por grupo) e) 02 estantes para guardar materiales para los talleres docentes: papelería, cartones, plumones, etc. f) 01 mesa para el proyector multimedia, televisor y otros equipos audiovisuales. g) 02 pizarras acrílicas grandes y móviles. h) 01 laptop (será almacenado en el ambiente de servicios generales) i) 01 proyector multimedia (será almacenado en el ambiente de servicios generales). j) Ecran grande y fijo. k) Televisor Lec de 40" l) Reproductor de DVD m) 01 Equipo de sonido (con sus accesorios: micrófonos, cables, etc.) (será almacenado en el ambiente de servicios generales). n) 01 filmadora con trípode (será almacenado en el ambiente de servicios generales). o) Un atril. p) Kitchenette.

AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	MOBILIARIO Y EQUIPOS
----------	---------	--------------	----------------------



ACCESO A LA INFORMACIÓN	Este espacio tiene dos funciones básicas: - Biblioteca. Servicios con material bibliográfico de ayuda al docente y a estudiantes. Debe estar al servicio de las comunidades que integran la red - Centro de TIC's. Servicios para acceso a la información virtual, así como de biblioteca digital; sirve además de centro de capacitación docente en el manejo de las TIC's como recurso pedagógico y de creación de material de enseñanza.	BIBLIOTECA Y CENTRO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	1. BIBLIOTECA a) 20 sillas b) 10 mesas para lectura de dos personas c) Estantes para libros, accesibles al usuario. d) 01 mueble para computadora e) 01 computadora para uso repositorio del catalogo de libros. 2. CENTRO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN a) 02 estantes con seguridad para guardar los equipos (laptop) b) 01 mesa para proyectos multimedia. c) 21 laptop.
ELABORACIÓN DE MATERIALES CONCRETOS	Espacio para elaborar materiales didácticos concretos, como: encajes, rompecabezas, etc. Se podrán trabajar en pequeños grupos diferenciados, dirigidos por un facilitador. El ambiente debe estar habilitado con puntos para tomas de electricidad y puntos de agua.	TALLER DE RECURSOS DIDÁCTICOS	a) 01 anilladora b) Kit de herramientas diversas

AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	MOBILIARIO Y EQUIPOS
TALLER	Espacio para 20 personas dedicado a desarrollar talleres productivos dirigido a los estudiantes y comunidad, estos talleres pueden ser de artesanía, pintura, suvenir, etc. con materiales y motivos de la comunidad, aprovechando las potencialidades y rescatando la cultura viva de las comunidades	TALLERES PRODUCTIVO (varios)	a) 02 estantes para materiales diversos b) 04 kit de trabajo (según los talleres escogidos)
LABORATORIO	Espacio dedicado a brindar a los estudiantes oportunidades de contrastar los elementos teóricos con los prácticos de las ciencias, principalmente en Biología, Física y Química. Como no es posible dar todo el equipamiento a las escuelas de la red, por el momento, este espacio pedagógico se concentra en el CRA para todas las IIEE de la red. Requiere de punto de agua.	LABORATORIO DE BIOLOGÍA, FÍSICA Y QUÍMICA	a) 01 escritorio para el profesor b) 01 silla para el profesor c) 30 bancos para estudiantes d) 01 kit para laboratorio de Biología e) 01 kit para laboratorio de Química f) 01 kit para laboratorio de Física g) 03 estantes con seguridad para almacenar materiales y equipos



	Atiende a estudiantes de educación primaria y secundaria		
ALOJAMIENTO	Ambiente destinado para el alojamiento de los acompañantes pedagógicos de la red, debe contener espacios para descanso y preparar sus alimentos y de estudio y trabajo complementario	ALOJAMIENTO PARA ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> a) 04 camas individuales b) 04 mesitas de trabajo c) 04 closet d) 04 veladores e) 04 estantes f) 01 cocina g) 01 mesa para consumo de alimentos h) 04 sillas i) 01 mueble de cocina j) 01 repostero k) 01 lava vajilla

ANEXO 2

PROPUESTA DE PERFIL, ACREDITACIÓN, ROLES Y FUNCIONES DE CORDINADOR(A) DEL CRA

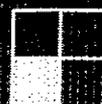
COORDINADOR(A) RESPONSABLE DEL CRA Y LA LÍNEA DE GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN		
Perfil	Acreditación	Roles y Funciones
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesional en educación. ▪ Dominio de la lengua originaria de la zona (para ámbitos bilingües). ▪ Conocimiento de la cultura local. ▪ Experiencia de trabajo educativo en zonas rurales. ▪ Experiencia en capacitación docente. ▪ Experiencia en producción de materiales educativos. ▪ Dominio básico de TIC. ▪ Buen estado de salud físico y mental. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Título pedagógico. ▪ Estudios de postgrado en la temática indicada (deseable). ▪ Pruebas de experiencia de producción de materiales, manejo de las TIC, educación de adultos o afines. ▪ Prueba de dominio de la lengua originaria (para zonas bilingües, escrito y oral) 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar, ejecutar, dirigir y evaluar los servicios que brinde el CRA. • Elaborar el Plan Operativo Anual y el presupuesto del CRA. • Implementar y/o supervisar los servicios en función al Plan de trabajo. • Coordinar con instituciones públicas, privadas y sociedad civil aspectos relacionados con la mejora de los servicios y/ o implementación de los mismos. • Dirigir las acciones de mantenimiento y conservación del mobiliario, equipamiento, infraestructura, recursos y materiales educativos a su cargo. • Diseñar y conducir los talleres de articulación del trabajo educativo con el comunitario. • Gestiona con autoridades comunales la participación de sabios, padres y madres de familia en el CRA



Documento de Consulta Nro. 05

SISTEMATIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN ESCUELAS MULTIGRADO

Dirección General de Educación Básica Regular
DIGEIBIR – DIGESUPT
Ministerio de Educación
Enero 2012



Equipo de Redacción

Liliam Hidalgo

Equipo de consulta y revisión

Nirma Arellano- DIGEIBIR

Melquides Quintasi - DIGEIBIR



SISTEMATIZACIÓN DE ESTRATEGIAS EN ESCUELAS MULTIGRADO

**El derecho de aprender en contextos
de alta diversidad**

LILIAM HIDALGO
Coordinación

ENERO 2012



INDICE

I. LA ESCUELA MULTIGRADO.

- 1.1 Características de la escuela multigrado.
- 1.2 Potencialidades de la escuela rural multigrado.
- 1.3 Aproximaciones a una modalidad de atención educativa.

II. MARCO REFERENCIAL

- 2.1 Perspectivas de desarrollo.
- 2.2 Enfoques: de derechos, intercultural, inclusión.
- 2.3 Concepciones de niñez y docencia.

III. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- 3.1 Aprender y enseñar en la escuela rural multigrado.
- 3.2 Educación intercultural.
- 3.3 La Educación Intercultural Bilingüe.
- 3.4 Las familias y la comunidad.
- 3.5 El trabajo pedagógico para la atención multigrado:
 - 3.5.1 Diversificación y programación curricular.
 - 3.5.2 Interculturalidad y áreas del currículo.
 - 3.5.3 Estrategias pedagógicas para la atención a lo multigrado.
 - 3.5.4 Espacio educativo y uso del tiempo.
 - 3.5.5 Materiales educativos.
 - 3.5.6 Evaluación de aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA



INTRODUCCION

Este documento se ha realizado por encargo de la Dirección de Educación Primaria. Contienen un conjunto de orientaciones para trabajar la propuesta pedagógica en escuelas multigrado.

El documento recoge lo producido por el Ministerio de Educación respecto al componente pedagógico del modelo de atención a escuelas multigrado en áreas rurales¹ e integra algunos avances en la atención a la diversidad cultural y lingüística producidos por la DIGEIBIR así como los aportes de las experiencias relevantes en situaciones similares que se han venido trabajando desde la sociedad civil.

Se parte del reconocimiento de que la escuela multigrado responde a la propuesta pedagógica, válida para todo el país y lo que requiere son orientaciones específicas que permitan atender su situación de alta diversidad². Las orientaciones señaladas se encuentran en un primer nivel de trabajo, es decir mantienen un carácter general a partir de ellas se debe profundizar hasta llegar a orientaciones específicas – tipo guías- que apoyen el trabajo de los docentes en el aula.

La elaboración del documento se ha realizado en el marco de una mesa de dialogo liderada por la Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza, en la cual participaron representantes de UNICEF, Proyecto USAID_ PERU SUMA, IPAE, Tarea, Plan Internacional, Promeb, y representantes de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe y Rural así como de la Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación. Se agradece a cada una de las personas que participaron por sus aportes y comentarios.

En el marco del diálogo se ha podido evidenciar que existen posiciones diversas respecto al tratamiento de la situación multigrado, que el documento y el proceso de diálogo por lo escaso del tiempo – y el sentido de su rol- no ha podido resolver, en general el criterio adoptado ha sido colocar aquello que es consenso desde la normatividad visibilizando las tensiones. Esperamos sea este producto un insumo para fomentar diálogos mas prolongados y sostenidos entre quienes creemos firmemente que la educación en las zonas rurales y en las aulas multigrado puede y debe ser de tan buena calidad como en cualquier escuela del país.

¹ El modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales del MED tiene tres componentes: propuesta pedagógica, acompañamiento pedagógico y gestión participativa local. En este documento solo se aborda lo correspondiente a la propuesta pedagógica.

² Identificamos que toda institución educativa tiene situaciones de atención a la diversidad, sin embargo en algunos casos cuando estas se encuentran en contextos bilingües la condición de diversidad de vuelve mas compleja y si a ésta característica le aumentamos la de ser multigrado encontramos que existe una situación de alta diversidad (grado, lengua, distintos niveles y estilos de aprendizaje).



I. LA ESCUELA MULTIGRADO³

1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA MULTIGRADO⁴

La característica central de la escuela multigrado es que es atendida por docentes que tienen a su cargo a más de un grado simultáneamente. Una escuela unidocente tiene un docente para atender alumnos de hasta seis grados diferentes; la escuela polidocente multigrado tiene de dos a tres docentes a cargo de todos los grados de primaria, y en su interior existe diversidad de formas de distribución de los mismos.

LA DIVERSIDAD UNIFORMIZADA

Lo cultural

El Perú, país plurilingüe y multicultural alberga en sus instituciones educativas a niños y niñas amazónicos y andinos con diferentes niveles de conocimiento y dominio de lenguas, conocimientos que provienen de sus prácticas y formas de vida en la familia y comunidad, los cuales son muchas veces invisibilizados y no considerados “validos” en la escuela, generando desarraigo y pérdida de identidad en los estudiantes. La escuela – incluida la multigrado- ha intentado cumplir acriticamente con su papel asimilador.

La escuela multigrado se encuentra dentro del modelo general de escuela que respondió a un proyecto monocultural, centralizador y autoritario. La lógica de la uniformidad nos ha llevado siempre a la homogenización de las estructuras y prácticas escolares, en este enfoque la diversidad en el aula es percibida como un problema y no como una posibilidad. La diversidad de estilos y formas de aprendizaje, la diversidad de grados y edades y sobre todo la diversidad cultural presente en la mayoría de las escuelas multigrado por los lugares de ubicación, han representado generalmente una limitación.

La diversidad alcanza también a poblaciones castellano hablantes que presentan características culturales específicas a tomar en cuenta, como la población Afroperuana, ubicada generalmente en las zonas costeras rurales⁵.

Noción de niñez

La escuela ha sesgado una forma de ver a la niñez, no ha captado sus múltiples dimensiones, su carácter de sujetos de derechos y su gran diversidad. Ha hecho funcionar una imagen ideal, normativa, estándar de un ser abstracto: el alumno, así en

3 Este capítulo se ha construido en base al texto elaborado por Eliana Ramírez en el marco de este proceso de diálogo y a partir de los siguientes documentos:

http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1014&a=articulo_completo. Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Patricia Ames. PROEDUCA-GTZ. Cuaderno de trabajo. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. 2004. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. Carmen Montero (coordinadora). MECEP 2002. Y de los aportes de grupo de trabajo liderado por la MCLCP.

4 En el texto llamaremos escuela multigrado a la institución educativa que tiene aulas con dos o más grados, sea esta polidocente multigrado o unidocente.

5 Los resultados de un estudio realizado por el INEI, en 2002 sobre la población Afroperuana, identificó a nivel de centros poblacionales 106 pueblos con población Afroperuana, 89 de ellos en la región de la costa sur y 17 en la región de la costa norte. Población Afroperuana documento de trabajo DEIB. 2011.



masculino. Este individuo ideal y neutro no existe en las zonas rurales - tampoco en las zonas urbanas- pero a fuerza de persistir las escuelas lo están legitimando. Su naturaleza es eminentemente urbana, por ello ser una niña campesina, hablar una lengua indígena, no usar uniforme, no tener acceso a un lápiz, ser hija de analfabetos, dedicarse a actividades agrícolas, etc.; es más de lo que puede caber en este modelo de alumno.

Desencuentros entre escuela y comunidad.

Las escuelas plantean un corte en las formas tradicionales de aprendizaje de las niñas y los niños campesinos en dos sentidos. Por un lado, alejan el aprendizaje del contexto en que resulta significativo y, por otro lo aleja de la experiencia cotidiana. Esto es importante en la medida en que la transmisión de conocimientos difiere tanto en las características de las situaciones en las que se genera el conocimiento, como en las características del mismo proceso de transmisión. La población rural que recibe la oferta educativa se expresa en racionalidades culturales y lingüísticas distintas a la de los ámbitos urbanos y de acuerdo a particularidades locales y regionales sumamente heterogéneas que han propiciado desencuentros en los aprendizajes y formación de la población rural.

PRESENCIA EN LOS ESPACIOS RURALES

En el Perú, 36,949 instituciones educativas atienden la primaria de menores. El total de instituciones educativas ubicadas en el ámbito rural es de 22,364⁶ o sea el 60.5%. a nivel nacional.

Total Instituciones educativas de primaria según ámbito - 2010	
Urbanas 39.5 %	Rurales 60.5 %

Del total de instituciones educativas, según el censo escolar⁷, 22,594 son de primaria multigrado, es decir, el 61% de instituciones educativas públicas primaria del país tienen esta condición. El 88 % (19,774)⁸ de escuelas primarias multigrado están ubicadas en el ámbito rural, lo cual significa que en el área rural casi 9 de cada 10 escuelas son multigrado.

Total Instituciones educativas de primaria según tipo - 2010	
Polidocentes 39%	Multigrado 61%

Escuelas multigrado dentro de cada ámbito			
Urbanas		Rurales	
Polidocentes 73,02%	Multigrado 19,33	Polidocentes 12%	Multigrado 88%

⁶ Fuente. Ministerio de Educación – Escale

⁷ Fuente: Ministerio de Educación. Censo Escolar. Esta fuente no dispone de información sobre el tipo de 2,122 Instituciones educativas. Sin embargo es la única fuente disponible al momento.

⁸ Fuente: Ministerio de Educación – Censo Escolar

El 24% del total de estudiantes de primaria son atendidos en la primaria multigrado lo cual representa 900,520 alumnos. De ellos, el 86% (772,742) se encuentra en el área rural. Respecto a la matrícula nacional, las escuelas polidocentes multigrado atienden al 19.4% de la población estudiantil y las unidocentes atienden a casi un 5%.

Casi 50.000 docentes (25% del total de docentes de primaria) atienden a las escuelas, multigrado, es decir, tienen más de un grado a su cargo.

A nivel regional

El 100% de las regiones cuentan con IIEE de tipo multigrado⁹. En 9 regiones la presencia de las instituciones educativas de tipo multigrado supera el 75%, del total de IIEE, primarias en la región. Estas son: Cajamarca, Huancavelica Huanuco y Pasco en zonas andinas y San Martín, Amazonas, Ucayali, Madre de Dios y Loreto en zonas amazónicas.

Son 11 las regiones donde esta presencia se encuentra entre el 51% y el 74% del total de IIEE del nivel primaria en la región. Se trata de: Cusco, Ayacucho, Apurímac, Puno, Ancash, Junín, Piura, La libertad, Lambayeque, Lima provincias y Moquegua.

En Arequipa, Tacna, Tumbes, Ica, el porcentaje de IIEE multigrado del nivel primaria se encuentra entre el 26% y el 50% del total de IIEE del mismo nivel en la región. Para el caso del Callao y Lima Metropolitana el porcentaje se encuentra por debajo del 25%.

Número de Instituciones Educativas de Educación Primaria
Polidocentes completas y Multigrado/Unidocente
por región- 2010

DRE	Primaria			% de IIEE multigrado en la región
	Total	Polidocente completo	Multigrado/Unidocente	
Total	36.949	13.400	23549	
DRE Cajamarca	3.700	586	3114	84%
DRE Loreto	2.329	338	1991	85%
DRE Piura	2.243	694	1549	69%
DRE Junín	2.146	689	1457	68%
DRE Puno	1.928	556	1372	71%
DRE Huánuco	1.726	358	1368	79%
DRE Ancash	1.851	597	1254	68%
DRE La Libertad	1.981	751	1230	62%
DRE Cusco	1.795	588	1207	67%
DRE San Martín	1.331	284	1047	79%
DRE Ayacucho	1.412	381	1031	73%
DRE Amazonas	1.180	153	1027	87%
DRE Huancavelica	1.200	213	987	82%

⁹ Pudiendo ser Polidocentes multigrado o unidocentes.



DRE Lima Metropolitana	4.469	3.745	724	16%
DRE Ucayali	783	118	665	85%
DRE Apurímac	876	245	631	72%
DRE Pasco	688	118	570	83%
DRE Lima Provincias	992	455	537	54%
DRE Lambayeque	1.013	498	515	51%
DRE Arequipa	1.260	795	465	37%
DRE Ica	646	383	263	41%
DRE Madre de Dios	232	55	177	76%
DRE Moquegua	199	76	123	62%
DRE Tacna	249	154	95	38%
DRE Callao	534	450	84	16%
DRE Tumbes	186	120	66	35%

Fuente: Escala 2010. Ministerio de Educacion.
Elaboración: Propia

La escuela unidocente

Actualmente (2010) 174,773 estudiantes asisten a una escuela unidocente, distribuidos en aproximadamente a 9, 442 instituciones/aulas educativas. Es preciso detener la mirada en este tipo de escuela donde la atención a 4 o 6 grados de manera simultánea por un solo docente la convierten en la de mayor complejidad y a la vez de mayor vulnerabilidad del sistema. En este momento existen aproximadamente 9, 500 maestros en esta situación.

Todas las regiones tienen dentro de su ámbito presencia de la escuela unidocente, en mayor (Loreto, Cajamarca) o menor (Tumbes, Moquegua) medida, incluso Lima Metropolitana tienen escuelas unidocentes.

Numero de Instituciones Educativas por tipo de institución
por región- 2010

DRE	Primaria			
	Total	Polidocente completo	Polidocente e multigrado	Unidocente multigrado
Total	36.94	13.400	14.107	9.442
DRE Loreto	2.329	338	769	1.222
DRE Cajamarca	3.700	586	2.134	980
DRE Junín	2.146	689	705	752
DRE Piura	2.243	694	890	659
DRE Huánuco	1.726	358	742	626
DRE Ancash	1.851	597	754	500
DRE San Martín	1.331	284	554	493
DRE Amazonas	1.180	153	537	490
DRE Ucayali	783	118	238	427

DRE Ayacucho	1.412	381	607	424
DRE Pasco	688	118	211	359
DRE Huancavelica	1.200	213	633	354
DRE Cusco	1.795	588	853	354
DRE La Libertad	1.981	751	918	312
DRE Puno	1.928	556	1.102	270
DRE Apurímac	876	245	389	242
DRE Lima Provincias	992	455	338	199
DRE Arequipa	1.260	795	266	199
DRE Lambayeque	1.013	498	348	167
DRE Madre de Dios	232	55	49	128
DRE Ica	646	383	164	99
DRE Lima Metropolitana	4.469	3.745	654	70
DRE Tacna	249	154	44	51
DRE Moquegua	199	76	89	34
DRE Tumbes	186	120	39	27
DRE Callao	534	450	80	4

Fuente: Escala 2010. Ministerio de Educación.

Elaboración:

DEBILIDADES EN LOS PROCESOS PEDAGOGICOS

La formación de los docentes

Los bajos logros de aprendizaje se atribuyen, con cierta razón, a la condición socio-económica, pero el sistema educativo no llega a analizar con objetividad las causas pedagógicas del problema, no se analiza a profundidad la calidad de los procesos pedagógicos, ni las prácticas educativas que llevan a esos resultados. De ahí la importancia de asumir la responsabilidad sobre los resultados que se obtienen.

Los docentes que atienden estas escuelas en su mayoría no han sido formados para atender la situación multigrado, ni la condición bilingüe pues han recibido una formación homogénea, sin especialización para enfrentar las demandas de la escuela rural. Del mismo modo, las posibilidades de especialización o de formación son escasas y existe una elevada movilización de los docentes hacia zonas urbanas. La lejanía de las escuelas y las características geográficas de las zonas andinas y amazónicas dificulta que los docentes puedan reunirse y hacer un trabajo más cooperativo.

Persiste tradicionalmente una pedagogía centrada en la repetición y memorización con poca atención a la diversidad lingüística, a la riqueza cultural y productiva, y a los procesos interactivos y reflexivos de construcción de los aprendizajes. En la escuela se hace difícil establecer interacciones problematizadoras y de diálogo constante para ofrecer oportunidades de aprender. Se requiere un mayor conocimiento de los hallazgos de la epistemología y de las teorías actuales sobre como aprenden los niños y traducirlas



en situaciones didácticas pertinentes y enriquecedoras así como conocer los avances de las didácticas específicas centradas en estos nuevos aportes.

La expectativa del docente respecto a las posibilidades de aprender de los niños y niñas
Aunque se ha iniciado un cambio hacia la visión de niños actores, activos y reflexivos de su propio aprendizaje, aún existen quienes piensan que la condición de ser niños rurales los pone en desventaja frente a los niños urbanos, se cree que la situación de pobreza los limita a aprender poco sin considerar los grandes avances que los niños demuestran en los aprendizajes para enfrentar su vida cotidiana.

Es común que familias y profesorado atribuyan a la voluntad o a las capacidades de niñas, niños y adolescentes su éxito o fracaso en programas o instituciones educativas, cuando no, a las condiciones estructurales de vida de la población. Esta percepción de los sujetos y de la realidad, se acentúa en muchas zonas rurales donde las familias, confiando en la palabra del docente, asumen como suyos los prejuicios y las bajas expectativas del profesional (Anderson 2003) especialista.

De esta manera se simplifica y se explica un fenómeno tan complejo como el del fracaso escolar. Y se actúa en función de esta explicación de acuerdo a las prácticas habituales de castigo, por un lado, o de desatención, por el otro. Esta segunda consecuencia de desatención se puede traducir, a nivel del hogar, en dejar de enviar al estudiante, varón o mujer, a la institución educativa y aprovecharlo en las tareas productivas o domésticas o, a nivel de la escuela, en dejarlo de atender educativamente en las clases. Estas niñas y niños desatendidos aparecen, indistintamente, como promovidos sin que logren la adquisición de aprendizajes esperados para cada grado o repiten dos o tres veces cada grado durante su ciclo escolar.

Las bajas expectativas que manifiestan las profesoras y los profesores sobre el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas es un punto central porque las expectativas pueden convertirse en un factor positivo o negativo en el aprendizaje escolar. Las teorías motivacionales consideran que las expectativas bajas pueden llevar a la persona a comportamientos que hagan que las profecías de fracaso se cumplan.

El tiempo dedicado a los aprendizajes

Un serio problema es el escaso tiempo de clases efectivas en las aulas. Los tiempos que se dedican exclusivamente para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes para cada grupo son insuficientes. Es común encontrar escuelas en las que se realizan clases menos días de la semana de los establecidos, durante la jornada diaria existe un tiempo perdido en actividades de formación en la entrada y la salida, en recreos que se prolongan de manera indefinida y en actividades personales extra-escolares. Si a ello se le suman las frecuentes interrupciones de las sesiones de clase, la suspensión de jornadas escolares, el inicio tardío y el término prematuro de la jornada escolar, por razones climáticas (y muchas veces por asignación de personal fuera de tiempo) en muchos casos las clases se inician entre mayo y junio y están finalizando antes del periodo de lluvias. Por eso, las horas reales de clase pueden estar bastantes lejos de las estimadas para cumplir con el desarrollo curricular.



Condiciones en la escuela y del contexto, poco favorables

Las escuelas rurales se caracterizan por su lejanía, dispersión, geografía accidentada y ubicación en zonas con los más altos índices de pobreza económica, con poblaciones indígenas y bilingües. Se añade a estas situaciones la falta de vías de comunicación en muchos lugares o la carencia de medios de transporte para llegar a las escuelas más lejanas, a las cuales se accede caminando dos o tres horas bajo la inclemencia del clima por tratarse de zonas ubicadas a gran altura y distantes.

Los niños y niñas que se educan en la escuela rural carecen, en su gran mayoría, de servicios públicos, de medios tecnológicos y de comunicación modernos, se mantienen al margen de estos avances a pesar de los esfuerzos nacionales en la ampliación de la energía eléctrica y de laptops personales para los alumnos.

Adicionalmente la carencia de infraestructura adecuada, materiales, equipamiento, libros para leer en las escuelas, condiciona la calidad de la oferta educativa.

Es de esperar que todo lo anterior tenga impacto en los logros de aprendizajes.

MENORES LOGROS EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El área rural ostenta los más bajos logros educativos. En la Evaluación Censal de Estudiantes 2010 (ECE), en segundo grado de primaria, respecto a Comprensión de textos escritos, a nivel nacional, sólo el 28,7 % alcanzaba el nivel 2 deseado y en el área rural, sólo el 7,6% de alumnos del segundo grado lo alcanza produciéndose una disminución respecto al año anterior.

Resultados de estudiantes de 2do grado – ECE 2010
Comprensión de textos escritos

Nivel	Año	Nacional %	Urbano %	Rural %
Nivel 2 *	2009	23,1	28,9	11,6
	2010	28,7	35,5	7,6

*Estudiantes que logran los aprendizajes del grado

La Evaluación Nacional del 2001 dio a conocer los primeros datos sobre el desempeño de niños vernáculo hablantes del área rural. En ella, la inmensa mayoría de los niños quechuas (98%) y aymaras (87,2%) se ubicaba debajo del nivel básico, a pesar de estar en el cuarto grado de la primaria. En la Evaluación Censal del 2010, respecto a la Comprensión de Textos escritos, aplicada a alumnos del cuarto grado de primaria en su lengua materna y en castellano como segunda lengua (L2), los resultados son similares. En quechua los niños llegan al 6,9 % en el nivel 2 esperado en su lengua originaria, y en castellano como segunda lengua (L2), llegan al 13,0 %.



Resultados de estudiantes en lenguas originarias y en L2
4to grado – ECELO 2010

Comprensión de textos escritos en lengua originaria				
Nivel	Aymara	Quechua	Awajún	Shipibo
Nivel 2 *	1,0	6,9	4,9	4,8

Estudiantes que logran los aprendizajes del grado

Comprensión de textos escritos en Castellano como segunda lengua L2				
Nivel	Aymara	Quechua	Awajún	Shipibo
Nivel 2 *	14,4	13,0	1,6	2,1

* Estudiantes que logran los aprendizajes del grado

En el área andina o amazónica muchos niños de lengua originaria o bilingües incipientes reciben educación en castellano. Debido a la migración muchos niños en la costa rural atraviesan similar situación lo que requiere atención a su realidad cultural y lingüística.

El nivel de adquisición del lenguaje escrito en la escuela primaria es un indicador de las futuras dificultades para obtener otros conocimientos en una sociedad de la información y de la tecnología, lo cual constituye uno de los mayores retos para atender a la diversidad y la pertinencia del aprendizaje en la lengua materna.

Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de segundo grado de primaria colocan a las escuelas multigrado por debajo de los promedios nacionales en términos de logros de aprendizaje¹⁰.

¹⁰ Es importante mencionar que existen cuestionamientos a la aplicación de una prueba de carácter censal a realidades tan diversas.

Los resultados de la ECE 2009 y 2010 muestran que las brechas entre estudiantes de instituciones educativas polidocente completa y multigrado se agrandan. En relación a la comprensión lectora en el 2009 la diferencia de porcentaje de estudiantes que logran alcanzar los resultados esperados es de 17 puntos porcentuales (27 % para IIEE polidocentes vs. 9,5 % de las escuelas multigrado/unidocente). En matemática la diferencia es de 9,3 puntos porcentuales (15,6 % de IIEE polidocentes vs. 6,3% de IIEE multigrado).

Porcentaje de estudiantes que logran el nivel esperado
Nivel 2

	ECE 2009	Diferencia	ECE 2010	Diferencia
Comprensión Lectora				
Polidocente	27%	17,5 puntos	33,9%	24,6 puntos
Multigrado/unidocente	9,5%		9,3%	
Matemática				
Polidocente	15,6%	9,3 puntos	15,8%	9,6 puntos
Multigrado/unidocente	6,3%		6,2%	

Fuente: ECE 2010
Elaboración: Propia

La ECE 2010, refleja resultados nada favorables respecto a las brechas ya existentes. La diferencia en comprensión lectora no solo se mantiene sino que asciende a 24,6 puntos porcentuales, (9,3% de IIEE multigrado/unidocente vs. 33,9 % de IIEE polidocentes). En matemática la diferencia también sube a 9,6 puntos. (6,2 % de estudiantes de las escuelas multigrado/unidocente vs. 15,8% de las IIEE polidocentes).

La condición multigrado no es “un problema”, el problema se encuentra en las condiciones en las que desarrolla actualmente los procesos educativos, una escuela multigrado atendida por maestros sin preparación específica para ello, sin materiales adecuados, sin criterios de pertinencia pedagógica de atención simultánea a grupos distintos, sin propuesta para atender la diversidad cultural y lingüística, no funciona. Es comprensible que en el estado actual sean consideradas como una escuela de segundo orden y para los excluidos.



1.2 POTENCIALIDADES DE LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

A pesar de las carencias señaladas la escuela multigrado ofrece innumerables aspectos positivos para llevar a cabo una educación de calidad. Adicionalmente en las últimas décadas¹¹, se han registrado avances a partir de experiencias¹² en escuelas multigrado que han producido propuestas pedagógicas y de política educativa (programas de formación de maestros, investigaciones, materiales), poniendo énfasis en la búsqueda de modelos y enfoques de atención a las zonas rurales desde diversas perspectivas: intercultural, bilingüe intercultural, ecológica, productiva e inclusiva. Es posible por ello contar con algunas fortalezas/posibilidades que pueden aportar a una atención pedagógica multigrado de calidad como las siguientes:

Desde las propuestas de política educativa:

- El desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe que ha enriquecido la mirada de la educación desde una perspectiva basada en los derechos sociales, políticos, económicos y culturales de los pueblos indígenas y del campesinado.
- La especialización de profesionales en EIB que pueden desarrollar procesos de diversificación curricular y material educativo pertinentes para los diversos contextos.
- Desarrollo de propuestas de currículos regionales acorde con la realidad cultural y lingüística de las regiones.
- Existencia de propuestas metodológicas para la escuela multigrado construidas a partir de las “buenas practicas” de los maestros en aula.
- El impulso de la educación inclusiva, como marco general, para el desarrollo de una educación que responde con calidad a una población escolar que es reconocida en su diversidad.
- Existencia de experiencias educativas exitosas centradas en la equidad, la productividad, en elevar los logros educativos y en la atención a la diversidad cultural y lingüística.
- Existencia de mecanismos de participación ciudadana: Mesas de Concertación para la lucha contra la pobreza, Presupuestos participativos, Comités de gestión de programas sociales, Consejos participativos regionales y locales de Educación (COPARE Y COPALE), Consejos Educativos Institucionales (CONEI), Proyectos Educativos Regionales (PER), que fortalecen la presencia de lo plural en los espacios públicos.
- La escuela multigrado al ser prácticamente la única institución estatal presente en estas comunidades tiene la posibilidad de participar en la promoción del desarrollo educativo local.

Desde el contexto:

- La riqueza cultural de los pueblos rica en valores comunitarios y distributivos propios de la cultura andina, amazónica y de otras etnias y grupos, que ofrece

¹¹ Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007) Proyecto de Educación en Áreas Rurales. PEAR Noviembre 2005.

¹² Intervenciones desde el Estado (Ministerio de Educación y Gobiernos Regionales), Agencias de Cooperación e instituciones privadas (Universidades, ONGs).



una variedad de recursos educativos aún no son reconocidos y aprovechados en las escuelas.

- El interés y apoyo demostrado por comunidades indígenas y campesinas a experiencias de educación bilingüe intercultural cuando se les brinda una adecuada y oportuna información; y se les abre un espacio real de participación en la escuela para aportar con sus conocimientos y experiencias.
- La participación de los padres de familia, “los sabios” y de la población en general, quienes en su mayoría valoran la escuela y muchas veces la han solicitado y construido. Contar con ellos en el trabajo pedagógico del aula.
- La biodiversidad y la interrelación con el entorno natural ofrecen oportunidades para aprender en relación con el mundo circundante, y desarrollar el conocimiento participando en la vida productiva y en las diversas formas de socialización cultural que enriquece su identidad.
- Los procesos productivos centrados en la agricultura, ganadería o la extracción minera o las actividades de comercio o transformación ofrecen excelentes oportunidades para crear espacios pedagógicos cercanos a la vida productiva y social de las comunidades.

Desde los procesos pedagógicos:

- El escenario dentro del aula de clase que se asemeja a la realidad familiar y comunal en la cual niños y niñas de distintas edades conviven juntos¹³.
- Una mayor participación de los estudiantes en las responsabilidades del funcionamiento y la gestión de la escuela fortaleciendo la autonomía así como el sentimiento de pertenencia y solidaridad.
- Fomento del auto aprendizaje, por necesidad de manejo del aula. La atención al docente a diversos grupos de trabajo hace que estos sean más autónomos en su quehacer sin depender tanto del docente porque este tiene que compartir su tiempo con diversos grupos.
- La heterogeneidad/ diversidad existente favorece el aprendizaje cooperativo en grupos flexibles. Se da el aprendizaje inter pares heterogéneos pues la misma aula es compartida por niños de diferentes niveles de desarrollo y con experiencias diversas lo cual resulta provechoso para el aprendizaje.
- La baja densidad demográfica hace que el número de alumnos que atiende la escuela multigrado sea pequeño. Se pueden encontrar aulas multigrado con un número de alumnos que oscila entre un máximo de 25 alumnos y un mínimo de 8.

Todas estas ventajas hacen que la escuela rural multigrado tenga un gran potencial y ofrezca posibilidades de desarrollar propuestas educativas efectivas en términos de aprendizajes. Como se sabe, existen diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes de aulas multigrado logran el mismo rendimiento que sus compañeros de aulas monogrado (Veenman 1995 y 1996; Pratt 1986; Miller 1990; Little 1995), asimismo existen experiencias nacionales¹⁴ que van dando cuenta de esta tendencia. Varios de estos estudios sugieren que el aula multigrado tiene efectos positivos en términos afectivos y actitudinales entre los estudiantes, en tanto permite una mayor

¹³ Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado del área rural. Documento de trabajo. Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural. 2004

¹⁴ Se sabe de experiencias como las de Hope, Pukllasunchis o Tarea en el Cusco. Se requiere una revisión precisa para extraer lecciones aprendidas y factores que posibilitaron en éxito escolar en estas escuelas.



interacción entre niños de diversas edades y, por tanto un mayor desarrollo de habilidades sociales.

1.3 APROXIMACIONES A UNA MODALIDAD DE ATENCIÓN EDUCATIVA.

Entendemos a la escuela con una propuesta educativa multigrado como una modalidad de atención educativa - en proceso de construcción - cuya finalidad es lograr aprendizajes pertinentes y de calidad en aquellas situaciones donde se atiende simultáneamente en una misma aula, a niños y niñas de dos o más grados.

Esta escuela - ubicada generalmente en áreas rurales - no educa a los niños y niñas para irse de sus comunidades, para migrar, sino que les brinda oportunidades para su desarrollo, los prepara para lograr aprendizajes útiles en su vida, en principio útiles para su propia comunidad fortaleciendo en el proceso su sentido de pertenencia e identidad, como también aprendizajes que le permitan insertarse a la comunidad regional y nacional.

Es una escuela donde:

La diversidad en general es asumida como riqueza y la diversidad cultural como un derecho:

- Docentes, estudiantes y familias se *reconocen* mutuamente como igualmente valiosos, se reconfigura el “vinculo” que permite “aprender”, no se aceptan prácticas ligadas a la marginación ni a la discriminación.
- Se reconoce y asume todas las formas de diversidad: de estilos y formas de aprender (niños y niñas con necesidades educativas especiales), de lenguas y culturas, de grados educativos como consustancial a su naturaleza y se trabaja con ellas.
- Los docentes valoran la procedencia cultural de los estudiantes y utilizan la lengua materna en los procesos de aprendizaje, en el marco de una propuesta de EIB.

Las prácticas educativas están fuertemente articuladas con la comunidad:

- Las familias participan en la escuela, tomando decisiones y aportando a su configuración.
- Los padres y sabios comparten aprendizajes propios del saber local con los niños y niñas en el aula.
- La escuela sale hacia la comunidad compartiendo los espacios y eventos más significativos en la vida de los niños. Se desarrollan acciones de promoción y desarrollo comunal.
- Se toma como punto de partida la experiencia social, cultural y lingüística de los educandos para promover aprendizajes.

Los procesos de enseñanza aprendizaje se dan a partir de:

- Docentes formados especialmente para atender situaciones de alta diversidad: diversidad de estilos y formas de aprendizaje, diversidad cultural (EIB), diversidad de grados de manera simultánea.
- Tratamiento curricular que permita la atención de varios grados a la vez, flexibilidad en el manejo de manera que se puedan integrar áreas, capacidades en una sola programación para todos y evaluar diferenciadamente por grados, la sesión de clase

responde a referentes culturales propios. Un currículo que ayude efectivamente a la labor docente.

- Infraestructura, equipos y materiales, que considera que conviven grupos de distintas edades dentro del aula, por tanto toma en cuenta las necesidades de tamaño del espacio, las diferencias en el mobiliario y equipos, la diversidad de materiales de uso común y de uso diferenciado.
- Mas tiempo de aprender efectivamente, se aprovecha positivamente todas las ocasiones de aprendizaje, no se invierte tiempo en actividades que no reportan aprendizajes (formaciones sin sentido, recreos interminables). Se respeta la hora de inicio, de finalización y el número de horas que por ley el estudiante tiene derecho a aprender.
- Procesos de aprendizaje basados en la combinación de aprendizaje autónomo y colaborativo como las formas principales de atención en el aula multigrado.

Tres medidas urgentes:

- Políticas educativas nacionales y regionales referidas especialmente a la atención y promoción de escuelas multigrado.
- Procesos sostenidos de formación de docentes especialmente diseñados para el trabajo en aulas multigrado. Considerando la diversidad cultural y lingüística, que provoquen cambios culturales y permitan enriquecer los referentes pedagógicos y quebrar prejuicios y estereotipos respecto a la población rural, e indígena. Acompañar con acciones para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, como programas de incentivos y vivienda.
- Revisar el modelo de escuela unidocente, asumiendo que existe un limite respecto al manejo de la complejidad pedagógica en el aula y las posibilidades del docente para afrontar esta diversidad en circunstancias (soledad, sin servicios básicos, no incentivos suficientes) que pueden estar mas allá del limite de cualquier acción profesional. Plan para convertir las escuelas unidocentes en multigrado.



II. REFERENTES CONCEPTUALES

2.1 PERSPECTIVAS DE DESARROLLO

Los procesos educativos están orientados por grandes finalidades, las perspectivas de desarrollo que perseguimos como sociedad dan sentido a la actuación pedagógica y a la vez se nutren de ella dado que la educación es un factor de desarrollo. La perspectiva de Desarrollo humano es la que orienta en general la actuación de todo el sistema educativo, actualmente desde un enfoque intercultural, están siendo reconocidas otras perspectivas de desarrollo, como el “Allin Kawsay” o “Buen Vivir”¹⁵.

*Desarrollo humano y desarrollo sostenible*¹⁶

Este promueven prioritariamente la ampliación de capacidades de las personas y las sociedades, facilitando una mejor comprensión de los complejos procesos que se dan en las áreas rurales de nuestro país y la elaboración de propuestas alternativas de desarrollo, orientadas particularmente, a la atención de las necesidades educativas y de desarrollo en función de la diversidad de los pueblos y comunidades que las habitan, dichas corrientes son las que alientan el diálogo intercultural, la participación ciudadana, el empoderamiento de los pueblos indígenas y del campesinado, y, por consiguiente la superación de las brechas de inequidad existentes.

Este enfoque de desarrollo constituye una base para la construcción de políticas de desarrollo participativas que tomen en cuenta las aspiraciones, expectativas, compromisos y derechos de todos los ciudadanos y las ciudadanas de las zonas rurales.

*Allin Kawsay o el Buen vivir*¹⁷.

Los pueblos originarios vienen desarrollando una concepción de lo que es “buena vida” desde sus experiencias milenarias, en estrecha relación con el medio ambiente, lo divino y lo comunitario. Esta tiene una posición en la que el ser humano no ocupa un lugar céntrico, ni jerárquicamente superior, el universo es considerado la casa de todos los seres: vivos e supuestamente inertes, sagrados y supuestamente profanos, divinos y no-divinos.

Esta “comunidad” se rige por los principios de la relacionalidad (cada ente se encuentra en múltiples relaciones con otros), correspondencia (existe una respuesta correlativa

¹⁵ En la diversificación del currículo de formación de profesores de educación primaria intercultural bilingüe se asume el principio del “Allin kawsay” para su contextualización y puesta en práctica en las sesiones de aprendizaje. En: Propuesta Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de educación primaria intercultural bilingüe. DESP. Área de Formación Inicial Docente. Abril Junio 2011. http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-downloads/2011/Propuesta_DCBN_EBI_PRIMARIA.pdf

¹⁶ Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007) Proyecto de Educación en Áreas Rurales PEAR nov. 2005

¹⁷ José Estermann. Equilibrio y cuidado: Concepción indígena de una comunidad solidaria y diaconal http://culturaandina.khipu.net/pdf/filosofia/equilibrio_y_cuidado.pdf

/correspondencia entre el orden cósmico – estaciones, circulación del agua- y el ser humano y sus relaciones económicas, sociales etc.), complementariedad (el individuo aislado es incompleto), reciprocidad (a cada acto le corresponde como contribución complementaria un acto recíproco) y ciclicidad histórica (concepción del tiempo y espacio como cíclico no lineal).

Estos principios hacen que cualquier desequilibrio económico, social o cultural entre los miembros, llevan a que la comunidad como tal sufra y se enferme. Enfermedad, sufrimiento, dolor e injusticia son fenómenos colectivos, mucho más que individuales; por lo tanto, existe el deber comunitario de vigilar por el bien común, el equilibrio social y la armonía interpersonal, pero también con la naturaleza. El restablecimiento de la salud, justicia y armonía siempre se fundamenta en actividades rituales y celebrativas, que implican una redistribución de la riqueza (“compartir”) y de las relaciones humanas. El concepto adecuado y acorde con los principios sapienciales de los pueblos originarios es el del “crianza”. El ser humano es básicamente el “cuidador” (arariwa) y no el propietario, el productor o el homo faber de la modernidad occidental. La función de “cuidar” consiste en vigilar por el equilibrio frágil y complejo del ecosistema, de la comunidad humana, de las relaciones rituales y religiosas.

Cuando se trata del “cuidado” de la comunidad humana y sus miembros, en perspectiva indígena viene a ser el cuidado de lo que llaman el “Buen Vivir” (Allin kawsay). El “Buen Vivir” es una perspectiva de un “mundo en el que caben todas y todos, incluida la Naturaleza”, busca el equilibrio entre todos los agentes de vida, para asegurar las condiciones imprescindibles de vida, sin hambre ni sed, sin despilfarro ni escasez, sin contaminación ni explotación. Es un ideal plasmado en un “cuidado” mutuo. El “Buen Vivir” se traduce en términos de una economía solidaria, la soberanía alimentaria, una producción de cultivos en pisos ecológicos, formas de trueque y reciprocidad laboral (ayni, mink’a).

Ambas perspectivas coexisten y dan sentido a diversidad de prácticas de vida, de igual manera se espera orienten el sentido de las prácticas pedagógicas.

2.2 ENFOQUES

En esta sección se presentan los enfoques desde los cuales se espera organizar el trabajo educativo, se ha realizado adicionalmente un esfuerzo por aproximarse a la definición de los principios que cada enfoque plantea y a la operacionalización (identificación de procesos, servicios, propuestas y medios) que supone para la educación.

Enfoque de derechos

El enfoque de derechos ha sido definido¹⁸ como “un proceso integral económico, social, cultural y político que tiene por objeto el mejoramiento constante del bienestar de toda la población y de cada uno de los individuos en base a su participación activa, libre y

¹⁸ Mideplan/cepal. Seminario perspectivas innovativas en política social. Sede de la CEPAL, Santiago de Chile, octubre del 2002. Primer módulo: el enfoque de derechos aplicado en programas sociales: una apuesta por la superación de la desigualdad y la pobreza comentarios de la Sra. Carmen Artigas, Jefa de la unidad de derechos humanos de la CEPAL.



significativa en el desarrollo y en la distribución justa de los beneficios que de él resultan". El enfoque de derechos, constituye un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano, está basado en estándares internacionales de derechos humanos y dirigido a promover, proteger y hacer efectivos los derechos humanos.

El enfoque de derechos en el desarrollo incorpora los siguientes elementos:

Elementos del enfoque	1) Expresa un vínculo con los derechos, es decir, abordan integralmente toda la gama de derechos indivisibles e interdependientes de carácter civil, cultural, económico, político y social.	2) Incorpora la rendición de cuentas, identificando titulares de derechos y los sujetos de las correspondientes obligaciones.	3) El denominado empoderamiento o ejercicio de derechos se centra en los beneficiarios como titulares de derechos y no como receptores de acciones asistenciales.	4) La participación a la que se refiere es activa, libre y significativa"	5) No discriminación y atención a los grupos vulnerables.
Como se expresa en la educación	Los estudiantes de las escuelas multigrado gozan de todos los derechos que cualquier estudiante en el país.	Las autoridades como titulares de derechos están en la obligación de atender las demandas y necesidades de los estudiantes de las escuelas multigrado para el logro de los aprendizajes esperados.	Los estudiantes de las escuelas multigrado y sus familias no son "beneficiarios" de una política social, son sujetos de derechos, su ejercicio supone desarrollo de sus capacidades, no recepción pasiva.	Los estudiantes y sus familias tienen derecho a ser consultados sobre decisiones que los atañen.	Los estudiantes de escuelas multigrado por encontrarse entre los grupos más vulnerables tienen derecho a atención prioritaria.

La educación es un derecho.

El derecho a la educación no solo se concreta en tener "acceso" a educación gratuita, sino principalmente como el derecho a "aprender"¹⁹. Esto es lo que se tiene que lograr en las escuelas multigrado – y en todas las escuelas- para hacer efectivo el derecho a la educación. Además de ser un derecho de por sí, el derecho a la educación es un derecho habilitante, es decir que la educación es imprescindible para el disfrute de otros derechos, ya que crea la voz a través del cual reclamar y proteger los derechos.

El estado es el garante y regulador del derecho a una educación de calidad, y lo debe hacer promoviendo consensos; pensando a largo plazo; asegurando el pluralismo; mejorando la educación pública para *no despojarla de su condición de bien común, ni a la enseñanza de su condición de servicio público* (Tomasevski).

¹⁹ Derechos culturales y derecho a la educación. Ricardo Hevia. UNESCO Santiago de Chile. Noviembre 2008. www.fundacionhenrydunant.org/.../Derecho%20a%20la%20Educacion

Katarina Tomasevski, ex Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación identificó cuatro características²⁰, *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. A partir de la década de los años 90²¹, con la instalación de los sistemas nacionales de medición y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, comienza a instalarse en la región de América, el llamado a la rendición de cuentas y la responsabilidad por los resultados.

Se ha producido legislación en casi todos los países y vienen funcionando los sistemas nacionales de medición; sin embargo, no se usan estos resultados para que el Estado rinda cuentas sobre el cumplimiento del Derecho a la Educación ante la sociedad civil, la comunidad educativa y los propios titulares del derecho. La rendición de cuentas es una variable tan importante como las anteriores que se requiere impulsar.

Este enfoque supone:

PRINCIPIO ²²	OPERATIVIZACIÓN (procesos, servicios, propuestas, medios)
PRINCIPIO DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Atención de calidad de las escuelas rurales. • Servicio de EIB para poblaciones indígenas. • Experiencias de todos los niños y las niñas representadas en el currículo. • Incorporación de los conocimientos de los diversos pueblos en el currículo.
PRINCIPIO DE INTEGRALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las distintas dimensiones del desarrollo de las niñas y los niños.
ASEQUIBILIDAD, ES DECIR, QUE SE PUEDAN DISPONER EN CANTIDAD SUFICIENTE;	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas dignas para todos. • Suficientes IE para todo el ámbito rural.
ACCESIBILIDAD, QUE ESTÉN AL ALCANCE DE TODOS	<ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad lingüística y cultural. • Desarrollo de mecanismos o puentes interculturales para acceder a la cultura del otro. • Educación gratuita, financiada por el Gobierno. •
ACEPTABILIDAD, ADECUADOS, DE BUENA CALIDAD Y PERTINENTES PARA TODOS;	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas que se ajustan a los estándares nacionales e internacionales de calidad en su propia especificidad. • Aprendizajes de <i>calidad para todos</i> y todas (relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia)
ADAPTABILIDAD PARA ACOMODARSE A LAS	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia cultural expresada en la organización institucional, el currículo, los enfoques de enseñanza. • Educación adaptada a las necesidades de los diversos

²⁰ Educar con enfoque de derechos. ¿Qué significa? ¿Qué implica?. Silvia Mazzarelli. Encargada derechos humanos – VIS. <http://www.donbosco-humanrights.org/dh/j/index.php?>

²¹ Texto aporte de Cesar Saldarriaga, elaborado en el marco de los diálogos para la preparación de este documento. Representante de Plan Internacional.

²² Todas las aproximaciones a principios y operativización se tomaron del documento trabajado por Eduardo León, representante de USAID. PERU. SUMA, en el marco de los diálogos para la preparación de este documento. A partir de este se incorporaron algunos elementos adicionales.



NECESIDADES SOCIALES Y CULTURALES DE LAS PERSONAS.	grupos de población. Metodología multigrado.
RENDICIÓN DE CUENTAS (ACCOUNTABILITY)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Estado a través de sus representantes (DRE, UGEL) y la Escuela, periódicamente rinden cuentas a la comunidad educativa y el país de los resultados del sistema educativo. ▪ Se implementan espacios de análisis y reflexión con los actores educativos para la toma de decisiones orientadas a mejorar los resultados del sistema educativo.

Enfoque Intercultural

La interculturalidad es un proyecto de sociedad que se ha empezado a construir, donde la educación juega un papel importante en las nuevas formas de atención a la diversidad cultural, partiendo de reconocimientos jurídicos y de la necesidad, cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontando la discriminación, racismo y exclusión, para formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. 23

La interculturalidad²⁴ no se reduce “a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas, representa procesos (no productos o fines) dinámicos de múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas” (Walsh 2000: 13)

La interculturalidad como proyecto de sociedad y como oferta ético-política debe ser vista como una alternativa viable al carácter occidental y homogéneo de la modernización. Optar por la interculturalidad es optar por una democracia inclusiva de la diversidad. La función social para la cual ha sido creada es generar sociedades respetuosas de la diversidad cultural, dialogantes y verdaderamente democráticas.

Esta forma de entender la interculturalidad supone una propuesta de transformación en democracia, del marco estructural que origina las grandes inequidades económicas y culturales de la sociedad. La interculturalidad así entendida constituye la base del nuevo pacto social que la sociedad peruana necesita para construir una democracia viable. El dialogo intercultural es clave en este proceso ya que sin él, no es posible avanzar en la unidad nacional. La interculturalidad esta preocupada por las condiciones para que ese diálogo se dé y reconoce que estas son de índole social, económica y educativa, además de cultural.

²³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural - UNICEF. Catherine Walsh. *La Interculturalidad en la Educación*. Lima. 2005.

²⁴ Las practicas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Fidel Tubino 2004.



Para que el diálogo intercultural entre dos interlocutores sea posible, es necesario crear un espacio que no sea propio de ninguno de ellos, un “tercer espacio” de encuentro de la diversidad. Esto significa hacer de las instituciones –escuelas, universidades, iglesias, sindicatos, partidos, etc.- “espacios de traducción y negociación en los cuales cada uno mantiene algo de sí, sin asimilarse al otro.

La interculturalidad como discurso de Estado tiene relación con la construcción de una *ciudadanía intercultural*²⁵, entendidas como una de las herramientas que permiten crear las condiciones necesarias para que los pueblos indígenas puedan hacer valer sus derechos sociales, educativos, territoriales, lingüísticos y, sobre todo, políticos. El enfoque de “*ciudadanía intercultural*” en la educación nacional es clave porque la construcción de ciudadanías interculturales es la base del pacto social.

La interculturalidad busca hacer de los espacios públicos espacios donde converjan la diversidad cultural y la pluralidad de racionalidades. Así, la construcción de la interculturalidad y la oficialización de las lenguas indígenas es un problema de Estado que no involucra solamente al sector Educación. Involucra la reconversión de las esferas públicas monoculturales en esferas públicas interculturales y multilingües.

En la concepción indígena, el problema de la interculturalidad se identifica con la revalorización de las identidades étnicas de los pueblos, como para ellos es imposible concebirse a sí mismo sin tierra (como territorio), el problema de la interculturalidad pasa por el problema de la tierra. En las organizaciones indígenas, el discurso sobre la tierra y las lenguas es un discurso de ciudadanía. La tierra y la lengua son derechos colectivos.

En el campo educativo, la interculturalidad es entendida como²⁶: a) un proceso dinámico y permanente de relación - comunicación y aprendizaje entre las culturas, en un marco de respeto y reconocimiento mutuo, legitimidad, simetría e igualdad de condiciones; b) una interrelación e interacción entre pueblos culturalmente distintos que construyen (crean y recrean) conocimientos, saberes y otras prácticas culturales, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia en la diferencia; c) un espacio de negociación, donde las desigualdades sociales, económicas, políticas..., las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad se reconocen, se confrontan y se conciertan; d) una tarea social y política que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes.

Este enfoque supone:

25 La concepción intercultural de la ciudadanía que aboga por la inclusión de la diversidad en la vida pública. Tubino, Fidel. No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Año 5, N°5, Vol. 4: 1-13, 2009. Disponible en: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf.

26 El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular. DIGEIBIR. DER. Junio 2011.



PRINCIPIO ²⁷	OPERATIVIZACIÓN (procesos, servicios, propuestas, medios)
CRITICIDAD: DECONSTRUCCIÓN DE LAS RELACIONES DE PODER	<ul style="list-style-type: none"> • Un currículo que cuestiona los dogmas de una civilización universal y una cultura nacional homogénea.
IDENTIDAD: AFIRMACIÓN DE LA MIRADA INTRACULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autoestima y habilidades sociales. • Reconocimiento y valoración de su pertinencia cultural. • Enraizamiento del conocimiento escolar en una matriz epistemológica propia.
EMPODERAMIENTO: AUTOCONCIENCIA Y CAPACIDAD DE ACTUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia reflexiva del poder de sí mismo y de su pueblo. • Desarrollo de habilidades para enfrentar las relaciones de opresión de manera propositiva.
RECIPROCIDAD: DIÁLOGO HORIZONTAL, SIMÉTRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura al conocimiento de otras culturas. • Currículo intercultural que genera el diálogo entre las diversas culturas.
APROPIACIÓN DE LA RIQUEZA DEL OTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y apropiación de los conocimientos de los otros a través de un currículo intercultural.
RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Señalamiento franco y respetuoso de las diferencias y los disensos entre las culturas.
RESPECTO Y TOLERANCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad para manifestaciones de las expresiones culturales propias. • Presencia de la cultura local en la vida institucional de la escuela. • Valoración de las expresiones culturales de otros pueblos.

Enfoque inclusivo

La educación inclusiva²⁸ nos propone brindar una atención educativa de calidad con estrategias diversas que promuevan las potencialidades de todos los niños y las niñas, con o sin discapacidad, respetando las diferencias individuales (funcionamiento corporal, sensorial o intelectual /recursos personales para satisfacer sus propias necesidades / ritmos y estilos de aprendizaje) y sociales (culturas indígenas) en ambientes no segregados donde se aseguren condiciones de accesibilidad (física,

²⁷ Todas las aproximaciones a principios y operativización se tomaron del documento trabajado por Eduardo León, representante de USAID. PERU. SUMA, en el marco de los diálogos para la preparación de este documento.

²⁸ Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007). Proyecto de Educación en Áreas Rurales PEAR. Noviembre 2005.



sociales, comunicacionales y educativas) participación y empoderamiento (autodesarrollo, autodeterminación, afirmación de identidad, ejercicio de derechos).

La Educación Inclusiva significa²⁹ equiparación de oportunidades, donde no solo se reducen las barreras al aprendizaje y se satisface las necesidades de todos los alumnos y alumnas, promoviéndose una sociedad más justa para todos sus ciudadanos donde no solo se educa a los niños y niñas con discapacidad, sino también, se enseña a convivir con las diferencias (Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, UNESCO).

La infancia con discapacidad ha sido el sector mas excluido del sistema educativo nacional. En las zonas rurales solo el 2% de la población infantil discapacitada es atendida.

Orientaciones generales para el trabajo pedagógico relativo a la niñez con discapacidad.

- El enfoque de educación inclusiva es válido y se aplica a todos los niveles de la educación básica regular. Por eso debe de promoverse en zonas rurales especialmente el acceso de la infancia con discapacidad a los programas de atención temprana, a los Pronoei y a las IIEE iniciales, primarias y secundarias.
- El requisito fundamental para que un programa o IE de acceso a un niño o niña con discapacidad es que exista esa niña o niño en la comunidad. Este es el sentido del derecho a la educación. La atención educativa a la niñez con discapacidad no requiere de condiciones ideales o básicas que sean pre-requisitos.
- El proceso progresivo de la inclusión esta referido únicamente a la definición de etapas de mejoramiento cualitativo de la atención educativa, la primera etapa es abrir la puertas de las instituciones y programas educativos que es de por si una ventaja tanto para el desarrollo y la socialización de los niños y niñas con discapacidad como para el resto de la niñez.
- Las niñas y niños y adolescentes con discapacidad deben de ser atendidos juntamente con sus grupos etéreos, aunque su nivel de desarrollo no sea el mismo. Para ello se tomaran medidas como las adaptaciones curriculares y el empleo de estrategias para lograr sus aprendizajes.

ENFOQUE INCLUSIVO

PRINCIPIO ³⁰	OPERATIVIZACIÓN (procesos, servicios, propuestas, medios)
RECONOCIMIENTO DE LA DISCAPACIDAD COMO DIVERSIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la discapacidad como parte constitutiva y natural de la diversidad humana. • Experiencias de las personas con discapacidad volcadas en el currículo. • Convivencia inclusiva en las aulas: construcción de relaciones de igualdad y respeto.

²⁹ Documento marco para la intervención institucional del Ministerio de Educación del Perú en el proyecto en el proyecto de Educación en Áreas Rurales. Coordinación Eduardo León Zamora. 2005.

³⁰ Todas las aproximaciones a principios y operativización se tomaron del documento trabajado por Eduardo León, representante de USAID. PERU. SUMA, en el marco de los diálogos para la preparación de este documento.



ACCESIBILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Disposición de códigos, estrategias, materiales e infraestructura al alcance de todos y todas.
DISCAPACIDAD NO ES INCAPACIDAD	<ul style="list-style-type: none"> Deconstrucción de la discapacidad como un problema individual, una desgracia, un castigo, una anomalía. Construcción de la noción de discapacidad como un problema social.
AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> Provisión de medios y soportes a fin de que las niñas y los niños con discapacidad puedan gozar de la mayor autonomía posible: con infraestructura, métodos de enseñanza, recursos educativos, interacciones y actitudes inclusivas.
EMPODERAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de conciencia sobre las potencialidades de cada una/o. Desarrollo de habilidades y actitudes para actuar con autoridad, seguridad y confianza.
CELEBRACIÓN DE LAS DIFERENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> Espíritu de respeto y valoración de la diversidad.
EDUCABILIDAD DE TODOS LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS.	<ul style="list-style-type: none"> Aceptación y convicción de que todas las personas son capaces de aprender.
IGUALDAD: NECESIDADES COMUNES, SATISFACTORES DIFERENTES	<ul style="list-style-type: none"> Principio cuestionador del discurso oficial de necesidades especiales o habilidades especiales. Las necesidades son las mismas. Los medios para satisfacerlas son distintos.

2.3 CONCEPCIONES DE NIÑEZ Y DOCENTE

Concepción de niñez y adolescencia

El lugar que ocupa la niñez y la adolescencia³¹ en las áreas rurales varía en mayor o menor grado según cada cultura y se va modificando en la medida que se intensifican las relaciones entre el mundo urbano y rural.

En una primera noción de niñez y adolescencia válida para los contextos rurales, reconocemos que las niñas, los niños y adolescentes de ámbitos rurales, con o sin discapacidad o de diferente origen étnico-cultural:

- Son personas con aptitudes diversas que tienen intereses, preferencias, tendencias y rasgos propios, de igual valor que los adultos. Muestran un inmenso potencial que debe ser estimulado y aprovechado. Son seres únicos,

³¹ Marco de la Propuesta Pedagógica e Institucional para la Intervención en Áreas Rurales. (2005-2007) PEAR.



diferentes e importantes, requiriendo para su desarrollo óptimo el reconocimiento de esta unicidad en su manera de desarrollarse, aprender y relacionarse con los componentes de su entorno.

- Son capaces de establecer vínculos intensamente vividos en su cuerpo y en su psiquis por su naturaleza predominantemente afectiva y social, con una lógica de acuerdo a su nivel de pensamiento y a su cultura, cuyo desarrollo responde a una unidad biopsicosocial.
- Son sujetos de acción y con iniciativa que requieren para su desarrollo oportunidades de descubrimiento autónomo, básicamente a través del movimiento libre, del juego, de la reflexión, de acciones y del establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto, que le brinden seguridad afectiva y física.
- Son sujetos de derechos, con capacidad para tomar algunas decisiones sobre aspectos que le competen directamente (dentro del marco de la progresiva autonomía que van conquistando en su propio grupo cultural), con capacidad para adaptarse a los diversos entornos y de crecer superando (inclusive) obstáculos externos como la pobreza y otros.
- Están abiertos al entorno social aportando activamente al desarrollo de su propia familia y comunidad, aportando a la sobrevivencia o al crecimiento favoreciendo oportunidades de desarrollo a los grupos que pertenecen a su entorno. No son beneficiarios pasivos de lo que se les brinda.

Existen aproximaciones a lo que podemos llamar una concepción de niñez para las zonas andinas y amazónicas.

El concepto *Wawa* se traduce al castellano como hijo³². Este denota más que el concepto de niño o niña en el sentido de individuos, un ser vinculado, asociado a una relación familiar y afectiva, y un sentimiento de estar anudado al tejido afectivo del ayllu, la familia extensa andina que incluye al mundo más que humano. Supone ser sujeto de crianza y necesitar de ella. En una cultura criadora, todos somos *wawas* en algún momento porque estamos siendo siempre criados por la Pachamama y los *uywiris* o deidades. Los niños no están separados de la vida adulta, de la vida de su comunidad.

Ser niño no excluye a una persona de determinadas actividades, ni necesariamente corresponde a un período irrepetible de la vida³³. Por eso se puede ser torpe e incapaz de mostrar suficiencia en lo que se hace, porque es señal de ser incompleto, y esto sucede en cualquier edad cronológica. En una cultura criadora, todos somos *wawas* en algún momento porque estamos siendo siempre criados, os cría la Pachamama y todos los *uywiris* [deidades criadoras].

³² Niñez en la cosmovisión andino amazónico: "EL HUCHUY RUNA"

³³ "A mí me gusta hacer Chacra". Ser Wawa en los Andes. Grimaldo Rengifo. PRATEC, Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas, 2005



La presencia de los niños en las chacras es necesaria para la regeneración de la vida, sea que estén activos con herramientas adecuadas a su tamaño o que estén en el vientre de su madre. Su relación con las deidades es privilegiada pues ellas acceden con gusto a sus peticiones y por ello les está reservada una destacada participación en los rituales.

Concepción de docencia

La apuesta es por el reconocimiento del docente como un profesional de la educación³⁴. Esto supone el que los profesores tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo tanto como en la de los medios, no solo instrumentalizar las decisiones de otros. Significa también el reconocimiento de los docentes como *profesionales reflexivos*, es decir que los profesores participan en la producción de conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada y tienen teorías que pueden contribuir a la construcción de una base sólida sobre la enseñanza. Se valora el conocimiento práctico de los buenos profesores.

El maestro en el aula mejora su propio ejercicio docente a partir de “mirar” / reflexionar sobre la propia experiencia, esta acción no es un ejercicio meramente cognitivo, implica intuición, emoción y pasión. La atención no se centra solo en su propio ejercicio profesional, sino también en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa, la práctica reflexiva tiene un carácter democrático y emancipador. Esta reflexión sobre lo “interno” y lo de “fuera” intenta reconocer el carácter político de todo lo que se hace en el aula (visibilizar acciones de discriminación, racismo etc.). Se busca hacer de la docencia una actuación comprometida y responsable.

Surge desde la experiencia de grupos de docentes intentando desarrollar una propuesta de educación intercultural, la noción de docencia como “mediador cultural”³⁵. Por mediación cultural se entiende la crianza, cultivo, conocimiento y empatía del docente con la diversidad cultural existente en su región y en el país. Esto implica respeto por las visiones plurales que pueblos diferentes tienen de la realidad. Se trata de que el docente promueva en el aula y en similar plano de equivalencia, las tradiciones cognoscitivas asociadas a la ciencia y la técnica, así como los saberes andino-amazónicos.

El mediador cultural debe enfrentar dos procesos simultáneos: la descolonización (reconocer el carácter colonizador de la educación recibida) y la afirmación cultural. La afirmación cultural supone el afincamiento del docente en una cultura determinada, sea en la andina, la amazónica, la moderna o cualquier otra tradición. Mediar no significa estar al medio de las tradiciones y hacer de árbitro entre dos o más de ellas, sino afirmarse en una para desde allí criar y dejarse criar por las otras. Esto supone un acercamiento y conocimiento básico de las tradiciones que están en juego en el aula y comprender cuando se está en una y cuando en otra, sin tratar de acomodar una tradición dentro de otra.

³⁴ El maestro como profesional reflexivo. Kennett. M. Zeichner. <http://www.slideshare.net/magacol/el-maestro-reflexivo>

³⁵ Educación y diversidad cultural. Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi. Grimaldo Rengifo. Mayo 2008



Reflexión final

A lo largo del capítulo han ido apareciendo distintas formas de entender los referentes conceptuales, distintas formas de entender el desarrollo, la noción de niñez, la docencia. Desde una perspectiva intercultural se asume la coexistencia de esta diversidad. Es aun un reto la manera como se aborda, si es desde la complementariedad, si es desde el encuentro de aspectos comunes, si es desde la convivencia con la diferencia. Lo que no puede continuar sucediendo es su invisibilización.

III. PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

3.1 APRENDER Y ENSEÑAR EN LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO

Aprender en la escuela rural multigrado.

Los niños y niñas en las escuelas multigrado aprenden³⁶:

- A través de actividades que los comprometen cognitivamente y emocionalmente (experiencias lúdicas, creativas, desafiantes, emprendedoras, ciudadanas).
- Desde sus niveles de desarrollo cognitivo y afectivo a través de procesos pedagógicos que respetan y se apoyan en sus posibilidades y formas de aprender y haciendo uso de materiales de apoyo (material estructurado y no estructurado, fichas, cartillas) que se articulan a procesos pedagógicos desarrollados en el aula.
- De manera autónoma (aprender a aprender), en interacción dinámica con sus pares (cooperativamente), sus docentes y miembros de la comunidad.
- A través de una experiencia de construcción armónica, de una convivencia ciudadana democrática e inclusiva que se expresa en la vida cotidiana en la escuela. Respeto y buen trato.
- Comprendiendo para que y porque aprenden, como aprenden y como van progresando en sus aprendizajes. Relacionándose con el saber con confianza, seguridad, placer, iniciativa y de manera crítica.
- Interactuando con su entorno, desde actividades cotidianas.

Existen dos formas de aprender que parecieran ser las de mayor pertinencia para estos espacios, la combinación de ambas pueden promover aprendizajes de calidad por su adaptación a la situación multigrado:

Aprendizaje autónomo y colaborativo:

El aprendizaje autónomo³⁷ fortalece el desarrollo de la autonomía y la autodisciplina, así como la adquisición de capacidades de auto aprendizaje y de aprendizaje permanente del estudiante. La

³⁶ Documento: ¿Cómo aprenden los niños en las escuelas multigrado. Eduardo León. USAID- PERU-SUMA. 2012.

³⁷ Lineamientos para la construcción de la propuesta pedagógica multigrado intercultural bilingüe 2011.



diversidad en el aula multigrado nos remite al reconocimiento de que no todos los estudiantes son iguales y por lo tanto tienen necesidades educativas específicas, su satisfacción requiere una atención pedagógica diferenciada.

Supone la transformación de modelos educativos tradicionales en donde el maestro es el centro del proceso educativo hacia procesos donde a partir de la orientación del docente el estudiante va a la búsqueda de sus propias respuestas. Se cambia el esquema de la enseñanza hacia una educación con mayor margen de libertad y la responsabilidad del educando por su propio proceso educativo. Los procesos de aprendizaje se plantean como situaciones problemáticas a resolver, en ese sentido se fortalecen capacidades para la investigación, la búsqueda de información, el pensamiento divergente, la creatividad, desencadenando procesos cognitivos orientados hacia la construcción de nuevos conocimientos.

El *aprendizaje colaborativo* es un proceso de un aprendizaje activo, no competitivo, en el cual todos los miembros del grupo colaboran en la construcción del conocimiento y contribuyen al aprendizaje de todos. Para trabajar en colaboración es necesario compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. El aprendizaje se genera a partir de tres principios: la articulación, el conflicto y la co-construcción. En la articulación, el valor educativo y cognitivo se deriva de la necesidad que tiene el participante de organizar, justificar y declarar sus propias ideas al resto de compañeros, y de la necesidad de su interpretación, es decir traducción cognitiva, para que sea comprendida por sus iguales. En el conflicto, se asume los beneficios que se producen en los desacuerdos y en sus refuerzos para resolverlos (argumentación, negociación, etc.). La co-construcción, hace referencia a la significación de compartir objetivos cognitivos comunes y que el resultado alcanzado no sea la simple yuxtaposición de información sino su elaboración, reformulación y construcción conjunta.

Se emplea métodos de trabajo grupal caracterizados por la interacción y el aporte de todos. Cada miembro y todos se sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás generando una interdependencia positiva que no implique competencia. Este tipo de aprendizaje fortalece las capacidades para construir consenso (capacidades para negociación, argumentación, concertación) con los demás.

Existen otras formas de aprender:

El proceso de pensamiento del niño andino en la escuela³⁸ está fuertemente influenciado por sus modos de saber y de usar el lenguaje compartido por su comunidad. Su inteligencia está conectada con criar adecuadamente la naturaleza a la que suponen también inteligente y de la cual son parte. La manera local que tienen los niños de entender es holística y totalizadora, no tienden a separar el dato del contexto al que se refiere. De allí las dificultades para la simbolización y la representación abstractas. Pero una vez captado el tema dentro del contexto, resulta menos dificultosa su comprensión.

³⁸ La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural andina. Grimaldo Rengifo. Pratec 2003.



La “vivencia” es una manera particular de vincularse con el mundo, no es la mente, en la vida cotidiana, la que tiene una preeminencia en la relación con la naturaleza. Lo mental al igual que lo sensorial, o lo onírico, juega un rol semejante en esta relación. La vivencia no tiene que ver con el pensar, como reflexión sobre lo vivido. La vivencia puede ser contada y descrita pero no explicada.

El saber reposa en todos. En los Andes y en la Amazonía, el saber no reposa sólo en la capacidad de quien sabe sintonizarse, sino también en el producto de esta sintonía. La palabra que expresa de mejor modo esta relación de sintonía mutua o empatía es la crianza. Todos son criadores y al mismo tiempo, todos son criados. Como no hay un sujeto desde el que se fundamenta el saber éste sólo es posible y se expresa en la conversación, en el entramado de relaciones que implica la crianza recíproca. Saber, se entendería así, como capacidad de criar y dejarse criar.

Enseñar en situaciones multigrado³⁹:

La enseñanza es un proceso mediador fundamental, de su adecuada concepción y diseño depende en gran medida, que se aprenda en la escuela. La buena enseñanza se fundamenta en una adecuada comprensión de los procesos de aprendizaje y responde a ellos.

La enseñanza no es solo la suma de estrategias metodológicas, esta se orienta por determinadas perspectivas educativas. En el caso de la educación peruana, se ha señalado que asumimos las perspectivas de educación inclusiva, intercultural y ciudadana pues responden a una lectura de nuestra realidad nacional. La enseñanza no se agota en crear las condiciones para el desarrollo de competencias relacionadas con áreas curriculares; sino que deben desarrollarse articuladamente a una formación para la ciudadanía democrática, el reconocimiento de la diversidad y el diálogo intercultural.

La enseñanza en ámbitos rurales y en aulas multigrado implica una mirada distinta a la labor educativa. Exige repensar la práctica docente y ver su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños y las niñas con los que trabajamos y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular. Nos reta a revisar las competencias que queremos desarrollar, los contenidos que vamos a trabajar, las estrategias que vamos a usar y los criterios y procedimientos con los que vamos a evaluar, para ver si son o no pertinentes a una determinada realidad.

La enseñanza en la escuela rural multigrado debe poner énfasis en la conexión de los aprendizajes con el contexto y tomar en cuenta la heterogeneidad histórica, la riqueza cultural y diversidad ambiental del medio. Esta obligada a enriquecer la mirada del proceso de aprendizaje en determinados contextos, por ejemplo, resignificando los silencios de las niñas en el aula y la ausencia de preguntas de los niños no como falta de competencias comunicativas; sino estilos culturales de relación.

³⁹ El presente tema ha sido formulado tomando como referencia los siguientes documentos: Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007). Proyecto de Educación en Áreas Rurales PEAR. Noviembre 2005. ¿Que caracteriza a la propuesta de escuelas multigrado? Eduardo León Zamora. USAID, Perú- SUMA.



La escuela multigrado necesita de procesos de enseñanza que supongan una transformación cultural de un tipo de institución escolar que promueve el silencio, la escucha pasiva, la repetición y la represión de las subjetividades, a una donde prime el diálogo, la comprensión cognitiva, la criticidad y el fomento de las emociones. Los docentes deben valorar los saberes con los que los niños y las niñas llegan a las escuelas como producto de sus experiencias de socialización en la familia y la comunidad y dejar de verlos como tabulas rasas. En la medida que la escuela vea al niño y a la niña, como sujetos que no sólo memorizan contenidos para un examen; sino como sujetos que conocen, sienten y tienen un cuerpo que los hace capaces de crear, jugar, trabajar y soñar, esta será más pertinente.

En la medida que las escuelas dejen de lado su formato estándar de alumnos; las niñas y los niños campesinos, indígenas y con discapacidad recibirán una atención educativa acorde a sus características, intereses y expectativas.

Una de las primeras tareas para contar con una enseñanza de calidad es asegurar que las profesoras y los profesores, posean las capacidades que van desarrollar sus estudiantes, este es el punto de partida. Se requiere además que dominen los contenidos específicos de las diferentes áreas curriculares, que conozcan como se desarrollan los aprendizajes de diversos tipos de conocimiento, por ejemplo, cómo se construye la noción del número, cómo se desarrolla la idea de sistema numérico, cómo se desarrolla el gusto por las matemáticas, etc. El profesor debe dominar también estrategias de enseñanza que respondan a una comprensión clara y concreta sobre cómo se construyen los aprendizajes. Estas estrategias, además de las específicas por área curricular; deben comprender estrategias de diversificación y educación intercultural, de atención a la diversidad, de organización de las actividades educativas en aulas multigrado y de enseñanza de una segunda lengua.

Que identifica a un docente de las escuelas multigrado.

- Promueve el aprendizaje autónomo de sus estudiantes, el aprendizaje cooperativo, una interacción dinámica docente-estudiantes y una relación educativa con los miembros de la comunidad.
- Propicia que sus estudiantes se relacionen con el saber con confianza, seguridad, placer, iniciativa y de manera crítica.
- Reconoce la diversidad cultural y lingüística, de sus estudiantes y la incorpora en todos los procesos de su práctica pedagógica. Desarrolla una propuesta de EIB donde es pertinente.
- Programa actividades de aprendizaje que comprometen cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes a partir del conocimiento que posee sobre el desarrollo infantil, el aprendizaje y la didáctica de cada área curricular.
- Enseña desde los niveles de desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes a través de procesos pedagógicos que respetan y se apoyan en sus posibilidades y formas de aprender en el marco de enfoques pedagógicos coherentes con ello. Considera estrategias metodológicas para la atención simultánea y diferenciada.



- Crea condiciones para la construcción armónica de una convivencia democrática e inclusiva que se expresa en la vida cotidiana de la escuela, la cultura escolar, las interacciones entre niños y adultos, y la organización infantil. Desarrolla en sus estudiantes competencias que le permitan actuar como buen ciudadano en cualquier contexto.
- Hace uso adecuado de materiales educativos como apoyo a los procesos pedagógicos desarrollados en el aula.
- Utiliza adecuadamente el tiempo para los aprendizajes.
- Toma todas las medidas para que todos sus estudiantes alcancen los logros de aprendizaje previstos eficazmente. Posee altas expectativas acerca de las posibilidades de aprender de sus estudiantes.
- Evalúa los progresos de aprendizaje de sus estudiantes y organiza la atención general e individualizada a partir de los resultados alcanzados.
- Planifican, desarrollan y evalúan sus experiencias pedagógicas con sus colegas en su escuela y en sus redes educativas.

Desempeños docentes

Además de la caracterización se ha considerado necesario avanzar con una formulación aproximada a los desempeños que todo maestro en una escuela multigrado requiere poseer:

Estrategias de atención multigrado

Utilizan de estrategias de organización simultánea y diferenciada de los estudiantes basadas en el trabajo autónomo, el trabajo cooperativo y la colaboración de niñas, niños monitores.

Indicadores

- Prepara a las niñas y los niños monitores siguiendo un proceso ordenado y gradual.
- Desarrolla habilidades para el trabajo cooperativo en las niñas y los niños en el trabajo grupal y en pareja.
- Promueve habilidades metacognitivas en las niñas y los niños
- Organiza grupos de estudiantes según diferentes criterios con propósitos específicos
- Desarrolla habilidades para el trabajo autónomo de las niñas y los niños.

Programación curricular

Planifica y programa las actividades pedagógicas de acuerdo a los ciclos y procesos pedagógicos clave, considerando el contexto, la lengua materna y segunda lengua así como los niveles de complejidad.

Indicadores:

- Identifica los procesos pedagógicos clave a diseñar para el logro de las competencias.



- Selecciona los contenidos de acuerdo a la lógica de progresión de las disciplinas curriculares.
- Gradúa la complejidad de los aprendizajes del currículo en el proceso de programación.
- Distingue la L1 de la L2 y les da un tratamiento diferenciado.
- Integra los aprendizajes de diferentes áreas de manera consistente.
- Maneja criterios y de secuencia de pasos para la programación curricular.
- Contextualiza la programación de acuerdo a los temas transversales priorizados a nivel regional y/o a nivel de los planes de vida de los pueblos originarios

Desarrollo de las sesiones de aprendizaje

Conduce sesiones de aprendizaje respetando los procesos de cada grupo, en las que están presentes la historia, los conocimientos, las visiones y los valores de los pueblos indígenas y los de otras culturas, combinando y alternando formas de atención directa e indirecta.

Indicadores

- Relaciona estrategias metodológicas, recursos y materiales educativos en función de los contenidos y procesos pedagógicos que apuntan al desarrollo de competencias
- Aplica, de manera adecuada, estrategias metodológicas en el aula para atender en forma simultánea o diferenciada a los diferentes grupos de estudiantes
- Desarrolla métodos, estrategias y técnicas en los que articulan formas de aprendizaje propias de la cultura local con los aportes de la pedagogía moderna.
- Promueven aprendizajes de diferentes fuentes culturales sin subordinar ni hegemonizar ninguno de ellos.
- Utilizan la lengua indígena y el castellano de manera oral y escrita, sea como primera o segunda lengua, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Clima

Promueve un clima saludable e inclusivo, de colaboración, respeto mutuo y afecto en el aula y la escuela.

Indicadores:

- Utiliza las estrategias más adecuadas para niñas y niños con discapacidades, con ritmos diferentes y/o con inteligencias diversas
- Trata a los estudiantes con respeto (sin castigos), sin discriminarlos
- Estimula la participación de todos en la clase.
- Establece relaciones, normas, reglas y rutinas que favorecen el autodesarrollo y la convivencia.

Soporte a los aprendizajes

Aprovecha de manera óptima los materiales, el espacio y el tiempo para la atención de grupos diversos en aulas multigrado

Indicadores:

- Gestiona eficazmente el uso, la creación y conservación de diversos materiales impresos en el aula multigrado.
- Gestiona eficazmente el uso, la creación y conservación de diversos materiales concretos en el aula multigrado.
- Utilizar el tiempo óptimamente a través de la planificación ordenada de la jornada diaria.
- Usa óptimamente el espacio aprovechando los sectores del aula, los lugares de la comunidad y el medio natural.

Evaluación

Evalúa los progresos de aprendizaje de sus estudiantes y organiza la atención general e individualizada a partir de los resultados alcanzados.

Indicadores:

- Realiza un seguimiento permanente de los progresos de sus estudiantes en sus niveles de aprendizaje y para que, a partir de la información, tome decisiones para orientar mejor el proceso pedagógico.
- Brinda retroalimentación útil para reorientar el proceso de aprendizaje.
- Aprovecha diferentes fuentes de información para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.
- Prepara a sus estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.
- Diseña procesos de evaluación de aprendizajes en los que incorporan enfoques, criterios e instrumentos variados.
- Comunica a los estudiantes qué se espera de ellos en términos de aprendizajes.
- Comunica a los diferentes actores educativos los resultados de las evaluaciones.

Gestión democrática

Participa colegiadamente con las y los docentes de la IE. para garantizar, las condiciones básicas y los procesos esenciales que aseguran buenos desempeños docente y altos logros de aprendizaje, desde una actuación ética.

Indicadores:

- Se compromete con asegurar condiciones básicas del servicio educativo (asistencia, horas efectivas de clase, programación adecuada y prácticas docentes que garanticen resultados óptimos)
- Cumple con la programación curricular de acuerdo a la planificación acordada en la escuela.
- Aprovecha el acompañamiento pedagógico interno de la escuela para mejorar en sus desempeños.
- Toma parte activa de las jornadas de autoformación docente y colabora con la realización de la evaluación de desempeños docentes.



- Contribuye con el desarrollo de instrumentos de gestión básicos como el PAT, Plan de mejoramiento de aprendizaje (PMA) e instrumentos de monitoreo interno para garantizar que se den los procesos que aseguran la calidad pedagógica
- Establece colegiadamente metas de logros de aprendizaje anual.
- Estimula la participación de las familias y de la comunidad en los procesos de aprendizaje y la gestión escolar.

Para la atención desde la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, se debe promover que en cada red educativa o, por lo menos, en cada distrito rural exista, el Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), el cual está conformado por un conjunto de recursos humanos especializados o capacitados para brindar apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas inclusivas, a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad y a quienes presentan talento y superdotación, así como a los padres de familia o quien haga sus veces. Para cumplir con este propósito el SAANEE cuenta con el equipamiento y los materiales específicos de los Centros de Recursos de Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

Es necesario desarrollar la capacidad para investigar del docente como estrategia para acercarse al conocimiento local.

3.2 EDUCACION INTERCULTURAL

La interculturalidad⁴⁰ es un principio rector del sistema educativo peruano. Por lo tanto, la educación de todos los peruanos, en los diversos niveles y modalidades, debe ser intercultural. Esta promueve el reconocimiento y respeto de las identidades sociales y culturales, y considera la diversidad cultural como una riqueza a la que aportan, en diálogo democrático, todos los pueblos y comunidades culturales y lingüísticas del país.

La educación intercultural propicia la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otros individuos y colectividades. Contribuye a la formación en valores y actitudes democráticas. Busca fomentar el pluralismo cultural y abandonar el concepto de asimilación para instaurar el diálogo y el intercambio, desde una posición de igualdad y no de superioridad.

La educación intercultural asume que no existe una sola manera de ver el mundo. En consecuencia, debe estimular el desarrollo de un pensamiento crítico que acepte la existencia de otras formas de comprender la realidad y que discierna sobre aquellos elementos factibles de ser incorporados en su matriz cultural para desarrollar nuevos conocimientos y actitudes.

Se constituye en una orientación para construir el cambio de la sociedad peruana y a la vez en un enfoque que promueve el encuentro de las diferentes culturas, a través de un diálogo horizontal y democrático, a partir del reconocimiento y valoración de la cultura

⁴⁰ Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RD No 175-2005).



propia. Una de las direcciones hacia las que apunta es la superación de los prejuicios, los estereotipos, la discriminación y el racismo.

La educación intercultural permite desarrollar competencias en múltiples sistemas de percepción, pensamiento y acción, así como aprender a desenvolverse en diversos entornos culturales y a aprovechar sus aportes y contenidos. En este sentido, constituye un requisito fundamental para el logro de un pensamiento crítico y pluralista.

Educación intercultural para todos

La educación intercultural⁴¹ debe ser PARA TODOS, indígenas y no indígenas, para las zonas rurales y las zonas urbanas. Sin embargo no persigue los mismos fines para todos los contextos. No se puede ni se debe aplicar un mismo tipo de educación intercultural en todo el sistema, esta debe ser diversificada, abierta, flexible e integradora de la diversidad. En contextos indígenas la educación intercultural debe aportar al fortalecimiento de la identidad (entendida desde el fortalecimiento de la ciudadanía); en contextos no indígenas, debería promocionarse una educación en la no discriminación. La educación intercultural debe ser heterogénea en su aplicación, mas no en su concepción.

La interculturalidad en la Educación Básica Regular

La implementación de la educación intercultural a nivel de todo el sistema educativo nacional se debe hacer mediante un sistema descentralizado y participativo de gestión. El proceso de descentralización de la gestión educativa tiene que ser progresivo hasta lograr un justo equilibrio entre el los órganos centrales y los órganos regionales. Se debe empezar desde una estrategia masiva: simultáneamente implementando la interculturalidad en los diferentes niveles de la EBR (incluyendo inicial y secundaria) en zonas rurales de alta densidad indígena y en zonas urbano-marginales de fuerte presencia de migrantes andinos y amazónicos.

El enfoque de educación intercultural no implica solo cambio de actitudes –educación en valores- sino también contenidos nuevos y un tratamiento diferenciado, comparativo y crítico de los mismos en el aula.

Currículo

Para que la educación básica regular sea intercultural debe disponer de un currículo intercultural en su *concepción, construcción e implementación*. El currículo nacional debe asegurar la unidad en la diversidad, define los aprendizajes mínimos que deben alcanzar los estudiantes al concluir cada uno de los niveles, así como los lineamientos generales para la evaluación de los mismos.

Una estructura de mínimos que puedan ser contextualizados de acuerdo a la realidad de las localidades y como parte del proceso de regionalización en implementación. El reconocimiento de la importancia del contexto social y cultural de los niños permitirá el diseño de estructuras curriculares más significativas para cada realidad.

⁴¹ “Las practicas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano”. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Fidel Tubino 2004.



Hacer intercultural el currículo no es lo mismo que diversificarlo. Podemos diversificar tanto un currículo intercultural como un currículo monocultural. La diversificación es el proceso mediante el cual adaptamos el currículo a la realidad concreta.

Criterios pedagógicos para trabajar con enfoque intercultural⁴²

a) Desarrollar la autoestima y el reconocimiento de lo propio.

La interculturalidad parte de un claro sentido y conocimiento de quién es uno y cómo se identifica personal y colectivamente. Este criterio pone especial empeño en incentivar y desarrollar la autoestima de todos los estudiantes, por medio de una exploración de todos los elementos que contribuyen a la formación de identidades locales; A eso se incorporan características físicas, experiencias vivenciales, organización familiar, descendencias y parentesco, territorio y comunidad, la vida individual y colectiva, comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, económicas, religiosas y relaciones con la naturaleza; así como la revitalización de elementos históricos. Es necesario fortalecer identidades personales sobre valores que ayuden a ser auténticos y responsables con los otros y con el mundo.

b) Considerar los conocimientos, saberes y prácticas locales.

Los conocimientos, saberes y prácticas locales conforman el sentido común de una comunidad o un grupo social particular, y otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida. Dentro de los conocimientos, saberes y prácticas locales, se consideran los conceptos, sistemas de clasificación, métodos de enseñanza y de comunicación propia; también los componentes simbólicos como la cosmovisión, la temporalidad, el espacio, la oralidad, la religión, las fiestas; prácticas relacionadas, entre otras, con la naturaleza y el medio ambiente, la organización social, la territorialidad, la medicina, la matemática, la arquitectura, el trabajo productivo y su tecnología.

c) Valorar los conocimientos y prácticas de otros.

Este criterio busca desarrollar un conocimiento sobre otras culturas y regiones del país, permitiendo un reconocimiento de la diversidad local y nacional, y el intercambio de conocimientos y prácticas específicas y distintas de varias comunidades, grupos y regiones para romper estereotipos, percepciones negativas y desinformación sobre lo no-conocido.

d) Asumir una actitud crítica en relación a los conflictos culturales.

Este criterio pretende desarrollar un entendimiento crítico sobre la sociedad peruana, sus relaciones, procesos y conflictos culturales internos, intra e intergrupales. Busca desarrollar maneras de analizar, explicar, intervenir y resolver los conflictos y actuar frente a la desigualdad, marginación, discriminación y racismo; para construir igualdad de oportunidades y posibilidades para todos, partiendo desde el interior de la escuela, desarrollando habilidades de análisis, negociación y de resolución de conflictos, poniendo énfasis no tanto en "ganar" los conflictos, sino en lograr un mayor conocimiento de los problemas que enfrenta la comunidad para trabajar conjuntamente en la búsqueda de resoluciones constructivas y positivas.

⁴² 42 Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RD No 175-2005).



e) Fomentar la comunicación, interrelación y cooperación.

Este criterio pretende desarrollar una mayor comunicación e interrelación entre distintos sistemas de conocimiento, saberes y prácticas locales; y entre personas y grupos que se identifican de maneras diferentes, buscando niveles de complementariedad sin deslegitimar ni lo propio ni lo ajeno. También intenta incentivar y potenciar acciones de cooperación que permitan aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa.

f) Buscar el equilibrio entre la unidad y diversidad.

Busca establecer un equilibrio y complementariedad entre la unidad requerida por la sociedad y la diversidad cultural presente en el nivel individual y colectivo, un equilibrio y complementariedad que pueden llevarnos a la convivencia democrática. Tal proceso requiere el reconocimiento de que, además de los saberes, conocimientos, prácticas, creencias y convicciones culturalmente inscritas, existen rasgos comunes y orientaciones universales que comparten todos los miembros de una sociedad y todos los seres humanos. No hay culturas puras, siempre existen huellas de otros significados e identidades culturales en los significados e identidades propias; Este criterio entonces promueve una reflexión y entendimiento crítico sobre la relación entre unidad y diferencia.

3.3 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

*Modelo EIB por el que apostamos*⁴³

La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe promueve el desarrollo de un modelo de mantenimiento, desarrollo y aditivo y reconoce la variación social y geográfica inherente a las lenguas; sostiene que ningún educando será discriminado por la variedad lingüística que maneja ni se le prohibirá o inhibirá a comunicarse en ella.

Cuando la lengua materna o la lengua de uso predominante de los educandos es una indígena, ésta se emplea en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aceptando el uso oral de la variedad local y propendiendo a la gestación de una variedad estándar en el nivel escrito. La educación bilingüe intercultural promueve el desarrollo de las lenguas indígenas y de su literacidad, tanto a nivel oral como escrito.

En las comunidades indígenas donde el castellano ha desplazado la lengua originaria, en la población infantil y juvenil, la educación bilingüe intercultural fomenta la revitalización de la lengua indígena. En las comunidades indígenas que han perdido la lengua originaria, la educación bilingüe estimula el aprendizaje de ésta como segunda lengua.

La lengua materna y las segundas lenguas

La lengua materna⁴⁴ es la primera que aprende el ser humano en su infancia a través de ella se comunica por primera vez con su entorno, define, construye e interpreta el mundo, expresa su pensamiento, su afectividad, sus emociones y es en ella que se da el aprendizaje. La lengua materna constituye el vínculo social e individual que permite que cada uno se asuma como miembro de un grupo social específico.

⁴³ Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RM No 175-2005)

⁴⁴ Tratamiento de lenguas en EIB. Documento de trabajo. DEIB. 2011.



La segunda lengua (L2) es la lengua que se aprende después de que se ha aprendido la primera lengua, ya sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. “Se aprende la L2 cuando ya se aprendido la L1 y por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro” (Koike y Klee 2003: 2).

El monolingüismo⁴⁵ en lengua indígena resulta cada vez más escaso y es común encontrar comunidades en las que son dos las lenguas maternas de los niños, aunque una es la lengua en la que tienen mayor fluidez y usan en la mayoría de las funciones comunicativas cotidianas (lengua de uso predominante). Es posible encontrar una amplia gama de situaciones sociolingüísticas que deben ser identificadas en tanto se constituyen en condiciones a las cuales deberá responder el sistema educativo. (Niños con conocimiento de su lengua indígena; niños bilingües donde una de las lenguas es la de mayor funcionalidad comunicativa; niños indígenas para quienes la lengua originaria constituye su segunda lengua). Estas distintas situaciones sociolingüísticas exigirán distintas estrategias metodológicas.

El castellano, constituye la lengua más extendida en el ámbito nacional por tanto todo peruano tiene el derecho de aprender y utilizar el castellano.

El aprendizaje de una segunda lengua (lengua originaria, castellano u otra)

Mientras que para la primera lengua se habla de adquisición para la segunda lengua se prefiere utilizar la palabra aprendizaje⁴⁶.

Los docentes deben tener presente que para lograr capacidades y/o habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua es necesario que éstas se consoliden primero en la lengua materna. El niño monolingüe debe de superar un umbral de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüística desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento.

El proceso de enseñanza de una segunda lengua, no es el mismo que para la primera. La L1 los niños pueden manejarla en situaciones cotidianas de comunicación; en cambio en L2 se trata generalmente de una lengua que se entiende pero no se habla. La enseñanza de una segunda lengua en la escuela supone un proceso educativo formal, que, implica un currículo especialmente diseñado; una metodología adecuada y un conjunto de materiales preparados especialmente para este fin.

Educación inicial y primaria

La educación bilingüe intercultural en el nivel inicial y primaria busca que los educandos logren los aprendizajes previstos en currículos diversificados, pertinentes a su realidad, tanto en lengua materna como en segunda lengua, promoviendo la construcción de nuevos conocimientos, prácticas y valores a partir de su entorno social y cultural inmediato.

La educación inicial, a fin de dar continuidad al proceso de socialización primaria, privilegia la lengua y cultura propias de los educandos. En los pueblos indígenas, el uso del castellano, en este nivel, se limita a experiencias lúdicas que favorezcan el contacto

⁴⁵ Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RM No 175-2005)

⁴⁶ Tratamiento de lenguas en EIB Documento de trabajo. DEIB. 2011



inicial con esa lengua. Los docentes, animadores o promotores de educación inicial deben ser miembros de la comunidad local y hablar la lengua de los educandos a los que atienden. Se debe universalizar el enfoque de educación primaria bilingüe intercultural de menores en zonas donde se habla lenguas indígenas, sean andinas o amazónicas, rurales o urbanas. Los docentes de educación primaria deben hablar la lengua de los educandos a los que atienden y deben ser conocedores de las metodologías de la educación bilingüe intercultural. La educación bilingüe intercultural incluye también el nivel secundario. La educación secundaria bilingüe intercultural debe garantizar el manejo eficiente de la lengua indígena materna y del castellano, en el nivel oral y escrito.

Se reconoce y apoya el derecho de las mujeres y niñas a la educación. Se fomenta el crecimiento del promedio de escolaridad y alfabetismo entre las mujeres, especialmente indígenas.

Una EIB más allá de la escuela

Se necesita plantear los retos de la EIB⁴⁷, desde una visión desescolarizada de la Educación. Esto quiere decir complementar los logros de la EIB escolar, con acciones educativas no formales debidamente planificadas, presupuestadas y coordinadas. La EIB tiene que salir de la escuela para ir a la comunidad y traer los problemas de la comunidad a la escuela, apropiarse de la realidad que la circunda, incorporar al currículo las problemáticas locales, en una palabra, contextualizarse.

Devolverle vitalidad a una lengua supone más que implementar un programa de EIB. La planificación lingüística involucra a la escuela pero no se agota en ella. De lo que se trata, es de sacar las lenguas indígenas del aula y llevarla a otros espacios. El uso público de las lenguas es y debe ser un derecho colectivo fundamental. Las políticas lingüísticas no deben limitarse a la revitalización de lenguas, al ser políticas ligadas a la identidad, deben abarcar la promoción en lo público también de los componentes no lingüísticos de la culturas. Solo cuando la interculturalidad y el uso de las lenguas se hacen necesarios y significativos fuera de las escuelas, empieza a serlo dentro de ellas.

Importante señalar que la EIB no promueve la fragmentación del país desde un enfoque de ciudadanía, promueve el diálogo intercultural como forma de ir construyendo el nuevo pacto social que la Nación peruana demanda.

3.4 LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD⁴⁸

Elementos de enfoque

⁴⁷ Las practicas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuestas de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Fidel Tubino. 2004.

⁴⁸ Esta temática ha sido desarrollada por José Vargas (MCLCP), Silvia Torres (UNICEF) y la representante de IPAE en el marco de los diálogos a propósito de la elaboración de este documento. Ha tomado como referencia lo producido por el MED así como las sistematizaciones de los proyectos de la sociedad civil respecto al tema.



Nuestro sistema educativo identifica a la familia como parte de la comunidad educativa y tiene entre otras, la responsabilidad de participar y colaborar en el proceso educativo de sus hijos⁴⁹.

Igualmente se especifica que los padres de familia tienen derecho a participar en el proceso educativo de sus hijos directamente y también de manera institucional, a través de las asociaciones de padres de familia y de los consejos educativos institucionales⁵⁰.

Si bien, estos son puntos de partida que nacen de un marco normativo ya establecido, nos marca la pauta de cómo debemos entender la presencia de los padres en el proceso educativo. Si bien se cuenta con normatividad que explicita las formas de participar, sin embargo los procesos de participación y colaboración se han visto reducidos a procesos de índole material y económica del funcionamiento de las instituciones educativas, muchas veces sustituyendo la ausencia del Estado. Esta situación ha debilitado el sentido de la real participación de los padres de familia y el potencial de su aporte tanto en el proceso aprendizaje de sus hijos como en la gestión pedagógica e institucional de la escuela.

La situación de las instituciones educativas multigrados en escenarios rurales y bilingües no es ajena a lo antes señalado, sin embargo los contextos culturales en el que se desenvuelven y el nivel de exclusión que han permanecido durante mucho tiempo, exigen un replanteamiento o una mayor exigencia en la comprensión de lo importante y trascendente que puede significar la participación de los padres de familia y la comunidad en los procesos educativos por los siguientes aspectos:

Cumplimiento de los derechos y acuerdos internacionales: Educarse a partir de la lengua y cultura propia constituye un derecho y este derecho implica también garantizar la participación no solo de las familias y las comunidades sino también de las organizaciones indígenas si las hubiera. La ley de Consulta devenida del Convenio N°169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales ratificado por nuestro país, expresa claramente que el Estado reconoce como interlocutores válidos a los pueblos indígenas y tiene como finalidad considerar la validez de la opinión de los pueblos consultados acerca de lo que es conveniente para la calidad de sus poblaciones, esto incluye la educación entre otros aspectos.

Promover la participación de los padres, la comunidad y/o de las organizaciones indígenas entonces resulta reivindicativo y reparador, la tarea sería en apoyar que las condiciones de participación se den en un marco de igualdad y de respeto. No todos los directivos y hasta los maestros de las instituciones educativas tienen una actitud positiva ante el padre de familia comunero o indígena, desvalorizando su aporte en el proceso educativo.

⁴⁹ Ley General de Educación N° 28044 Art 54.

⁵⁰ Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas N° 28628



Legitimar la idea de una escuela al servicio de un proyecto comunal, local y regional:
La educación en escuelas multigrado monolingüe y bilingüe no solo debe ser vista como una forma de viabilizar aprendizajes efectivos sino convertirse en una oportunidad para contribuir en la realización de los proyectos de desarrollo territorial o comunitarios desde las propias cosmovisiones y expectativas de la vida de los padres de familia, los estudiantes y la comunidad en general y que van sumando a la construcción de una gran nación que valora lo diverso y se hace potente por ello. Esto graficaría una escuela al servicio de la población como parte de un esfuerzo ético nacional de construcción de ciudadanía. Lograr esto implica contar y reconocer que la escuela no solo está para cumplir resultados, sino para ponerse de acuerdo con la comunidad educativa cuáles son esos resultados que aspiran que la escuela aporte al niño, a la familia a la comunidad a la región y al país y esto supondrá incorporar aspiraciones y expectativas de una escuela para la vida.

El aporte de los comuneros, los padres de familia, los líderes y de las organizaciones indígenas no solo es para su localidad o territorio sino también para el país. El enfoque **ambiental, sostenido en la cosmovisión indígena andina y amazónica**, plantea una relación diferente del hombre/la mujer con la naturaleza y sus deidades, espíritus o madres⁵¹. Esta relación se basa en el respeto a la tierra, la naturaleza, los bosques y todos los seres vivos que habitan y que implica una permanente relación de reciprocidad. Es tarea de la escuela hacer explícito el aporte de estas comunidades al país, pero también es importante que la escuela sea la promotora de dichos saberes, convirtiéndose en el vehículo de integración y espacio ciudadano de encuentro y reconocimiento del valor de ser diferentes.

Legitimación de las instituciones educativas multigrado como un servicio de calidad: El servicio educativo modalidad unidocente y multigrado se encuentran por lo general en áreas dispersas pobladas en ámbitos rurales y resultan de las limitaciones presupuestales, la no disponibilidad de maestros y de la escasez de recursos. Esta caracterización, le da de origen una calificación negativa por las condiciones y la calidad de la misma.

Muy pocas veces es vista como una opción válida y necesaria en escenarios de poca población y dispersas. Se sabe que la principal causa de los bajos resultados en esta modalidad es que ningún maestro se encuentra preparado para atender tanta diversidad en una sola aula. Sin embargo, el potencial radica que entre diferentes disposiciones para el aprendizaje en un marco de relación de ayuda, el proceso se hace potente en la medida que el maestro sepa ofrecer oportunidades para que los niños trabajen cooperativamente y con autonomía relativa⁵². Si bien esto resulta poco claro para

⁵¹ En los Andes se habla más bien de “deidades”, en la Amazonia de “espíritus”, “dueños” o “madres” del bosque y de cada recurso que en él existe.

⁵² Gastón Sepúlveda: Las escuelas Multigrado Aspectos Generales y Propuestas Metodológicas



algunos docentes, el desconocimiento y la desvalorización de la modalidad lo hace menos claro para los propios padres de familia.

De ahí la importancia de que los padres participen, identificando el por qué y cómo es que se da el proceso de aprendizaje en esta modalidad, igualmente cómo ellos pueden participar también en los procesos educativos tanto dentro del aula como desde su propios hogares sus hogares.

Legitimación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas multigrado: Si bien las poblaciones andinas o amazónicas cuentan con un marco que respalda la educación intercultural bilingüe como un derecho, este no necesariamente constituye una demanda de los propios comuneros o indígenas. Resulta poco claro para ellos las ventajas que tiene el uso de las lenguas originarias para la educación de sus hijos y sobre todo para su crecimiento socio afectivo y cognoscitivo, fortaleciendo el sentido de pertenencia y convivencia intercultural.

La participación informada y comprometida de los padres de familia y comunidad permitirá apropiarse de manera sostenida de la educación intercultural bilingüe en aulas multigradas y unidocente y lograr ser esta una demanda desde las propias familias es una condición indispensable para lograr una adecuada gestión y organización de la Educación Bilingüe Intercultural.

Legitimar y emprender un proceso de gestión participativo sostenido: Se espera que la gestión de cualquier institución educativa del país deba de ser gestionada democráticamente, facilitando la participación de la comunidad educativa y de la sociedad organizada en la planificación, organización, seguimiento, vigilancia, difusión y evaluación de la gestión de la misma⁵³. Estos procesos solo se pueden dar ahí donde cada uno de los actores se sientan con la suficiente capacidad y autoridad para expresar sus ideas, opiniones y sugerencias para mejorar la gestión educativa. Los padres de familia en las comunidades alto andinas y amazónicas reciben de la mayoría de los servidores públicos, entre ellos los maestros, poca valoración ante sus saberes y conocimientos. Su palabra no es bien recibida si es que cuestiona o es contraria a lo que un maestro- director plantea. Es evidente que existe una forma de gestión poco democrática por no decir nada, que viene afectando las relaciones y consolidando una forma de exclusión que históricamente se ha dado en estos escenarios. La ausencia de mecanismos de control, y seguimiento ha hecho que la instalación de instancias de vigilancia promovidos, como los CONEI, sean solo parte de un cumplimiento administrativo.

Lograremos una gestión educativa realmente descentralizada y participativa si es que en las escuelas unidocentes y multigrado los padres de familia logran recuperar el rol y la fortaleza necesaria para demandar y ser escuchados, pero principalmente si se instala

⁵³ Proyecto de Ley de Reglamento de la Ley 28044



mecanismos que aseguren que tanto maestros y padres de familia logran dialogar bajo las mismas condiciones, llegando acuerdos en beneficio de los niños y niñas de estas comunidades y sus aprendizajes.

Algunas rutas para que escuela con la participación de la familia y la comunidad promuevan aprendizaje de niñas y niños

En esta perspectiva, la escuela:

1. Recogiendo las demandas y expectativas de las familias y comunidades sobre la educación de sus hijos y constituye un nexo con las instancias de gestión educativa para llevarlas a los procesos de diseño y ejecución de políticas educativas. Ello supone:
 - Replantear el lugar tradicional de los padres y la comunidad al interior de la escuela y reconocer su rol en la formación de los niños.
 - Conocer mejor y acercarse más a la cultura y al medio social para aceptar que los padres tienen fortalezas por descubrir y la experiencia social es fuente de aprendizaje.
 - Establecer espacios de diálogo como encuentros de expresión de los padres, diagnósticos participativos, lecturas de historias y relatos de la comunidad, conversando y dialogando en la comunidad.
2. Valorando e incorporando los saberes y conocimiento de las familias y la comunidad y aprovechándolos pedagógicamente.
 - Inventario cultural que permita identificar lugares, costumbres, tradiciones, historias etc. y actores como sabios, ancianos, artistas etc. que puedan compartir sus saberes y conocimientos.
 - Formulando el diseño curricular de centro de manera contextualizada
 - Programación en base al calendario agrofestivo y/o comunal
 - Promoción de espacios colectivos de intercambios e interaprendizaje intergeneracional en torno a variados temas de interés de la comunidad.
 - Aprovechamiento pedagógico de los espacios comunales y del patrimonio cultural y natural.
 - Producción de materiales comunicacionales que recojan conocimientos y sabidurías de la comunidad.
 - Ambientando el espacio del aula en diálogo con el contexto cultural y natural de la comunidad.
 - Letreando la comunidad
3. Generando altas expectativas en las familias frente a sus hijos en el marco de las aspiraciones de mejora de su comunidad, distrito, región y país. Fomentando el rol activo de los niños en los aprendizajes.



- Espacios de aprendizaje, talleres motivacionales y de orientación a los padres de familia.
 - Difusión y programas de radio orientados a generar altas expectativas de los niños, reconociendo su protagonismo y esfuerzo en el proceso de aprendizaje en la escuela
4. Fomentando una cultura de rendición de cuentas:
- Informando e identificando los principales aprendizajes que los niños deben de lograr según el grado y el nivel educativo.
 - Informando individualmente sobre los avances y dificultades de los niños periódicamente en un lenguaje sencillo y dotándole de estrategias simples que contribuyan a superar las dificultades.
5. Fomentar la participación de la familia y comunidad en los procesos educativos:
- Concertando con los padres el cronograma de actividades escolares y distribuir roles y responsabilidades para el logro y éxito de su cumplimiento
 - Desarrollando unidades de aprendizaje como los proyectos de aprendizaje que faciliten la participación de los padres de familia y la comunidad, con la finalidad de incorporar los saberes y conocimientos comunales.
 - Propiciando la participación de los padres de familia y otros miembros de la comunidad (sabios, ancianos) en los procesos de enseñanza aprendizaje en distintos escenarios de la comunidad, apoyando en la construcción de contenidos curriculares vinculados a la cultura local.
6. Fomenta la participación de la familia y la comunidad en el diseño de la propuesta educativa y la gestión de la Institución Educativa y de otros espacios formativos como la comunidad y el hogar, en las AMAPAFA, los CONEI u otras instancias de concertación. Asimismo, promueve la participación efectiva de las organizaciones/federaciones indígenas y otras organizaciones sociales de base.
- Identificando o creando formas de organización acordes a las costumbres y prácticas comunales.
 - Acordando horario y calendario escolar que se adapte a la dinámica social y productiva de la comunidad, garantizando el número de horas establecido para el nivel educativo.
 - Fortaleciendo las organizaciones existentes en la escuela.
 - Desarrollando procesos que alienten la vida orgánica de la escuela.
7. Propicia el uso de las lenguas originarias



- Fomentando el valor de la lengua originaria entre los estudiantes, familias y comunidad, como parte de su patrimonio cultural y como contribución a la cultura nacional.
- Motivando en los estudiantes el uso de la lengua originaria dentro y fuera de la institución educativa y con los padres de familia y los miembros de la comunidad
- Comunicándose con las familias y los miembros de la comunidad en la lengua originaria para fortalecer su participación en la escuela.
- Recuperando y fortaleciendo la tradición oral de las comunidades para convertirlas en medio o vehículo para los aprendizajes.

Condiciones para trabajar con las familias y la comunidad

Lograr la relación de complementariedad entre los propósitos educativos de las familias y comunidad con los de la escuela demanda ciertas condiciones:

- A. Capacidades profesionales para ayudar tanto a las familias como a las escuelas a construir la relación derribando las barreras que lo impedían. Asimismo, estrategias, tiempos y recursos destinados a lograr esa construcción de capacidad y a implementar los programas que se propongan.
- B. Se necesita diseñar programas orientados a fortalecer capacidades en los educadores, las familias y líderes comunitarios para poder ejercer la relación de complementariedad.
- C. Las familias y las escuelas necesitan materiales = manuales, guías = que los orienten en aprovechar los saberes locales en el aprendizaje escolar de niñas y niños y las oportunidades educativas del hogar y la comunidad en la consolidación de aprendizajes escolares, así como en el aprovechamiento del espacio escolar para la consolidación de los saberes locales.
- D. Planes locales de mejoramiento de aspectos concretos de la calidad del servicio educativo que reciben los niños y niñas, partiendo de sus proyectos educativos institucionales, para que sean gestionados a partir del CONEI.

3.5 EL TRABAJO PEDAGÓGICO PARA LA ATENCIÓN MULTIGRADO

3.5.1 DIVERSIFICACION Y PROGRAMACION CURRICULAR

Entendemos el currículo como un producto cultural, constituido por un conjunto de relaciones sociales educativas, donde los participantes son activos en la construcción del conocimiento. En este proceso social e histórico el docente tiene un importante rol, dado que se encuentra en un proceso permanente de construcción y deconstrucción de significados, con aquellos elementos culturales expresados en el currículo, desde una actitud crítica que lo lleva a trabajar con los planes y programas desde una relación que trasciende el rol como transmisor de conocimiento.



La apuesta desde el trabajo con la diversificación y programación curricular es aportar al empoderamiento del docente en su rol profesional de manera que disponga de un conjunto de procedimientos e instrumentos que le de mayores posibilidades de trabajo curricular efectivo en el aula.

Diversificar

La diversificación⁵⁴ es un proceso -dinámico y reflexivo- de construcción participativa, de una propuesta curricular que concreta la pertinencia cultural y lingüística a nivel de las instituciones educativas o redes. En el proceso de diversificación se considera la cultura local, las demandas de las familias, el contexto de los estudiantes, sus necesidades y aspiraciones; y los logros de aprendizaje previstos en el Diseño Curricular Nacional. La diversificación curricular se realiza con información real y objetiva, obtenida con participación de la misma comunidad.

Se diversifica porque se requiere:

- Profundizar el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística como potencialidad.
- Avanzar en la construcción y reafirmación la identidad personal y colectiva de los estudiantes.
- Otorgar a la lengua materna (originaria) y al castellano el rol pedagógico que les corresponde. Los aprendizajes deben desarrollarse en la lengua materna y además en castellano.
- Reconocer que el conocimiento se construye en sociedad. Tomar en cuenta el cúmulo de saberes y conocimientos de las diversas culturas.
- Promover la participación comunitaria en el proceso educativo.

El proceso de diversificación debe de permitir aproximación a la interculturalidad desde procesos como:

- Recuperar, fortalecer y hacer interactuar saberes, conocimientos, tecnologías, valores y otras manifestaciones de las culturas presentes en la localidad para reafirmar la identidad cultural.
- Reconocer las características de los pueblos desde su propia cosmovisión y comprender las diferencias culturales respecto a las formas de pensar, cosmovisiones, pautas, valores culturales, religión, sistemas de comunicación, manera de vestir, trato familiar, patrones de crianza, etc.
- Reconocer que la interrelación e intercambio cultural permite el desarrollo y enriquecimiento mutuo, para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y desarrollo de la sociedad.

En contextos de diversidad cultural y lingüística

⁵⁴ Este tema esta construido en base al documento: "El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular". Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Junio 2011. Así como al documento: Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado. Guías de actuación docente para el trabajo en aulas multigrado. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria. 2009



El aprendizaje y la enseñanza de las lenguas – como se ha afirmado anteriormente- se realizan dentro del modelo de “educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo”, porque, consolida la lengua materna de los estudiantes y propicia el aprendizaje de una segunda lengua, promoviendo un bilingüismo aditivo. En ese sentido interesa:

- Desarrollar una educación bilingüe desde los primeros ciclos del Sistema Educativo; dando prioridad al desarrollo de la oralidad como fundamento de la comunicación intercultural.
- Propiciar que el proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas se dé en el marco del enfoque comunicativo textual para desarrollar capacidades de expresión y comprensión oral, comprensión lectora y producción de textos escritos en situaciones comunicativas auténticas y reales.
- Identificar el nivel de dominio oral que tienen los niños y niñas tanto de la lengua originaria como del castellano, a través del diagnóstico psicolingüístico, con la finalidad de determinar el escenario lingüístico del aula y las estrategias a desarrollar.
- Garantizar la pertinencia cultural y lingüística en la elaboración y uso de los materiales educativos tanto en lengua materna como en segunda lengua en todas las áreas curriculares.

PROCESO DE DIVERSIFICACION Y PROGRAMACION CURRICULAR

Los docentes que trabajan en un aula multigrado tienen una particular situación respecto de la diversificación y programación curricular, a diferencia de aquellos que lo hacen con las aulas de un solo grado, deben de considerar simultáneamente la programación del trabajo con un mínimo de dos y un máximo de seis grados diferentes. Esta debe de contemplar: los aprendizajes a desarrollar por cada grupo de niños según su grado o nivel, los textos y materiales que se necesitarán durante la sesión de aprendizaje, las estrategias a realizar con cada ciclo así como, los indicadores para evaluar a cada grado.

Etapas del proceso de diversificación y programación curricular:

La ruta asumida para la diversificación y programación propone tres etapas:

- Primera Etapa: Comprender la realidad donde trabajamos. Recojo y procesamiento de información del contexto socio cultural, lingüístico y rural.
- Segunda Etapa: Construcción de los programas curriculares Multigrado diversificados.
- Tercera Etapa: Programación curricular de aula.

La primera y segunda etapa se realiza a nivel de la institución educativa o red, por tanto, es el colectivo de docentes de todos los grados y niveles, los que tienen que promover y conducir estas etapas con participación de la comunidad. El producto principal de estas dos etapas, es el programa curricular multigrado diversificado que tiene valor oficial para la institución educativa o red. La tercera etapa la realiza el docente de aula de acuerdo a los grados a su cargo.



PRIMERA ETAPA

Comprender la realidad donde trabajamos:

- **Recojo de información**

La diversificación curricular se realiza **con** la comunidad y el punto de partida es el reconocimiento y la valoración de los elementos culturales locales. En esta primera etapa hay que identificar y recoger información de la cultura local de manera organizada y luego procesarla para expresarla en un lenguaje curricular. Esta tarea debe llevarnos a reflexionar y comprender la realidad donde laboramos.

Los insumos básicos sobre los cuales se aproxima a la realidad local son: El plan de vida (comunidades amazónicas) o el calendario comunal (comunidades andinas) las potencialidades y problemas de la comunidad, las necesidades e intereses de aprendizaje de los niños y niñas, y las demandas y expectativas de las familias. En los contextos bilingües es necesario elaborar adicionalmente el diagnóstico sociolingüístico.

El recojo de la información debe ser preferentemente de fuente primaria y confiable, el proceso tendría que involucrar la participación de las niñas y niños, madres y padres de familia, autoridades locales y comunales, otros miembros de la comunidad (ancianos, sabios, etc.), organizaciones e instituciones (salud, agricultura, municipio, etc.)

La información se puede recoger de diversas formas: reuniones o faenas comunales, talleres, reuniones familiares, celebraciones; entrevistas a los ancianos, personalidades, líderes, APUS; visita a familias, asambleas de padres y madres de familia, reunión con grupos pequeños, investigaciones colectivas con los estudiantes etc. Se puede complementar la información con fuentes secundarias (información del PEI o del PEL).

Los instrumentos sugeridos para este proceso son:

a) El calendario comunal o calendario agro festivo ritual.

Describe y expresa la dinámica de vida de la comunidad. Es un instrumento que permite organizar y sistematizar información, no es un simple listado de acontecimientos, sino un permanente proceso de investigación sobre las festividades y sus implicancias rituales (fiestas religiosas, peregrinación, fiestas de la tierra, del agua, del bosque, del río, del mar, etc.; tiempos de observación de señas y señaleros naturales), actividades económico-productivas o procesos productivos, sistemas de trabajo (agricultura, pesca, cerámica, tejidos, turismo, ganadería, construcción de casas, etc.), gastronomía (preparación de alimentos, formas de procesamiento y conservación), actividades lúdico-deportivas, juegos tradicionales (la rueda, los trompos, etc.), actividades cívico sociales (renovación de autoridades), migraciones temporales, fenómenos climáticos, entre otros.

b) Potencialidades y problemas.

La potencialidad, es la existencia de diversos recursos que utilizados racionalmente pueden contribuir al bienestar y desarrollo sostenible de la comunidad, así como a la superación de los problemas vinculados con el mal uso o desaprovechamiento de

los mismos; por ejemplo: las tecnologías, los recursos naturales, el patrimonio histórico, etc. representan potencialidades. Trabajar sobre la base de las potencialidades permite reafirmar la identidad cultural, contribuir a mejorar la calidad de vida y al desarrollo sostenible; asimismo, contribuye al logro de los aprendizajes ya que son fuente de saber, constituyen recursos y espacios para generar aprendizaje y posibilitan la investigación.

Problemas. Son situaciones conflictivas, limitaciones o dificultades que afectan a la comunidad o parte de ella; existen problemas de carácter ambiental (erosión de suelos, deforestación, contaminación de aire, agua y suelo, sobre pastoreo, caza indiscriminada, pérdida de la biodiversidad); sociocultural (situación de la mujer, violencia familiar, conflicto de identidad, alcoholismo y drogadicción); económico-productivos (baja productividad, pérdida de tecnología ancestral, inserción en el mercado en mejores condiciones, etc.)

c) Necesidades e intereses de aprendizaje de las niñas y niños.

Las necesidades son carencias, identificadas por el docente o expresadas de manera espontánea por las niñas y niños con respecto a su desarrollo. La identificación puede hacerse sistematizando los logros de aprendizaje del año anterior o actual; conversando con las madres y padres de familia o a través de observaciones periódicas.

Los intereses son las aspiraciones, expectativas, esperanzas y posibilidades planteadas por las mismas niñas y niños, como espíritu de realización personal y como pueblo. Para su identificación se pueden generar espacios (conversatorios) entre los propios niños y niñas para que se expresen en confianza y sinceridad, haciendo uso de la lengua de mayor dominio.

d) Demandas y expectativas de las familias y comunidad.

Es el conjunto de "exigencias" que plantean las madres, los padres, las autoridades comunales, el sabio, el varayok o demás autoridades y miembros de la comunidad, respecto a las características, criterios y orientación de la educación que reciben y sobre lo que esperan, aprendan las niñas y niños en la institución educativa. Esta acción contribuye a intensificar las relaciones entre la comunidad y la escuela, y evita que se trabaje sólo con supuestos (pensar por los padres).

Cuando las demandas de las familias no sean coherentes con los intereses y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes - por ejemplo, el oponerse a que aprendan en su lengua originaria- el docente debe de relacionar dichas demandas con los fines de la Educación, y con el derecho que representa aprender desde la propia cultura y lengua. En el caso anteriormente mencionado sería la explicar la necesidad de dominar la lengua originaria y el castellano en un mismo nivel de desempeño.

En contextos de diversidad cultural y lingüística:



e) El diagnóstico sociolingüístico:

Se realiza a nivel de la comunidad o con las familias de los estudiantes: para el saber que lengua o lenguas habla la comunidad y conocer su valoración, es decir sus demandas, actitudes y reacciones frente a la enseñanza de las lenguas, así como las perspectivas que tienen sobre ellas.

- **Procesamiento de la información**

La información obtenida se convierte en insumo para la diversificación curricular. Para ello se consolida toda la información, se prioriza y se formula en términos de capacidades diversificadas, organizándola en matrices.

Ejemplo de matriz para demandas de las familias

LISTA DE DEMANDAS DE LAS FAMILIAS	CAPACIDADES DIVERSIFICADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Que cuando niños o niñas aprendan la utilidad de las plantas medicinales de nuestra comunidad. • Que aprendan a defenderse de las drogas y otras cosas de violencia en las instituciones educativas. • Que nuestros niños aprendan a entender los ritos, por ejemplo el pago a la Pachamama. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investiga las plantas medicinales de la comunidad. • Investiga sobre el valor curativo de las plantas medicinales de su comunidad (maíz, ajíaco, maculipa, maiz, Avela con uvidia, zingora, entre otras). • Investiga los efectos del consumo de drogas en la salud física y socioemocional de la persona. • Se defiende ante el agresor y toma decisiones valiosas que afectan su integridad física y mental. • Conoce el rito del Pago a la Pachamama. • Indaga acerca de la importancia y significado del pago a la Pachamama.

Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado. Guías de actuación docente para el trabajo en aulas multigrado. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria. 2009

Otra posibilidad es organizar la información y expresarlas en las categorías que emplea el DCN (capacidades, conocimientos y actitudes) clasificándolos en las diversas áreas. Este procedimiento se puede realizar en matrices como las siguientes:

Matriz Curricular de Fuentes Locales

Insumo	ÁREA: Ciencia y Ambiente		
	Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Demandas de las familias y comunidad			
A preparar patarashca, juane, sarapatera, inchicapi, pescado ahumado, pango, ushpagallo, picadillo	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce - Reconoce - Investiga - Analiza - Relaciona - Evalúa 	<ul style="list-style-type: none"> - Valora - Toma conciencia - Se interesa - Es responsable - Respeta 	La alimentación: La dieta en su cultura. Costumbres alimenticias. Maneras de cocinar y comer. Platos típicos: patarashca, juane, sarapatera, inchicapi, pescado

de paiche, masato, aguajina, ungurahuina, leva, cocona, carambola, etc.	- Debate - Busca información - Explica - Participa - Utiliza - Observa	- Tolera - Colabora - Protege	ahumado, pango, ushpagallo, picadillo de paiche, masato, aguajina, etc. Creencias religiosas y dietéticas Características del entorno (clima, cultivos, diversidad biológica) y la producción de alimentos.
---	---	-------------------------------------	---

El enfoque intercultural Bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular".
Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural. Junio 2011

SEGUNDA ETAPA: CONSTRUCCIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR MULTIGRADO DIVERSIFICADO.

Esta etapa consiste en la elaboración de los programas curriculares diversificados, contando para ello con las matrices curriculares de las fuentes locales y el Diseño Curricular Nacional. El programa curricular multigrado diversificado es el corazón del proyecto curricular de la institución educativa o de red.

Para realizar este proceso se recurre:

a) Reformulación de capacidades del DCN/DCR

Puede darse a través de la: incorporación de *conocimientos, saberes y prácticas* a las capacidades del DCN, alternativa que se emplea cuando la información de la matriz curricular de fuentes locales se relaciona de manera cercana con las capacidades del DCN/DCR, o a través de la modificación de las *habilidades* asegurando que sean de mayor demanda cognitiva.

Ejemplo:

Matriz curricular de fuentes locales		
		Área: Matemática
Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Mide Calcula Selecciona (con criterios culturales. Por Ej. maíces: mejores, grandecitos, mismo tamaño y color)	--	Medidas de uso local: Paso normal (al sembrar el maíz) Cuartas. Brazas. Trueque.



Matemática (DCN)		
Primero	Segundo	Tercero
Mide y compara longitudes de objetos haciendo uso de unidades arbitrarias.	Mide objetos, superficies, tiempo, haciendo uso de diferentes unidades de medida.	Mide superficies y perímetros, comparando los resultados haciendo uso de diferentes unidades de medida.



Capacidad diversificada para un aula multigrado (1º, 2º y 3º)



Mide longitudes, perímetros y superficies; utilizando medidas de uso local como **el paso, la cuarta y la braza para el caso de las longitudes** y medidas oficiales; compara resultados y realiza conversiones o equivalencias.

En ningún caso se trata de reducir o bajar el nivel de las capacidades del currículo.

b) Formulación de nuevas capacidades y actitudes

Alternativa que se emplea para crear y/o construir nuevas capacidades que no están en el DCN. Se formula en términos de capacidades, actitudes y conocimientos.

Ejemplo de capacidades formuladas:

Matriz curricular de fuentes locales		
Área: Personal Social		
Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Cultiva: - Prepara (escoge, selecciona, utiliza criterios culturales) - Predice mediante lectura de señas - Abona - Barbecha, ara - Siembra - Siembra en asociación - Deshierba - Aporca - Cosecha - Almacena	- Conversa con el pacha - Respeta las señas - Minga - Colabora - Coopera - Ayuda - Cuida - Valora	El cultivo de maíz: - Labores de cultivo: Preparación de las semillas y la chacra, siembra, deshierbe, aporque, cuidados durante su crecimiento, cosecha, almacenamiento, asemillamiento - La yuntas de toro (tecnología y herramientas) - Cultivos asociados al maíz: frejol, chichayo, habas, chocho - Formas de consumo del maíz: en choclo, mote con cáscara y son cáscara, tamales, cancha, humitas, chochoca, chicha, pancitos dulces de maíz, mazamoras, patasca, cushall (sopa) - Otros usos: curaciones (emplasto, dolores) - Variedades de maíz criadas (semillas ancestrales, maíces nativos, 15 variedades): Pajarito, negro, paccho, blanco imperial, patasara, amarillo, mestizo, misha, morocho, peruano, zarco, huaylulo, vaquita, rayado y perla



Área: Personal Social					
Organizador: Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos					
Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Participa en el cultivo de las variedades de maíces nativos. Valora el cultivo y las variedades de maíz, y su contribución al mejoramiento de la dieta.			Cultiva las variedades de maíces nativos. Valora el cultivo y las variedades de maíz como eje de vida de la comunidad y su contribución al mejoramiento de la dieta. Evalúa el impacto del cultivo de maíz en el ambiente y la vida de la población.		

c) Organización del Programa Curricular Multigrado

Las instituciones educativas multigrado requieren programas curriculares diversificados, cuyas capacidades, conocimientos y actitudes estén organizados de manera integral, funcional, con secuencia lógica y puedan ser observados en forma panorámica para tener un mejor conocimiento de lo que corresponde trabajar con cada grado y nivel.

El Programa Curricular Multigrado Diversificado tiene carácter normativo para la escuela y la red. Es decir, todos los docentes deben utilizarlo para realizar su programación curricular anual y la programación de las unidades didácticas.

En el Programa Curricular Multigrado Diversificado, las capacidades se formulan por ciclos. La organización del Programa Curricular Multigrado se realiza a través de la integración de capacidades.

Comunicación (DCN)					
Comunicación. Producción de textos:					
1°	2°	3°	4°	5°	6°
Revisa y corrige con ayuda sus escritos para mejorar el sentido y forma (normas de gramática y ortografía) del texto, comunicando su parecer sobre lo que escribió y como lo hizo.	Revisa y corrige sus escritos para mejorar el sentido y forma del texto producido; usa el punto y las mayúsculas, no solo al iniciar una oración sino al usar nombres propios.	Revisa y corrige sus producciones, atendiendo las sugerencias de otros.	Revisa, corrige y edita sus producciones, considerando la autoevaluación y la evaluación de otros.	Revisa y corrige con autonomía y seguridad, escritos y producciones, con la finalidad de reescribirlos y publicarlos, teniendo en cuenta las normas aprendidas.	Revisa sus escritos y los de sus compañeros, proponiendo correcciones y rescribiendo su texto con estilo propio, para publicarlo de manera individual o colectiva.



Organización del Programa Curricular Diversificado para una I.E. Multigrado

Comunicación. Producción de textos:		
III Ciclo	IV Ciclo	V Ciclo
Revisa y corrige sus escritos para mejorar su sentido y forma, utilizando el punto y las mayúsculas.	Revisa, corrige y edita sus producciones escritas y la de sus compañeros.	Edita y publica producciones escritas de manera individual y colectiva, utilizando las normas gramaticales.

En el caso de escuelas multigrado donde el docente tenga a su cargo la atención de más de 4 grados simultáneamente, también es posible la reducir el número de áreas curriculares, integrando y articulando los componente de áreas que por su naturaleza tienen contenidos que se interrelacionan.

Por ejemplo en el modelo trabajado por el PEAR durante el periodo de aplicación, se integraron los logros de aprendizaje, capacidades y actitudes de las áreas de Comunicación Integral y Educación por el Arte, y las áreas de Personal Social y Ciencia y Ambiente. De manera que el docente de educación primaria tenía la posibilidad de trabajar solo con cuatro áreas.

- Comunicación Integral (Comunicación Integral y arte)



- Lógico- Matemática
- Persona y Ambiente (Personal social y Ciencia y ambiente)
- Educación Física

Áreas de comunicación integral (lengua materna) y expresión artística⁵⁵

a) Logros de aprendizaje, capacidades y actitudes

D) EXPRESIÓN Y COMPRESIÓN DE MENSAJES ORALES Y DE OTROS LENGUAJES		
1. Expresa, con claridad sus necesidades, intereses, sentimientos, experiencias, utilizando diversos lenguajes: oral, musical, plástico y corporal. Escucha con atención comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos y narraciones.	1. Expresa con claridad y seguridad, sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, utilizando diversos lenguajes: oral, plástico, musical y corporal. Escucha con atención comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos y debates.	1. Expresa con claridad, seguridad y oportunidad sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, utilizando diversos lenguajes: oral, plástico, musical y corporal. Escucha con atención y espíritu crítico comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos, debates y exposiciones.
III CICLO	IV CICLO	V CICLO
Capacidades y actitudes	Capacidades y actitudes	Capacidades y actitudes
1.1 Escucha con atención e interés relatos, explicaciones e instrucciones. Hace preguntas sobre lo que quiere saber.	1.1 Escucha con atención e interés explicaciones, instrucciones, relatos, informes y discursos. Formula preguntas sobre lo que desea saber.	1.1 Escucha con atención e interés explicaciones, relatos, informes, discursos y mensajes implícitos, Formula preguntas sobre lo que desea saber para obtener información.
1.2 Expresa en su lengua materna, sus experiencias cotidianas en la familia, escuela y comunidad. Lo hace con seguridad y confianza en sí mismo.	1.2 Relata en su lengua materna anécdotas, cuentos, mitos, leyendas e historias de su comunidad, estableciendo en ellas secuencia y orden temporal.	1.2 Relata en su lengua materna tradiciones, hechos y sucesos que ocurren en su entorno, estableciendo en ellas secuencia y orden temporal y empleando vocabulario variado.

En las capacidades diversificadas se cuida de **no bajar la calidad o el grado de complejidad**. Las capacidades distribuidas mantienen su dimensión o nivel de complejidad.

La Propuesta Curricular Multigrado debe de contar con indicadores por grado para hacer posible la evaluación⁵⁶.

La construcción del Programa curricular multigrado la realizan los docentes de aulas multigrado organizados en redes con la asistencia técnica de los especialistas de las UGEL⁵⁷.

⁵⁵ El ejemplo ha sido extraído del Programa Curricular Multigrado. Ministerio de Educación. Modelo de atención Educativa para la primaria multigrado PEAR febrero 2007.

⁵⁶ Si bien la evaluación es un proceso que va ligado a la programación por dotar de mayores elementos se ha desarrollado en un tema aparte.



En contextos de diversidad cultural y lingüística: L1 y L2

En el Programa Curricular Multigrado de las instituciones educativas bilingües, se han incorporado capacidades en la lengua originaria que expresan elementos de la cultura local u originaria.

A partir de el diagnostico sociolingüístico se puede hacer una primera aproximación a la identificación de la primera y segunda lengua, el programa curricular multigrado diversificado considera capacidades para ambas lenguas.

Segunda lengua: desarrollo de la expresión oral⁵⁸

Capacidades e indicadores

COMPETENCIA COMUNICATIVA 11: COMPRENDE Y RESPONDE A ENUNCIADOS ORALES DEL HABLA COTIDIANA.					
BÁSICO / B		INTERMEDIO / I		AVANZADO / A	
CAPACIDADES Y ACTITUDES	INDICADORES	CAPACIDADES Y ACTITUDES	INDICADORES	CAPACIDADES Y ACTITUDES	INDICADORES
B-1.1.-Saluda y responde expresiones de cortesía/saludo en diversas situaciones cotidianas promoviendo diálogos simples.	- Pone atención a las expresiones de saludo en diversas situaciones cotidianas: hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hasta luego, chao (papá, mamá, tío/a, amigo/a, Juan, María, profesora /r). - Responde a las expresiones de saludo en diversas situaciones cotidianas Buenos días profesor (a), hola papá/mamá/amigo	I-1.1.-Saluda y responde expresiones de cortesía/saludo con fluidez distinguiendo diferentes situaciones de su contexto.	- Responde a las expresiones de saludo de acuerdo a su interlocutor, según su contexto hola, buenos días, buenas tardes, buenas noches, hasta luego, hasta mañana, chao. (papá, mamá, tío/a, amigo/a, señor, señora profesor/a) ¿Cómo está/ estas?...Bien, gracias.	A-1.1.-Saluda y responde expresiones de cortesía/saludo con fluidez distinguiendo diferentes situaciones de su contexto: clase: compañeros-docentes, comunidad.	- Utiliza expresiones de saludo y cortesía con fluidez promoviendo diálogos.

⁵⁷ La construcción de una propuesta de programación donde se integran áreas, capacidades y se realizan modificaciones al currículo que permiten un trabajo pertinente y eficaz la vienen trabajando también algunas escuelas privadas en el país, sobre todo aquellas llamadas "alternativas" (Colegio La Casa de Cartón, José Antonio Encinas y otros), con resultados bastantes satisfactorios a decir de los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

⁵⁸ El cuadro ejemplo pertenece a la propuesta desarrollada en el Programa Curricular Multigrado. Modelo de Atención Educativa para la primaria multigrado. 2007. Debe tomarse como referente orientador dado que requiere ser actualizado.



<p>B-1.2.- Escucha y usa formulas de cortesía (gracias, permiso, por favor,...) para comunicarse con su interlocutor de acuerdo a su contexto.</p>	<p>- Pone atención a expresiones de cortesía: gracias, por favor, permiso, después de usted,... (profesor(a), mamá, papá, tía/os, amiga/os, otros,). - Responde a las expresiones de cortesía: de nada, no se preocupe, gracias,...</p>	<p>I-1.2.-Escucha y usa formulas de expresión de cortesía con fluidez, distinguiendo las situaciones de contexto</p>	<p>- Utiliza expresiones de cortesía con coherencia de acuerdo a su interlocutor: gracias, por favor, permiso, después de usted, aquí tienes, de nada, no se preocupe, muy amable; dar la mano, sonreír.</p>	<p>A-1.2.-Escucha y usa formulas de expresión de cortesía con fluidez, tomando en cuenta las diferencias culturales donde visita.</p>	<p>- Escucha y responde las expresiones y gestos de cortesía con personas de otros lugares donde visita: ciudad.</p>
---	---	---	--	--	--

TERCERA ETAPA: PROGRAMACIÓN CURRICULAR DE AULA.

La programación curricular en el aula incluye a la programación anual y la programación de corta duración. Su elaboración es responsabilidad del docente, comprende tres instrumentos curriculares:

- 1) La programación anual.
- 2) La unidad didáctica.
- 3) La sesión de aprendizaje.

En contextos de diversidad cultural y lingüística:

El Diagnóstico Psicolingüístico

Para determinar el escenario lingüístico del aula y la forma de abordar el trabajo pedagógico respecto a las lenguas se realiza el **diagnóstico psicolingüístico**.

La determinación del dominio de las lenguas en el aula es una tarea que realiza cada docente al inicio del año escolar, actualizando la información, cuando el docente considere conveniente. La finalidad de este diagnostico es conocer el nivel de dominio de las capacidades comunicativas orales de los estudiantes, en la lengua originaria y en castellano. La información sistematizada se utiliza en la programación anual y unidades didácticas.

El escenario lingüístico: Es una descripción aproximada de la realidad psicolingüística que presentan los niños y niñas en un aula. Sobre esta base se desarrollan los procesos educativos. Los escenarios que se presenta en el *Cuadro* son los que más aparecen en la realidad de las aulas, pudiendo haber otros incluso más complejos a lo largo de los ámbitos socio geográficos del país.

Cuadro : Escenarios lingüísticos básicos	
Escenarios	Hablantes presentes en un aula
Escenario 1	Monolingües en L1 (LENGUA ORIGINARIA) Otros con una L2 incipiente e intermedio (CASTELLANO)

Escenario 2	BILINGÜES, con dominio equilibrado de la L1 y L2 (Ideal)
Escenario 3	Monolingües en L1 (LENGUA ORIGINARIA) Otros con dominio incipiente e intermedio de una L2 (CASTELLANO) Otros con dominio equilibrado de ambas lenguas (BILINGÜES)
Escenario 4	Niños y niñas monolingües en CASTELLANO Otros con dominio incipiente e intermedio de una LENGUA ORIGINARIA Otros con dominio equilibrado de ambas lenguas (BILINGÜES)

El *escenario 2* donde interactúan niños y niñas bilingües, es el **ideal**, por cuanto, el uso de las dos lenguas como medio permiten el logro de los aprendizajes, los demás deben avanzar hacia este escenario.

Una vez reconocido el escenario lingüístico, cada docente planifica el desarrollo de las lenguas en su aula, teniendo en cuenta:

- La lengua como instrumento de aprendizaje o el aprendizaje **EN** esta lengua, es decir, en la lengua que más domina (generalmente la lengua materna u originaria) se hará el desarrollo de las áreas curriculares, incluido Comunicación (expresión y comprensión oral, comprensión y producción de textos) porque las niñas y niños pueden comprender, entender, comunicarse y participar; condiciones esenciales para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- La lengua como objeto **DE** estudio o **EL** estudio de **LA** lengua **DE** (**EL / LA**), es decir, la lengua de menor dominio (generalmente el castellano) se desarrollará, como segunda lengua. Las competencias comunicativas de esta lengua (inicialmente la comprensión y expresión oral y posteriormente la comprensión y producción de textos) se hará con metodología, estrategias y materiales de segunda lengua.

Cuando las niñas y niños tengan suficiente dominio de **LA** segunda lengua, sus aprendizajes se podrán desarrollar **EN** cualquiera de las lenguas. Ninguna de las lenguas desaparece, por el contrario, se desarrollan y/o fortalecen las dos lenguas como corresponde al enfoque de bilingüismo aditivo que propone el Sistema Educativo.

Programación para el desarrollo de una segunda lengua (L2)

En las aulas EBI la lengua materna será utilizada como instrumento de aprendizaje mientras se desarrolla la segunda lengua a nivel oral. El desarrollo de las competencias comunicativas de la segunda lengua tiene que tener un proceso sistemático y progresivo según los niveles de dominio (básico, intermedio y avanzado) tomando en cuenta el cartel capacidades comunicativas de una Segunda Lengua. Esto implica que una vez determinado el escenario psicolingüístico del aula y adoptado un horario para la distribución de los tiempos y usos de las lenguas, ahora, podemos programar la L2. Este paso constituye la concreción misma del desarrollo de una segunda lengua para la promoción de un bilingüismo aditivo.



La Programación Anual.

Es el proceso de organización y distribución de capacidades a trabajar durante el año escolar. Orienta la programación a corto plazo. Los referentes básicos para su elaboración son: el tiempo en horas efectivas anuales y el calendario comunal, sobre esta base se formulan los títulos “tentativos” de posibles unidades didácticas y se distribuyen las capacidades.

Al término de cada trimestre es importante evaluar las unidades trabajadas y formular las que se desarrollarán en el siguiente trimestre, incorporando capacidades que todavía no han sido alcanzadas por los estudiantes. La programación anual es flexible y reajutable según el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

En contextos de diversidad cultural y lingüística, se organiza el tiempo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y la segunda lengua según el escenario lingüístico.

Procedimiento sugerido:

- Estimación del tiempo anual (Se determina el número de horas efectivas de trabajo en cada mes).
- Identificación de las actividades de la comunidad. Elegir la actividad cultural más significativa y que a su vez sea articuladora, para contar con mayores posibilidades de aprendizaje.
- Formulación de los títulos de las unidades didácticas. El título es el eje articulador e integrador de las acciones pedagógicas.
- Selección y distribución de las capacidades. A partir del Programa Curricular Multigrado Diversificado, se seleccionan las capacidades que mejor pueden ser desarrolladas en cada unidad didáctica en relación con las actividades de la comunidad.
- Programación de la enseñanza de la segunda lengua. En contextos bilingües, también se realiza la selección de las capacidades de la segunda lengua en el Área de Comunicación.

La Unidad Didáctica.

Está constituida por: 1. El conjunto de capacidades seleccionadas del programa curricular multigrado diversificado, programadas en forma codificada en la Programación Anual 2. Las actividades de aprendizaje; 3. Las estrategias, los recursos y materiales; y 4. La evaluación (indicadores).

Se desprende de la Programación Anual, no es independiente. Es globalizadora porque los aprendizajes (capacidades, conocimientos y actitudes) se organizan en torno a una actividad o acontecimiento generalmente a partir del calendario comunal. Existen diversos tipos de unidades didácticas, de los cuales, la unidad de aprendizaje, el proyecto de aprendizaje y el módulo de aprendizaje específico; y los talleres en el nivel inicial, son los más difundidos por el Sistema Educativo. No hay modelo oficial, cada docente elabora la unidad didáctica, tomando en cuenta los elementos señalados. En el



caso de las escuelas multigrado se elabora una sola unidad didáctica para trabajar con todos los grados.

Pautas para elaborar la unidad didáctica con enfoque intercultural bilingüe en un aula multigrado son:

- Selección de capacidades de la programación anual.
- Utilización de metodologías pedagógicas y formas propias de enseñar de la cultura local.
- Programación de actividades o situaciones de aprendizaje a partir de un tema común para todos los ciclos/grados.
- Aplicación de estrategias de atención diferenciada y simultánea según el nivel de aprendizaje de los niños y niñas.
- Utilización de recursos y materiales educativos. Está previsto el uso de diversos espacios del contexto y recursos de la cultura local así como los materiales educativos (EIB, DEP, DEI) proporcionados por el MED.
- Articulación del tiempo de enseñar y aprender con las actividades de la comunidad que garanticen la relación con el calendario comunal.
- Capacidades e indicadores diferenciados por grados.
- Enseñanza EN/CON las dos lenguas.

La sesión de aprendizaje.

La sesión de aprendizaje es la expresión más específica de la programación curricular. Supone prever o planificar de manera dosificada los elementos que nos permitan avanzar progresivamente en el desarrollo de las capacidades previstas, es el evento pedagógico central de la escuela, el espacio en que los niños y las niñas interactúan entre sí y con su docente, poniendo en juego los distintos elementos educativos.

El punto clave de la sesión son los aprendizajes de las niñas y los niños. Por eso, se deben tener en cuenta los procesos centrales del proceso educativo (recuperación de saberes previos; exploración de los saberes a través de diferentes canales de aprendizaje como la manipulación concreta o simbólica, las canciones, la actividad motora, el juego, etc; la conexión con otros saberes, la reflexión ética y cognitiva; la problematización; el entrenamiento de capacidades y la aplicación de lo aprendido en su realidad). Esta no es una secuencia de aprendizajes única, ni todos los procesos corresponden a todos los tipos de conocimientos o capacidades. Podemos tener diferentes secuencias si nos ayudan a ordenar nuestra actividad educativa. Pero las secuencias no son iguales en las diferentes áreas curriculares.

En las sesiones de aprendizaje se organiza, plasma y desarrolla el cómo van a aprender (estrategias metodológicas y formas de enseñar de la cultura local y global), quién va a enseñar (el docente y otras personas de la comunidad), en qué lugares (el aula y otros espacios de la comunidad) y con qué se va a enseñar (recursos locales y materiales educativos). En concreto, las preguntas que debe hacerse la docente al diseñar una actividad son: ¿Qué procesos socio-cognitivos estoy generando en mis estudiantes? y ¿Son suficientes estos procesos para alcanzar los resultados que me he propuesto? ¿Cuánto tiempo requiero para desarrollar estos procesos de manera adecuada?



La sesión de aprendizaje para el aula multigrado la programamos teniendo en cuenta las estrategias de **atención simultánea y diferenciada** (ASD), considerando actividades de inicio, desarrollo y cierre. La sesión puede desarrollarse a partir de un tema común, considerando, *actividades y estrategias diferenciadas*. También se prevé la forma de organización de los estudiantes durante los diferentes momentos (en pares, grupos, grupo clase, con apoyo de monitores o en forma individual), así como el modo de atención del docente (directa o indirecta) en cada caso. La evaluación es parte de la sesión de aprendizaje y también debe ser planificada de manera simultánea y diferenciada.

Las sesiones de aprendizaje desarrollan las capacidades previstas en la unidad didáctica, en algunos casos, estas responden a una sola área curricular y en otros, a dos o más áreas, a través de la integración y globalización. Tiene una duración relativamente breve y flexible. No existe un tiempo exacto, puede durar: una o dos horas pedagógicas, cuando se trata de actividades vivenciales puede durar toda la jornada de un día de clase o más de un día; depende siempre de la intencionalidad pedagógica.

Se desarrolla en un determinado espacio de aprendizaje (dentro o fuera del aula) interactuando, niñas y niños entre ellos y con el docente u otras personas de la comunidad, con los recursos locales y materiales educativos.

Los criterios a considerar en la elaboración de las sesiones de aprendizaje son:

- Articulación y coherencia. Las sesiones de aprendizaje se desprenden de las actividades de aprendizaje propuestas en la unidad didáctica.
- Concreción de la interculturalidad. Hay sesiones para desarrollar aprendizajes de la cultura local, desarrollar aprendizajes de otros contextos culturales del país y del mundo, establecer la interrelación, complementariedad o enriquecimiento de los aprendizajes de las diversas culturas.
- Coherencia de los procesos didácticos con las formas propias de aprender de las niñas y niños. Se proponen estrategias metodológicas en función a las formas de aprender de los estudiantes (observación, juego, imitación, conversas), respetando la racionalidad y lógica de pensamiento de su cultura y lengua.
- Comunicación intercultural. En las interacciones del aula se evidencia buen trato que se da con naturalidad y confianza entre niños y niñas, entre el docente y los niños y niñas; y demás personas que participan.
- Participación de otras personas de la cultura local en la enseñanza y aprendizaje. Participan personas invitadas de la comunidad para enriquecer los aprendizajes. Se respeta las formas de enseñar de la persona invitada. No se escolariza sus procedimientos.
- Tratamiento y uso de lenguas. Utiliza la lengua de mayor dominio de las niñas y niños para el desarrollo de los aprendizajes y se tiene previsto el tiempo para el desarrollo de las lenguas.
- Uso de diversos espacios. Las SA se desarrollan en espacios diversos: la chacra, el bosque, el río, el taller del artesano, los lugares arqueológicos e históricos, museos, parques, postas médicas, municipios, etc. según la naturaleza del aprendizaje.

En el nivel inicial, muchas maestras no elaboran sesiones; las actividades de aprendizaje son descritas detalladamente en la unidad didáctica, siendo también ésta otra opción.



Apoyos para la programación

Después de elaborar la unidad didáctica se sugiere proponer ideas de sesiones de aprendizaje de la primera actividad, que son básicamente los nombres o títulos de las sesiones en forma secuencial y coherente. Progresivamente se va haciendo lo mismo con las demás actividades. Esto permite no desviarse del propósito principal, que es el desarrollo de las capacidades previstas en la unidad.

Ejemplo:

Unidad didáctica			
Título de la UD	Actividades de aprendizaje	Nombres o títulos de las sesiones de aprendizaje	Áreas
"Participamos de la siembra de chiclayo en la playa"	Preparamos la siembra del chiclayo en la playa.	1) Conversan con Don Pedro (comunero) sobre la siembra de chiclayo.	C y CA
		2) Producen un texto descriptivo.	C
		3) Serian con objetos.	M
		4) Leen textos sobre la siembra de chiclayo en las playas de ríos de otros lugares.	C y CA
		5) Reconocen el suelo de las playas.	CA
		6) Clasifican objetos.	M
		7) Elaboran un texto descriptivo sobre el suelo de la playa.	C
		8) Indagan sobre el mariri.	A y PS
		9) Leen textos sobre los tipos de suelos.	CA y C
		10) Preparan su participación en la siembra.	PS y CA
		11) Cuantifican cantidades de objetos.	M
	Sembramos chiclayo en la playa.	...	
	Cuidamos el crecimiento del chiclayo en la playa.	...	

Otra posibilidad es el Planificador Semanal

La matriz de planificación semanal es importante porque permite tener en una sola mirada la organización de los bloques de la semana y las estrategias y actividades que se desarrollarán en cada uno de ellos, sirve de guía para planificar cada una de las sesiones de aprendizaje, tomando en cuenta las capacidades e indicadores diferenciados por grado o ciclo. En el planificador distribuimos y escribimos las estrategias que utilizaremos para desarrollar las actividades de la unidad, convirtiéndose en nombres de la sesión de aprendizaje. En el caso de contar con módulos de aprendizaje o de programación modular multigrado, podemos colocar el nombre de las sesiones correspondientes.

La planificación semanal debe guardar coherencia y estar articulada con el tópico y las actividades de la programación de unidad. La mayor atención se encuentra en la definición de las actividades diarias. La planificación semanal es en conclusión una previsión en el tiempo, los recursos metodológicos y los materiales. Como toda la programación es flexible de acuerdo a los cambios que el docente considere necesarios realizar durante el proceso y en función de los resultados de aprendizaje.



Cada semana la debemos tener planificada con anticipación, ya que a partir de ella diseñamos y preparamos cada sesión de aprendizaje

UNA ALTERNATIVA DE PROGRAMACION

PROGRAMACIÓN MODULAR MULTIGRADO.

La Programación Modular Multigrado es una herramienta de planificación diseñada principalmente para aulas multigrado complejas (de tres a seis grados a la vez). Tiene la finalidad de apoyar a los docentes de escuelas unidocentes multigrado en la programación y desarrollo de sesiones de aprendizaje, ofreciendo actividades y materiales que faciliten una atención simultánea y diferenciada a los estudiantes según su grado y nivel de aprendizaje.

Consiste en el desarrollo de módulos con ejemplos de sesiones de aprendizaje, cuenta con fichas de trabajo y de evaluación para los estudiantes. Las sesiones de cada módulo se organizan de manera secuenciada alrededor de un tema eje, como una unidad didáctica, para la cual se seleccionan, adecuan y distribuyen las capacidades e indicadores.

La sesión de aprendizaje esta diseñada y programada de modo que facilita la implementación de la sesión para los seis grados a la vez. Con ello se busca garantizar el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes priorizadas en el área y ciclo correspondiente de los estudiantes de todos los grados.

Durante el proceso de construcción y validación del Modelo de Atención Educativa para la Primaria Multigrado se diseñaron prototipos de módulos para las áreas de Comunicación, Matemática, Personal Social y Ciencia y Ambiente.

Un módulo se conforma de los siguientes elementos:

- Un conjunto de aproximadamente ocho **sesiones de aprendizaje**.
- Un conjunto de **fichas de trabajo individual** por grado o ciclo. Cada ficha corresponde a una sesión del módulo.
- Un conjunto de **fichas interactivas** para el desarrollo del aprendizaje cooperativo y autónomo. Están dirigidas principalmente a los niños y niñas de IV y V ciclos.
- Una **cartilla de evaluación** por grado o ciclo para ser resuelta por cada estudiante una vez finalizado el módulo.

Se cuenta con prototipos de módulos en castellano, quechua collao y aimara. Estos prototipos pueden ser usados como modelo por cada región, la perspectiva es que la Programación Modular Multigrado y sus fichas de trabajo puedan ser preparadas en las regiones con participación de los maestros de las escuelas unidocentes y polidocentes multigrado contextualizadas según cada realidad.

Estos materiales pueden encontrarse en la página electrónica del Modelo, en la parte destinada a la Programación Modular Multigrado.

Es importante señalar que este esfuerzo por diversificar, puede ser insuficiente. A decir de Melquiades Quintasi⁵⁹ las capacidades formuladas y/o modificadas no aseguran un tratamiento intercultural adecuado. Afirma que si bien estas recogen situaciones problemáticas locales, no están siendo abordados desde diferentes comprensiones culturales (cosmovisiones). Explica que el tratamiento de la capacidad diversificada tendría que posibilitar por lo menos dos “modos culturales” de abordar el tema. En el caso de que se trate de “plantas medicinales” por ejemplo, podría ser a través de la “experimentación racional” (como señala la capacidad) propia de la tradición científica moderna, pero también de la “conversación con el ánimo de las plantas” propia de las tradiciones de los pueblos originarios de muchos lugares del país.

En el marco de la experiencia⁶⁰ se exploró dos formas de organización e interculturalización curricular con incidencia en los aprendizajes. La primera opción fue por contraste cultural general y la segunda por ejes de integración.

Por contraste cultural general

Esta es una forma de construcción curricular utilizada en la mayoría de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe. La base de esta construcción lo constituye el Programa Curricular el Diseño Curricular Nacional. En el proceso de construcción primero se reconoce la matriz cultural a la cual pertenece cada capacidad, estableciéndose si la capacidad elegida proviene de la matriz cultural moderna o andina/amazónica. Luego se busca un saber “referido” al primero, pero de otra matriz cultural y, en caso de existir, se le incrementa. La perspectiva es evidenciar la diferencia para posibilitar los acercamientos o el llamado “diálogo intercultural” a través de aprendizajes interculturales.

Las mayores desventajas de este modo de proceder son que el saber local queda supeditado al conocimiento objetivo de índole cognitivo (capacidad) que trae el DCN causando su fraccionamiento (segmentación) y una teorización forzada, además, que se necesita una mayor “reflexión epistémica” para encontrar, comprender y llegar a “contrastar” adecuadamente un saber local (vivencia andina) a cada capacidad que trae el DCN. Este trabajo se torna sumamente agotador.

Por ejes de integración

Según la experiencia desarrollada en este tipo de organización curricular existen dos posibilidades de integración: *por eje de integración micro*: correspondientes a lapsos de tiempo menores (de preferencia mensuales) casi siempre correspondientes a una Unidad Didáctica y *por eje de integración macro*: puede tener uno o dos ejes macros de integración anual.

Los micro ejes integradores surgen de temas que posibiliten vincular el aprendizaje con situaciones sociales y culturales. Por ejemplo: “Convivencia armónica entre personas y formas de organización en el aula”. Una vez identificado los micro ejes se trabaja la articulación horizontal y vertical para que el eje no sea un tópico mínimo sino que involucre toda la

⁵⁹ “Guía exploratoria para la construcción de currículos interculturales en la Educación Básica regular”. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales. CEPROSI. 2011. Sistematización. Melquiades Quintasi.

⁶⁰ La experiencia se basa en la exploración de construcciones curriculares que hiciera CEPROSI en el año 2009 con instituciones educativas del nivel primario en el Cusco.



organización curricular de la Institución educativa. La articulación horizontal implica el trabajo a lo largo de los grados (de 1ro a 6to) y la articulación vertical implica el trabajo organizado a lo largo de las 4 semanas del mes / Unidad de Didáctica. Se hacen finalmente comparaciones “epistémicas” sobre el concepto moderno y la vivencia orgánica andina referidos a los micro ejes definidos. Este proceso permitiría comprender la cultura andina e insertarla en términos de igualdad a los procesos educativos.

3.5.2 INTERCULTURALIDAD Y ÁREAS DEL CURRÍCULO.

El enfoque intercultural requiere de expresiones concretas en el currículo a través de sus diferentes áreas, para que los propósitos puedan ir avanzando a prácticas educativas, existen algunas aproximaciones que pueden ser orientadoras en esta tarea⁶¹.

Área de Comunicación

Se propone⁶² ampliar el alcance del DCN de: Expresión y comprensión oral (hablar: verbal y no verbal; y escuchar), Comprensión de textos (leer / escritura alfabética fonética) y Producción de textos (escribir / escritura alfabética fonética) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- Oral: Mundo como tejido / regeneración y conversación / espacio colectividad natural. La palabra vive / su expresión anuncia un hecho / recuerdo / corazón. No separado: objetivado, abstraído. La palabra no representa, es parte de una realidad que existe. Relación afectiva palabra y realidad.
- Otras escrituras y otras lecturas.
- La lectura y escritura alfabética fonética: empleadas para dar apertura a actitudes interculturales / literacidad autogenerada.

Promover la escritura en lenguas indígenas (Tubino) y diseñar programas educativos mas allá de la educación primaria, fomentar el surgimiento de individuos letrados, en castellano y en lengua indígena, promover usos escritos de las lenguas indígenas.

Desarrollar modelos flexibles que se abran a nuevos modelos escriturarios que plasmen la idiosincrasia de la gente y recojan sus necesidades, capacidades y demandas. La escritura académica no debe ser vista como la única escritura útil para la escolarización.

⁶¹ Una de ellas la constituye las propuestas que Fidel Tubino elabora en el texto: Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuestas de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. 2004. La otra fuente de donde se toman las ideas es el documento de Melquiades Quintasi. Hacia la pluralidad epistemológica en la educación primaria. CEPROSI. Cusco. Power Point.

⁶² Melquiades Quintasi parte de proponer una comprensión más amplia de la epistemología que no la reduzca a una teoría del conocimiento científico sino que abarque el espectro de vías de acceso al saber que facilita el fluir de la vida. Por ello su propuesta contiene elementos para la ampliación epistemológica en el tratamiento de las áreas del currículo.



Fomentar el surgimiento de otro tipo de escrituras vernáculas e incorporarlas a la escuela, encontrar usos escritos lúdicos y atractivos que puedan motivarlos a escribir en lengua indígena.

Mayor atención en los usos orales de la lengua. La creación de programas de radio y el empleo de formas discursivas orales tradicionales en el aula son políticas que fomentan el uso de la lengua y lo hacen a partir de prácticas que no son ajenas a la comunidad. Apropiarse de la escritura no quiere decir que esta va a ocupar los espacios que antes ocupaba la oralidad. La escritura debe ser entendida como una estrategia que permite que un mensaje llegue a más de una persona, que llegue a una persona que no está cerca o que sobreviva a la persona que lo ha producido.

Introducir las variedades regionales de castellano al sistema educativo. Recoger y valorar dichas formas de lengua, incorporándolas a la escuela y haciendo que formen parte del proceso educativo del niño. Promover el castellano estándar en un contexto de diversidad y de respeto de las diversas maneras en las que el castellano se manifiesta (Domínguez 2004; Vigil 2002).

En contextos en los que la lengua materna es el castellano debe garantizarse, de manera opcional, el aprendizaje de una lengua vernácula, sobre todo en el contexto de la regionalización, en donde se espera la creación de estructuras estatales interculturales y abiertas a más lenguas que el castellano.

Evitar el restringir el asunto de las lenguas indígenas al área de Comunicación Integral. El tratamiento de lenguas es un asunto de todo el currículo.

Área: Matemática

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Mundo cuantitativo, Número, relaciones y operaciones (naturales, fracciones, decimales), Geometría y medición (bi, tri dimensionales, capacidad, longitud, superficie), Estadística (organización datos, probabilidad) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- Mundo vivo / cualitativo.
- El número como ánima que tiene vida social (espiritual).
- El cálculo no es una reflexión distante sino es parte de la vivencia total.

Concepción de las matemáticas como un fenómeno pancultural, (Tubino)⁶³ esto es, que se ha producido en todas las culturas. La matemática de origen occidental, es una variante particular de la matemática desarrollada a través de los tiempos por diversas sociedades. Diferentes culturas pueden producir matemáticas diferentes. El énfasis en ciertas ideas matemáticas, la forma cómo son expresadas, y sus contextos particulares varían de cultura a cultura. Las diferencias, no están en la capacidad de pensar

⁶³ Para el área de matemática, se tomo además como referencia el texto: Propuesta pedagógica de matemática en EIB: etnomatemática en la educación matemática. DIGEIBIR- DEIB



abstractamente o lógicamente; las diferencias radican en los objetos del pensamiento, en las premisas culturales y en las situaciones que originan los procesos de pensamiento.

Se han identificado seis tipos de actividades que dieron lugar al desarrollo de la matemática en las distintas culturas: contar, medir, localizar, diseñar, jugar y explicar. Se entiende por ello como Etnomatemática a los conocimientos de un grupo sociocultural identificable, que son utilizados en actividades de contar, medir, localizar, diseñar, jugar y/o explicar. La matemática es una actividad científica, que coexiste con la etnomatemática. El currículo del área debe incluir la etnomatemática de la propia cultura, en lengua originaria, como la matemática de la cultura mayoritaria.

Utilizar la lengua materna originaria como instrumento de enseñanza y aprendizaje en el área Matemáticas – en situaciones de EIB- facilita la construcción de conocimientos y el desarrollo de capacidades en los estudiantes. En los primeros grados de EIB la construcción de conocimientos en el área Matemática debe realizarse principalmente mediante actividades de etnomatemática, situadas en el contexto y en concordancia con la propia cultura, a través de la lengua materna originaria respectiva, y con el apoyo de la simbología numérica convencional. Mantener las denominaciones castellanas en el sistema numérico occidental.

Revisar la conveniencia de alterar el orden de los aprendizajes, desarrollando modelos que partan del estudio de la geometría plana (menos abstracta que la aritmética) a partir de una experiencia más concreta, vinculada con el medio y con la forma de razonamiento que se atribuye a estos pueblos. Posteriormente podrían introducirse cuestiones más abstractas.

La investigación-acción en el desarrollo de la propuesta pedagógica de Matemáticas en EIB posibilita: identificar los conocimientos etnomatemáticos del grupo sociocultural originario correspondiente y proponer cómo se incluyen en el currículo de Matemática.



Incorporación de un saber etnomatemático de conteo: *el lunis par*

Una experiencia en Patacancha (Urubamba, Cusco)

El Profesor Mauro Crisóstomo Masías Condori, Director de la IE 50618 de Patacancha, informó que el trabajo en su institución educativa tiene como referente el calendario agro-festivo de la comunidad, basado en la sabiduría andina.

En la sección de primer grado, la Profesora Nancy R. Quispe Becerra, a las 10:30 de la mañana del día 19 de mayo, mientras trabajaba con 14 niños¹⁹ trató de generar un espacio intercultural, a partir de una vivencia significativa para los niños, el “llama astay”, actividad que implica el traslado de las papas nativas desde la chacra hasta el lugar donde se mantendrán guardadas. Esta es una actividad ritual en la que se coloca un “sinsiru” (adorno en forma de collar que contiene diferentes lanas de colores y una campana) en el cuello a las llamas delanteras. En este proceso se colocaron los sinsirus a tres llamas, conjunto al que los comuneros de la comunidad de Patacancha denominan “lunis par” o “pares lunis” (un conjunto formado por tres elementos). Según uno de los sabios de la comunidad, Anastasio Machaca, el “lunis par” o “pares lunis” está relacionado con la reproducción de sus animales (llamas, ovejas, alpacas), que son considerados también como sus parientes.

Informada sobre la actividad “Llama astay”, la profesora Nancy coordinó con miembros de la comunidad para asegurar la participación de los niños de su clase en la actividad ritual mencionada, la misma que fue filmada.

En la comunidad de Patacancha es usual el conteo por pares y por ternas (lunis par), de modo que para los comuneros locales, tanto el “par” como el “lunis par”, constituyen unidades que utilizan para la cuantificación de algunos productos y animales, respectivamente. Esto significa que en la práctica usualmente se habla de: un par de llamas, dos pares de llamas, tres pares de llamas, cuatro pares de llamas, etc.; o bien de: un lunis par de papas, dos lunis pares de papas, tres lunis pares de papas, cuatro lunis pares de papas, etc. (Propuesta Etnomatemática EIB.)

Área: Ciencia y Ambiente

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Cuerpo humano y conservación de la salud (cuerpo, sistemas, funciones, alimentación, salud, enfermedad); Seres vivos y conservación del medio ambiente (ecosistema, biodiversidad, tecnología y conservación de la vida); Mundo físico y conservación del ambiente (materia y cambios; energía, fuentes, transmisión y transferencia, fuerza y movimiento; la tierra; tecnología y conservación del ambiente) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- El mundo como totalidad viva
- Nada está separada del todo
- Mundo animal / crianza
- Colectividad natural: hombres, naturaleza y deidades. Cada uno contiene al todo.
- Incompletitud de sus seres / interdependencia
- Tecnología de la regeneración de la vida (*homo mayeuticus*)

Fomento de la conciencia ambiental (Tubino), que considere información proveniente de la concepción científico-occidental de la naturaleza y la ecología humana; como de las diversas concepciones de la tierra y de la naturaleza que existen en nuestros pueblos originarios y de los diversos modelos de manejo ecológico de la biodiversidad.



Incorporar conocimientos ancestrales, cosmovisión y relación de los pueblos indígenas con su hábitat. El problema de la tierra ligado a la identidad. Sensibilizar a los niños no indígenas en aspectos vinculados con los conocimientos de los pueblos ancestrales, con la finalidad de que los conozcan, los valoren y puedan enriquecerse con ellos.

Área: Personal Social

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Construcción de la identidad y de la convivencia democrática (identidad y autoestima, familia, escuela y comunidad); Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos (orientación espacio temporal, diversidad geográfica del Perú, gestión de riesgos, conservación del patrimonio natural y cultural, poblamiento del Perú, hechos y personajes significativos de la historia del Perú) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- Humano parte de la naturaleza y viceversa.
- Presente permanente y vivo.
- Horizonte de vida andina compenetrada con la pulsión o actividad del mundo.
- *Pacha* cíclico / eterno retorno.
- Geografía sagrada / viva.
- El recuerdo como marco de actualización de lo vivenciado.

Garantizar, al lado del estudio de la visión clásica de la historia y la geografía (Tubino), el estudio de las diversas visiones de la historia que existen en nuestros pueblos indígenas. La visión de los vencedores y la visión de los vencidos.

Formar en el ejercicio y respeto del estado de derecho y los derechos humanos desde el enfoque de ciudadanía intercultural. Desde esta perspectiva el ejercicio de los derechos individuales de los grupos sociales y culturalmente vulnerables solo se garantiza si se respetan los derechos colectivos. Entre derechos individuales y derechos colectivos debe haber un justo equilibrio: esto quiere decir que no se deben sacrificar los derechos individuales por los derechos colectivos ni sacrificar los derechos colectivos en nombre de los derechos individuales.

Fortalecer la identidad de los pueblos indígenas para que puedan escoger críticamente lo conveniente para ellos, evitando ser asimilados. Asumir las culturas como vivas y no concentrarse en rescatar estados de cultura anteriores.

Promover una educación en derechos, en casos de estudiantes indígenas, promover el aprendizaje de los derechos que son patrimonio de sus pueblos, desarrollar materiales educativos para que los niños interioricen desde muy pequeños los derechos expresados en el convenio 169 de la OIT y aprendan a defenderlos. En los sectores no indígenas, impulsar políticas de no discriminación, combatir los prejuicios y fomentar el conocimiento de la realidad multicultural y multilingüe del país.

El área de Personal Social debe perseguir dos fines: formar ciudadanos y formar individuos conocedores de la cosmovisión de su pueblo.



Área Educación Religiosa

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Formación de la conciencia moral cristiana y testimonio de vida a un área que considere:

Ampliación epistemológica:

- Dioses de la tierra. No trascendentes.
- Regeneradores, no creadores.
- No contradicción excluyente, sino de crianza y armonización.
- Más allá de la teología de la inculturación (único y mismo dios)

Incorporar (Tubino) el estudio y la valoración de otras experiencias religiosas existentes en el país, distintas a la de la religión mayoritaria, en el espíritu del diálogo interreligioso.

Área: Arte

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Expresión artística (visual, drama, danza, música); Apreciación artística (entorno natural y construido, formas colores, sonidos, creaciones manuales y artísticas de la familia y comunidad, región, nacional) a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- El arte no sólo es atribución humana, la totalidad (naturaleza y deidades) hace arte.
- El empeño en el arte es el enriquecimiento de la diversidad del *Pacha*, paisaje, vida.
- Expresión sagrada y ritual de la belleza.
- La “calidad” es una cuestión de intuición, tacto y sensación más allá de lo racional / objetivo

Área: Educación Física

Ampliar el alcance del DCN (Quintasi) de: Comprensión y desarrollo de la corporeidad y la salud (gimnasia básica y salud); Dominio corporal y expresión creativa (motricidad, ritmo y expresión); Convivencia e interacción socio motriz (juegos, pre- deportivos), a un área que considere:

Ampliación epistemológica

- (...) entender el sentido de la vida en culturas diversas y el papel del cuerpo y sus relaciones con la naturaleza [diversidad de cuerpos].
- Cuestionar el modelo universal de cuerpo [citadino] y del modo de vida impuesto en la modernidad [manipulación desafortada] por los negocios [costo – beneficio, alquiler] y el movimiento físico asociado a este.
- Dominio de la mente sobre el cuerpo (mecánico). Es mi cuerpo y puedo hacer lo que sea.
- Buscar la armonía entre mente, cuerpo y ambiente. (Basado en Rengifo)



3.5.3 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ATENCIÓN A LO MULTIGRADO⁶⁴

Atención simultánea y diferenciada

La atención simultánea a grupos con diferentes disposiciones de aprendizaje es el punto fundamental del diseño pedagógico para las escuelas multigrado. Para atender a la diversidad se requiere una organización de la enseñanza que permita al maestro trabajar simultáneamente con alumnos que poseen diferencias entre sí. Por eso se precisa tener en cuenta dos cosas: la primera es agrupar a los niños de acuerdo con sus disposiciones comunes de aprendizaje, y la segunda, proporcionarles oportunidades para que trabajen cooperativamente y con una autonomía relativa. Durante una sesión de aprendizaje con grupos multigrado es importante asegurar la atención continua a todos los estudiantes y a cada uno según su grado o nivel.

Cuando hablamos de atención *simultánea*, hacemos referencia a la estrategia a través de la cual el docente asegura atender al mismo tiempo a todos los estudiantes de los diferentes grados o ciclos, es decir, ninguno se queda desatendido. Partir de un tema común para el desarrollo de una sesión de aprendizaje permite al docente atender a todos los estudiantes y orquestar distintas actividades interrelacionadas, aun cuando estas estén dirigidas al desarrollo de capacidades de diferente complejidad según los grados o ciclos del aula.

Cuando nos referimos a la atención *diferenciada*, partimos del reconocimiento de que el grupo de estudiantes es heterogéneo. Esto exige implementar estrategias diferenciadas que favorezcan el aprendizaje efectivo y el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante según el ciclo o grado en el que se encuentren. Para lograr dar una atención diferenciada, el docente tiene que planificar su sesión, precisar las tareas que va asignar a cada grupo o parejas según sus posibilidades y prever qué niveles de ayuda requieren. Finalmente, deberá seleccionar los materiales y medios a utilizar, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación, teniendo en cuenta la complejidad de la capacidad y los indicadores programados para la sesión.

Las estrategias de organización para la atención simultánea y diferenciada se diseñan e implementan tomando en cuenta que los niños y niñas necesitan oportunidades para:

- Avanzar a su propio ritmo.
- Aprender a partir de lo que saben.
- Aprender a través de la observación, la investigación, la producción oral, escrita y artística, la experimentación, el descubrimiento.
- Aprender mediante los materiales educativos y los recursos de la comunidad.
- Aprender en forma autónoma.
- Aprender con y de sus compañeros.

⁶⁴ Este tema fue formulado en base a los documentos: Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta Pedagógica Integral. Ministerio de Educación, julio 2009. Atención simultánea y diferenciada (ASD). Estrategias para el trabajo en aulas multigrado y unigrado. Serie cartillas para el acompañamiento pedagógico. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo. Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje en el aula rural multigrado. Carmen Montero. 2002.



Esta forma de atención supone en el aula multigrado desarrollar capacidades diferenciadas a partir de un tema o actividad común

Cuando se trabaja con niños y niñas de diferentes grados, es importante plantear actividades de aprendizaje en las que todos se apoyen mutuamente. Aunque las tareas que corresponda desarrollar a cada uno sean diferentes, según ciclo o grado, el hecho de que todos trabajen sobre un mismo aspecto favorece la interacción y el intercambio de ideas. El reto para el maestro y la maestra en una sesión de aprendizaje multigrado es saber poner en juego, de manera simultánea, actividades diferenciadas por ciclo o grado, que en conjunto lleven al logro de un objetivo común del grupo clase.

Estudiantes de diversas edades, juntos en un aula multigrado, se involucran en una misma situación de aprendizaje donde ponen en juego distintas habilidades, los más pequeños pueden aprender de los más grandes, quienes a su vez afianzan y desarrollan nuevos aprendizajes al ayudar a los más pequeños. En esta interacción, que replica sus propios estilos de aprender cuando realizan sus labores cotidianas en el campo y con la comunidad, los estudiantes aprenden fortaleciendo sus valores comunitarios de solidaridad, apoyo mutuo, confianza y el respeto por la diversidad.

Para desarrollar este tipo de atención se debe de tomar en cuenta:

- La forma en que los estudiantes se organizan para aprender, ya sea de manera individual, en pequeños grupos, parejas o con monitores.
- El tipo de atención (directa o indirecta) que brinda a cada estudiante o grupo de estudiantes.
- Los recursos metodológicos, materiales e instrumentos de evaluación, organizados de tal manera que garanticen la atención simultánea y diferenciada.
- El uso de la lengua originaria y del castellano como medio de comunicación y aprendizaje, y como objeto de aprendizaje.

Alternando formas de atención en el aula: directa e indirecta

Atender un aula multigrado requiere alternar con dos tipos de atención: la directa y la indirecta.

Atención directa consiste en la interacción presencial del docente con un estudiante o con un grupo durante el desarrollo de una actividad. Mientras trabaja de manera directa con unos, el resto desarrolla sus actividades de manera independiente. Permite orientar a cada estudiante según sus estilos de aprendizaje, tomando mayor conocimiento sobre los avances individuales, identificando dificultades y reorientando las actividades.

Según el destinatario, la enseñanza directa estará dirigida: A toda la clase, a un ciclo o un grado o un grupo, a algún alumno.

En la atención directa a toda la clase, el profesor trabaja con todos sus alumnos. Se da con frecuencia al inicio de las sesiones de aprendizaje, cuando puede haber actividades comunes para todos o un esfuerzo de motivación general.



En la atención directa a un grupo de alumnos, el profesor trabaja con un solo grupo y el resto de la clase debe trabajar en grupos o individualmente con apoyo de los monitores y/o de los materiales educativos.

En la atención directa individual, el maestro trata de manera personal con el alumno que lo solicite o lo necesite. Se utiliza para actividades de aprendizaje en las que el niño requiere una asesoría especial para lo que está produciendo.

Atención *indirecta* consiste en prever y planificar estrategias y recursos como mediadores del aprendizaje que fortalezcan un aprendizaje autónomo a nivel individual y cooperativo a nivel grupal, acompañando dicho proceso. La enseñanza indirecta requiere, además, que el docente haya previsto qué harán los niños en el transcurso de la sesión, qué materiales (impresos, didácticos) necesitarán y qué sectores pedagógicos utilizarán los grupos. Esta forma de atención permite que todos los niños trabajen bien de manera simultánea y, por lo tanto, que utilicen el tiempo para experiencias de aprendizaje efectivo.

Según el destinatario, la enseñanza indirecta estará dirigida: a un ciclo o un grado o un grupo, a algún alumno.

En la atención indirecta a grupos de alumnos, el docente organiza grupos y distribuye tareas simultáneas que serán supervisadas por él mientras recorre el salón y/o serán apoyadas por los monitores. En la atención indirecta individual, el docente brinda materiales, ayudas o apoyos específicos para que el estudiante refuerce o practique alguna capacidad concreta de manera individual.

El docente puede turnarse o atender de manera directa a uno o más grupos de trabajo, mientras que otros estudiantes —por grupos, parejas o de manera individual— desarrollan actividades con el apoyo de materiales o del estudiante monitor.

Atender de manera eficiente a todos los estudiantes exige planificación y organización.

El eje docente⁶⁵

Atención	Interacción	Cualidad	Situación
Directa	Con todos los alumnos	A toda la clase	Inicio de clase, motivación general y actividades comunes
	Con un grupo o varios de alumnos	A un ciclo, un grado o un grupo	Un solo grupo / el resto con monitores o materiales educativos
	Con algún alumno	A algún alumno	Con el alumno que lo solicite / reforzar
Indirecta	Con un grupo o varios de alumnos	A un ciclo, un grado o un grupo	Tareas simultáneas Apoyo de monitor o por el docente
	Con algún alumno	A algún alumno	Trabajo específico con materiales u otros apoyos.

Fuente: Basado en MED – MECEP (2002: 15)

⁶⁵ En: Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado. (Estado del arte). Melquiades Quintasi. MINEDU. 2004. Documento de trabajo.



Organización de los estudiantes

La organización de los estudiantes para el aprendizaje en un aula multigrado debe ser dinámica, diversa, y pertinente a cada uno de los momentos de la sesión de aprendizaje. Existen diversas formas de organización de los estudiantes.

En el aula multigrado, las actividades de aprendizaje del alumno pueden desarrollarse de manera individual o cooperativa.

El trabajo cooperativo en grupos

Los grupos de trabajo constituyen un recurso de gran utilidad para facilitar los procesos de aprendizaje en el aula multigrado. A partir de los trabajos en grupo, se puede realizar actividades simultáneas y diversas. El trabajo cooperativo exige de cada alumno una actitud de colaboración con sus compañeros; que los escuche, que trate de entenderlos, que los ayude en lo que esté a su alcance, que discuta sus discrepancias y que busque lograr acuerdos. En la interacción cooperativa se produce el interaprendizaje. El alumno comunica sus conocimientos y actitudes y se beneficia de los del resto para enriquecerse. Los grupos pueden ser de tamaño diverso y estar organizados según criterios distintos.

Para el trabajo cooperativo los estudiantes necesitan:

- Entender qué van a aprender realizando la actividad grupal.
- Saber qué producto van a lograr. (Una carta, un mapa conceptual, etc.)
- Identificar los pasos a seguir en la actividad.
- Aprender a organizarse.
- Controlar el tiempo disponible.
- Aprender a desempeñar distintos roles.
- Aprender a evaluar.

Los otros aprendizajes que se requieren para el aprendizaje cooperativo como el aprender a escuchar, aprender a intervenir, aprender a negociar, aprender a ayudarse, deberán ser tomados en cuenta en el proceso de aprendizaje de trabajo en equipo

El tamaño del grupo se define en función de lo que resulte más práctico para la actividad que van a realizar:

Trabajo con el grupo clase

Se ejecuta simultáneamente con todos los niños y las niñas que conforman el aula, sin diferenciar el grado o nivel. La riqueza de esta estrategia está en las oportunidades de interacción entre todos los estudiantes del aula, conociendo otros puntos de vista, cuestionamientos, formas de expresarse, de reflexionar y solucionar problemas, hábitos de estudio haciendo uso de distintos mediadores (cuadernos de trabajo, fichas de lectura, libros de consulta, material concreto, entre otros materiales). El grupo clase es importante cuando necesitamos trabajar con todos a la vez, involucrados en una misma actividad.



Trabajo en pequeños grupos

Se desarrolla con tres a cinco estudiantes del mismo o diferente grado, tomando en consideración los estilos de aprendizaje de cada uno y la intencionalidad pedagógica. Este trabajo permite lograr aprendizajes a través de la interacción y buscar solucionar los problemas a través del consenso y el diálogo; respetar distintas formas de pensar y actuar; generar un clima agradable y democrático; incrementar la capacidad de organización de cada estudiante y asumir un rol dentro del grupo, fortaleciendo su autoestima. Trabajar en pequeños grupos facilita que niños y niñas expresen mejor sus dudas e intereses.

Trabajo en parejas

Refuerza las habilidades para dialogar, intercambiar ideas y construir juntos. Es importante considerar esta forma de trabajo para el desarrollo de la comunicación interpersonal de los niños y las niñas. Cuando una actividad se desarrolla en parejas, se presentan condiciones favorables no solo para aprender en el transcurso de la actividad común, sino también para aumentar la motivación al realizar y perfeccionar la actividad cuando los participantes ya no están juntos.

Trabajo con monitores

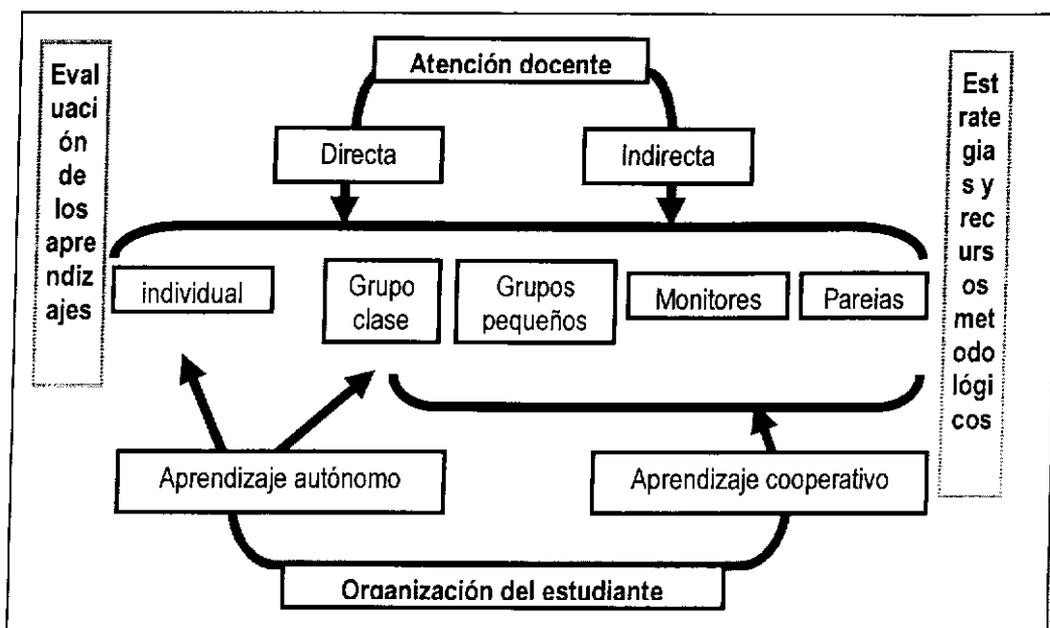
Los monitores son niños y niñas que contribuyen con el aprendizaje de sus compañeros. Se da cuando un estudiante mejor preparado en la tarea que se esté desarrollando apoya a otros que presentan más dificultades. Dependiendo de la actividad planificada, el monitor trabaja en parejas como tutor de otro estudiante, o en pequeños grupos atendiendo a más de un compañero a la vez. El docente prepara al monitor para que asuma la tarea con liderazgo y responsabilidad, propiciando una práctica de trabajo cooperativo, solidario y democrático dentro del aula. Esta forma de trabajo fortalece el interaprendizaje, la comunicación y el liderazgo.

El trabajo individual

Ayuda al estudiante a fortalecer su autonomía y autodisciplina, así como la adquisición de hábitos de estudio haciendo uso de distintos mediadores. El trabajo individual supone el desempeño autónomo del alumno, requiere que el niño adquiera y desarrolle hábitos de estudio personales como: organizarse y manejar su tiempo, tener iniciativa para avanzar, seguridad de sus conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar por su cuenta.

El trabajo individual propicia el autoaprendizaje. Permite a los estudiantes tener un momento para desarrollar actividades destinadas a reforzar, complementar, investigar, leer, redactar, etc. El docente puede guiar el trabajo individual con indicaciones, instructivos preparados para cada actividad (fichas de trabajo).





Atención simultánea y diferenciada (ASD). Estrategias para el trabajo en aulas multigrado y unigrado. Serie cartillas para el acompañamiento pedagógico. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo.

3.5.4 ESPACIO EDUCATIVO Y USO DEL TIEMPO⁶⁶

Organización de los espacios para el aprendizaje.

En un aula multigrado la organización del espacio debe posibilitar el trabajo individual como el que varios grupos realicen actividades en simultáneo, propiciando el aprendizaje autónomo y cooperativo y el desarrollo de capacidades.

Distribución de los alumnos

No hay un esquema de distribución mejor que otro, una distribución será buena si permite y facilita la realización de una actividad. Es importante que seamos flexibles y evitemos una fórmula fija de ubicación de los estudiantes. En un aula multigrado, el profesor debe sentirse libre de modificar la distribución de los estudiantes de manera que responda mejor a las diversas actividades que realizan. El criterio para distribuir a los niños y niñas en el espacio del aula multigrado varía según el tipo de agrupación que requiere la actividad que se realiza. Es la actividad pedagógica la que orienta la distribución (pares, individual, grupos pequeños, grupo clase).

Ambientación pedagógica del aula

⁶⁶ Este tema se ha formulado en base a: Documento marco para la intervención institucional del Ministerio de Educación del Perú en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales. Coordinador Eduardo León Zamora. 2005. "Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado de áreas rurales" (OCDER-2003). Ficha operativa: estrategia actualizada (DER-2010/11) y Propuesta Metodológica para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje en el aula rural multigrado. Carmen Montero y otros 2002.

Un aula ambientada con propósitos pedagógicos ofrece a los estudiantes un ambiente atractivo y elementos que motivan, organizan y apoyan su trabajo y sus aprendizajes.

Para ambientar pedagógicamente el aula, se puede tener en cuenta los siguientes criterios:

- *Oportunidad:* La ambientación del aula empieza al inicio del año escolar, con la participación de los alumnos.
- *Equilibrio:* Las paredes del aula son un espacio amplio que podemos aprovechar bien si sabemos poner en ellas el tipo adecuado de ayudas pedagógicas, en la cantidad necesaria.
- *Renovación:* Cambiar la ambientación con regularidad mantiene el interés de los niños. Son momentos adecuados para renovar la ambientación del aula: el inicio de una unidad, las fiestas de la comunidad, etc.
- *Incorporación en el aprendizaje:* no es un adorno, sirve para aprender: La ambientación del aula debe servir y estar incorporada en el proceso de aprendizaje de los niños. Logramos que la ambientación no sea un elemento meramente decorativo cuando: refleja lo que se está trabajando, contiene ilustraciones o mensajes sobre la unidad de aprendizaje o proyecto que se viene desarrollando, se utiliza en el desarrollo de las sesiones, muestra el trabajo de los alumnos.
- *Pertinencia:* la ambientación debe dialogar con el entorno local, reflejar lo que los niños van viviendo cotidianamente (conceptos, imágenes) incorporar la lengua materna cuando los niños son bilingües.

La acción de ambientar el aula puede ser una actividad pedagógica, es decir desarrollar capacidades específicas, cuando es una tarea compartida entre el docente y los alumnos, en el diseño, la elaboración de materiales, el ordenamiento, etc. La participación de los estudiantes en la ambientación permite desarrollar el sentido de pertenencia ("su" espacio), conocer lo hay en ella, comprender por qué se ponen las cosas y para qué les pueden servir. En la ambientación de las aulas multigrado es importante considerar que quienes estudian en ellas son niños de diversas edades, intereses, experiencias y niveles de aprendizaje, en tal sentido, es preciso buscar que la ambientación sirva a todos para facilitar el trabajo diferenciado.

Los sectores

La organización en el aula se concreta en la implementación de sectores de aprendizaje, espacios que se organizan para facilitar el desarrollo de diversas tareas y posibilitan que varios grupos realicen actividades en simultáneo, permitiendo a los estudiantes ser los constructores de sus propios aprendizajes. Los sectores pedagógicos son lugares o partes del aula especialmente preparados y equipados para propiciar en los niños experiencias de aprendizaje por áreas del currículo, temas específicos o núcleos de interés. Su función es motivar y apoyar el aprendizaje así como favorecer el trabajo autónomo individual o grupal.

La realidad de nuestras aulas multigrado convierte muchas veces a algunos de estos sectores en lugares donde se ponen o guardan las cosas. Si no hay espacio suficiente para tener y mantener todos los sectores debidamente organizados, los materiales pueden estar clasificados en otro lugar (armarios) y a fin de usarlos, los niños los llevarán a sus mesas de trabajo.



En las aulas multigrado los sectores y los materiales facilitan el trabajo del docente con alumnos diversos. El docente puede proponer actividades comunes o diferenciadas, para que sean trabajadas por los alumnos de manera simultánea con los materiales de los diferentes sectores pedagógicos.

Los sectores cumplirán mejor con su función pedagógica y serán usados de modo activo en las actividades de aprendizaje:

- Si el docente ha previsto su uso en la planificación de las actividades de aprendizaje.
- Si los niños y los maestros conocen lo que tienen, entienden para qué lo tienen y cómo pueden usarlo.

Aprovechamiento de la implementación de los sectores como estrategia de enseñanza y aprendizaje:

- Acordar y priorizar con los niños y las niñas los sectores que crean necesarios. Deben servir para que desarrollen actividades como la investigación y la experimentación. Hacer preguntas dirigidas para los más pequeños y para los más grandes, para que todos opinen. Preguntas sugeridas: ¿Cómo queremos que esté nuestra aula?, ¿Cómo la arreglamos?, ¿Dónde ponemos los materiales que tenemos?, ¿Qué nos falta?, ¿Qué nombre le ponemos a cada sector?.
- Definir los materiales necesarios para su implementación. Hacer que elaboren una lista de los materiales, que comiencen dictando los más pequeños.
- Organizarse con las niñas y niños, también con las madres y padres de familia, en caso necesarios, para conseguir los materiales. Ordena la lista según orden de uso, para que poco a poco los consigan.
- Convertir las tareas de implementación en aprendizajes, se pueden distribuir en varias sesiones de aprendizaje; por ejemplo: una sesión para acordar y elaborar un croquis del aula con la distribución de los sectores, mobiliarios y materiales que tiene el aula; otra sesión para preparar letras, dibujos, carteles, algunos adornos, etc.; otra sesión para hacer la implementación (pegar los nombres, carteles acomodar los materiales y mobiliarios, etc.

El cuidado de los sectores pedagógicos y de los materiales que contienen tiene que ser un compromiso compartido por los maestros, los niños y los padres de familia

Uso de los sectores como estrategia de trabajo en la escuela multigrado:

Las actividades que realicen los alumnos con los materiales de los sectores de aprendizaje pueden ser actividades libres de iniciativa de los estudiantes, pero generalmente serán actividades estructuradas propuestas u orientadas por el docente, en la ejecución de estas resulta de utilidad el apoyo que brinden los monitores de grupo.

Se puede emplear los sectores para:

- Combinar la atención directa que brinda a algunos alumnos o grupos de alumnos, con la atención indirecta que ofrece a aquellos alumnos o grupos que se encuentran trabajando en los sectores pedagógicos.



- El trabajo individual: cuando una niña o niño, necesita reforzar una capacidad en especial, el docente le indica una actividad concreta con el uso de algún material, o cuando terminaron pronto una tarea y esperan la siguiente, mientras esperan acuden a los sectores para realizar otras actividades de su interés o lúdicos.
- El trabajo con todos a la vez: todos los alumnos trabajan con los materiales de un mismo sector. Por ejemplo: “La hora de la lectura”.
- Por pequeños grupos compartiendo una actividad común. Los alumnos, organizados por grupos, utilizan simultáneamente varios sectores para el desarrollo de una misma capacidad. Por ejemplo: Para el desarrollo de la capacidad de *clasificar*: un grupo manipula el material concreto del sector de Lógico Matemática, otro grupo hace algo similar con las semillas.

No olvidar que siempre estamos promoviendo algún tipo de aprendizaje, en especial en el aula multigrado

- *El aprendizaje autónomo*, cuando hacen tareas individuales en/con los sectores, cuando buscan diversas fuentes para una interrogante, cuando leen para resolver problemas.
- *El aprendizaje cooperativo*, otorgándoles tareas colectivas que tienen que cumplirlas recurriendo a los sectores, en este caso se desarrolla la capacidad de organización del grupo; además aprenden a compartir e intercambiar materiales con otros grupos, esperar su turno para el uso de un material, etc.

La biblioteca del aula

Permite a las niñas y niños acceder a información, disfrutar con la lectura, resolver interrogantes, hipótesis, curiosidad. En contextos bilingües la biblioteca necesariamente deberá contener materiales correspondientes a ambas lenguas.

Considerar:

- Organizarla para que sea accesible a las niñas y niños de todos los grados.
- Presentar libros variados como: cuentos, novelas, poemas, historias, canciones refranes, diccionarios, enciclopedias, revistas periódicos, mapas, atlas y afiches. Colocar las producciones de los niños y niñas e incrementar con ellas el material de la biblioteca.
- Los padres pueden apoyar con su implementación.
- Organizarse con las niñas y niños para la utilización y conservación de los libros, deben asumir responsabilidades en forma rotativa.

Usos de la biblioteca de aula

- Programar sesiones de de aprendizaje incorporando el uso de la biblioteca, para obtener información de las diversas áreas, recrearse con lectura de cuentos,

- poemas u otros textos de diferentes autores, conocer la noticia de lo que ocurre en otros lugares del país y el mundo, y satisfacer las necesidades de información.
- Desarrollar la lectura por placer y actividades de carácter lúdico: que las niñas y los niños jueguen resolviendo crucigramas; encontrando personajes o expresiones en las páginas de un determinado libro, leyendo y contando a los otros, dramatizando, etc.
 - Acordar con los niños y niñas la implementación de la biblioteca, como una actividad pedagógica (proyecto), determinar conjuntamente como organizarla y su funcionamiento.
 - Invitar a los padres para que compartan narraciones orales o les lean a sus hijos e hijas, y para que conozcan sus producciones.
 - Que recurran a la lectura de un tema de interés cuando sus compañeros realizan un trabajo que él o ella ya ha terminado.

Diversos espacios educativos: aprender fuera del aula.

En el área rural, donde están mayoritariamente ubicadas las escuelas multigrado, se tiene la ventaja de contar con una mayor proximidad al medio natural así como a los acontecimientos más significativos de la comunidad.

La plaza del pueblo, la casa o local comunal, las chacras, el río, el bosque, el taller del artesano y los demás lugares de la comunidad, constituyen parte del espacio educativo porque en ellos, las niñas y los niños, adquieren sus experiencias de vida familiar y comunal antes y durante su asistencia a la escuela.

Los eventos significativos para la comunidad también son espacios propicios para aprender, así tenemos: las faenas, las fiestas comunales, la construcción de una casa, la limpieza de los canales de regadío, el deshierbe de las chacras, la esquila de los animales, la pesca en el río, la preparación de los adobes, etc.

Los espacios y eventos comunales son espacios de aprendizaje privilegiados para los estudiantes, desde la lógica de la vida de la comunidad son los espacios de socialización donde aprende a ser parte de ella. Para poder aprovechar los espacios y eventos comunitarios como espacios para los aprendizajes en la escuela es recomendable que el docente pueda identificar todas las posibilidades que el contexto le brinda, el acercamiento directo a los pobladores, el diagnóstico de la comunidad, el calendario comunal son algunos de los medios que pueden ayudar a ubicar estas posibilidades.

Tendrá que considerar la forma más pertinente de establecer la relación entre el espacio comunitario y las capacidades que se pretenden lograr articulándolos desde la programación en sus unidades didácticas. La vivencia directa es de una enorme significatividad para los aprendizajes.

USO DEL TIEMPO



La acción educativa en las aulas multigrado, está en desventaja con el resto nacional urbano⁶⁷. Esta situación se deriva básicamente del poco uso y el aprovechamiento real del tiempo establecido para el aprendizaje.

Situación de las aulas multigrado con relación al tiempo destinado para el aprendizaje
1. Cantidad de horas de aprendizaje efectivo menor que en las escuelas urbanas 2. Los niños cumplen labores domésticas y apoyan a sus padres en las labores productivas (No les resulta sencillo asegurar una asistencia regular a lo largo del año escolar) 3. Cuando las escuelas están en zonas alejadas, con poblaciones dispersas, los niños y maestros tienen dificultades para cumplir el horario establecido 4. La falta de una buena organización de las actividades diarias hace perder mucho tiempo

Fuente: Basado en MED – MECEP (2002: 109)

Por ello es necesario establecer condiciones que aseguren un mínimo de horas efectivas para el trabajo pedagógico en la escuela. Se sugiere tomar previsiones para la organización del tiempo.

Horario de funcionamiento de la escuela (Turno / inicio y término de clases)	Definir tiempos para el desarrollo de las U.D. (6 horas pedagógicas mínimas diarias)
	Destinar tiempo para: Tutorías (una hora semanal), talleres (en el tercio curricular 10 horas semanales) y reforzamiento para los niños que requieran
Medidas para aprovechar el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación general una vez por semana (30' máximo) ▪ Control del tiempo de recreo ▪ Tiempo de desayuno escolar (30' máximo) ▪ Desarrollo de actividades de aprendizaje en el tiempo previsto ▪ Voluntad profesional para las actividades de reforzamiento fuera del tiempo de clases ▪ Reajuste del tiempo de viaje del profesor (salida - entrada a la comunidad)

Fuente: Basado en MED – MECEP (2002: 109-110,112)

Además de obtener las horas esperadas de permanencia en la escuela, el aprovechamiento del tiempo en aprendizajes efectivos es otro reto a enfrentar en la escuela multigrado, al trabajar con varios grados a la vez, el docente tiene que saber distribuir el tiempo para atender a todos. La primera oportunidad que tiene un maestro para organizar el tiempo esta en el diseño de sus unidades didácticas, al proponer las

⁶⁷ Estos cuadros se han tomado del documento: "Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado". (Estado del arte). Melquiades Quintasi. MINEDU. 2004. Documento de trabajo.

actividades tiene la opción de tomar las decisiones mas adecuadas, para utilizar positivamente el tiempo escolar.

Si bien los tiempos deben de definirse según lo requerido por cada actividad de aprendizaje diseñada según lo previsto en su unidad didáctica, y el diseño de su sesión diaria, es fundamental un manejo adecuado del tiempo. Lo fundamental es que en la actividad se logren desarrollar los procesos que ha planificado el docente, y se garantice que los estudiantes tengan una experiencia que les permita ir construyendo sus aprendizajes.

La duración de las actividades debe de establecerse en función de las características de las mismas, la efectividad del logro de aprendizajes en largas jornadas de trabajo donde los estudiantes permanecen sentados la mayor parte del tiempo – como las que se tienen actualmente- es dudosa. Es recomendable actividades de corta duración, considerando cortes entre una actividad y otra, considerando también variedad entre una actividad y otra.

En el aula multigrado se desarrollan distintas actividades simultáneamente, esto requiere conciencia del tiempo para organizar el trabajo grupal o individual. Este tiempo para la organización, no es inútil, el establecimiento de pautas y acuerdos claros con los estudiantes es un buen aprovechamiento del tiempo, ello asegura que luego puedan desarrollar aprendizajes con mayor autonomía.

La distribución del tiempo debe de considerar actividades de carácter permanente: momentos para la organización de los niños, la realización de asambleas de aula, el cumplimiento de las responsabilidades asociadas al funcionamiento del aula, las actividades en los sectores, el momento de descanso y juego. Se ha de tomar en cuenta incluir momentos para recapitular la actividad que se hizo en clase. Como toda actividad en la escuela tiene una finalidad pedagógica, se recomienda revisar el sentido de la formación, el rezo y otras acciones que se realizan generalmente por inercia y de manera mecánica.

3.5.5 MATERIALES EDUCATIVOS⁶⁸

Los materiales educativos que se dispongan deben de estar estrechamente ligados a la propuesta pedagógica, al contexto y a las condiciones en la que ésta se desarrolle, con la finalidad de que esta funcione. Pueden ser definidos como aquellos objetos, instrumentos y medios en diversos soportes físicos, elaborados o adaptados para facilitar los procesos de aprendizaje, estimula y orienta el proceso educativo.

Características de los materiales para aulas multigrados y unidocentes:

Atendiendo a las fortalezas o posibilidades para el aprendizaje que ofrece una escuela multigrado los materiales deben de tener en cuenta lo siguiente:

⁶⁸ Tema elaborado en base al texto trabajado por Silvia Torres de UNICEF en base a los materiales del MED y de las experiencias de la sociedad civil.



- a) Deben de partir del reconocimiento de las vivencias de los niños y niñas, permitiendo que las experiencias de aprendizaje que el material ofrece les sea realmente significativa. La riqueza cultural de los pueblos andinos y amazónicos plantea una variedad de información y conocimiento que deben de ser presentados a través experiencias ricas e integradas, como investigaciones relativas a su contexto; plantear problemas vinculados a su contexto y que los niños resuelvan con actividades auténticas y propias.
- b) La participación de los padres y la comunidad en los procesos educativos con interés, nos abre la posibilidad de incluirlos en la preparación de los materiales a partir de la información, conocimiento y sabiduría que cuentan del contexto y de la cultura local. Esto permite tener en cuenta las diversas manifestaciones literarias que aún se conservan de manera oral en las diversas comunidades, igualmente tener en cuenta la forma y el sentido de sus composiciones desde sus propias cosmovisiones etc.
- c) Los recursos del ambiente natural ofrece variedad de medios que pueden ser utilizados para el aprendizaje.
- d) La convivencia en aula de niños y niñas de diversas edades y niveles de aprendizaje como en una comunidad, es un aspecto que los materiales debe de potenciar a través del trabajo cooperativo y autónomo. Los materiales deben ser pensados para ser utilizados en grupo y fortalece el trabajo en equipo. Se privilegia la resolución de problemas desplazando el rol instructivo del maestro y se fortalece más bien una relación mucho más personalizada y de facilitación.
- e) La diversidad de necesidades que se encuentra en el aula, también permite que los niños se organicen para obtener el apoyo de compañeros más avanzados. Los materiales también al ser elaborados deben de pensar que esta situación es la más común por ejemplo en aulas donde hay un solo docente y resulta complicado poder acompañar a todos y aprovecha de este potencial existente en el aula, la presencia de estudiantes mayores y avanzados que pueden apoyar a otros que empiezan. Los textos, cuadernos de trabajo, fichas interactivas etc son de gran utilidad en esta situación.
- f) Los materiales a nivel de contenidos deben de pensar en la situación de género que se inicia en la familia en relación a la participación, permanencia y conclusión de la niña en el proceso educativo en estos escenarios.
- g) Los materiales deben de contemplar contenidos que reflejen situaciones de éxito y progreso educativo de ambos géneros. Se dice también que los propios materiales son elementos motivacionales y estos deben de responder al número que realmente se necesita.

Aspectos a ser considerados antes de su uso:

- La necesidad imperiosa de que los docentes conozcan la utilidad de los materiales y recursos educativos en el aprendizaje, como proporcionar información; evaluar conocimientos y habilidades; proporcionar entornos para la expresión y la creación, y ofrecer entornos simulados para la observación, la



exploración y la experimentación etc. le dará una gran ventaja para planificar. En un aula multigrado, a mayor cantidad de grados juntos, mayor será la cantidad de textos que deba conocer y manejar el docente y lograr desarrollar aprendizajes diferenciados.

- A nivel de red de docentes o grupos de aprendizaje, los docentes de aulas multigrado y de escuelas unidocente realizan, en colectivo, el mapeo de sus materiales, elaborando un inventario de materiales educativos y recursos que los ayuda en la programación e integración de las área

Uso de los materiales educativos

- **La disponibilidad de los materiales dentro del aula multigrado es fundamental:**

Los materiales deben de estar dispuestos y organizados en sectores permanentes. Sin embargo, pueden reorganizarse y recrearse en función de las actividades de mediana duración que se estén desarrollando. Lo importante es que los materiales estén *organizados, accesibles y visibles* y que los docentes busquen de manera permanente incorporarlos en el desarrollo de los aprendizajes.

- **La participación de los propios estudiantes en la organización de su aula y la disposición de los materiales resulta valioso:**

Un aspecto importante a considerar es la participación de los propios estudiantes en la implementación del aula con materiales y recursos de la zona. Esta es una manera de aprender a aprender, generando sus propios recursos, a la vez que la manipulación del material que forma parte de su entorno se vuelve significativa para el desarrollo de aprendizajes. Resulta valioso los materiales tomados de su propio medio, igualmente el reciclar como cajas, envolturas etc.

- **Los materiales educativos y las estrategias de trabajo en aulas multigrado⁶⁹.** La realización de ciertas actividades de forma simultánea o diferenciada y/o también las combinaciones y alternaciones tanto de la atención docente como de las formas de trabajo de los niños se apoyen con el uso de materiales educativos.

Los materiales en la estrategia de trabajo multigrado

⁶⁹ Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado. Estado del arte. Melquiades Quintasi. 2004.



Estrategias	Cualidades	Implicancias
Actividades simultáneas	-Individuales o grupales -Grados: 1º, 2º, 3º y 4º -Recurso: Biblioteca de aula	-Grupo de menores mira figuras o escuchan un cuento. -Otros hacen la lectura mecánica o comprensiva -Otros desarrollan su oralidad a través de descripciones de ilustraciones. -Un último grupo busca información sobre un tema.
Actividades diferenciadas	-Según sus características y nivel de aprendizaje -Grados: 1º, 2º, 3º y 4º -Recurso: Biblioteca de aula	-Un grupo trabaja en su cuaderno de manera individual y autónoma. -Otro en el sector Ciencia y Ambiente buscando información. -Otro fuera del aula con el docente desarrolla su cuaderno de trabajo.
Combinación y alternación de atención del profesor	-Directa e indirecta -Ayuda de materiales	-Grupo A recibe atención directa y grupo B y C atención indirecta (los últimos trabajan con cuadernos de trabajo y biblioteca). -En un primer momento el docente trabaja directamente con el grupo A y en un segundo momento con el grupo B (alternancia).
Combinación y alternación de formas de trabajo de los niños	-Individual y grupal -Ayuda de materiales	-Los niños del aula combinan formas de trabajo (algunos solos, otros en parejas y otros en grupo) -En un primer momento trabajan solos y en un segundo momento trabajan en parejas.

Fuente: Basado en MED – MECEP. Carmen Montero (Coordinadora) (2002: 56-58)

Los materiales que permiten estas formas de actividades, los modos de atención docente y el trabajo de los niños, son los materiales impresos. El material educativo que adquiere relevancia son los cuadernos de trabajo y los textos de la biblioteca escolar. Las actividades propuestas especialmente en los cuadernos de trabajo adquieren una multifuncionalidad importante. El criterio básico de organización de los niños son los niveles de aprendizaje. Este hecho permite que el uso de los cuadernos no siempre cumpla la relación grado – cuaderno de trabajo sino que puedan ser acomodados según las necesidades de aprendizaje. Así, tenemos que en ocasiones adquieren características de fichas independientes. El sector que complementa estas actividades es la biblioteca escolar.

La multifuncionalidad de los materiales impresos

Adecuación al nivel de aprendizaje	Adecuar el material al nivel del niño (un cuaderno de trabajo de 3º desarrollado por algunos niños de 4º)
Reordenamiento de materiales	Establecer un nuevo orden: En un primer momento trabajan un cuaderno de 2º y luego complementan con uno de 5º
Como fichas de trabajo independientes por niveles de aprendizaje	Grupo A (inicial) con el cuaderno de 3º; grupo B (intermedio) con el cuaderno de 4º y grupo C (avanzado) con el cuaderno de 6º

Como textos de referencia y fuente de información	Niños que manejan información sencilla usarán libros de información básica; niños más avanzados usaran textos más complejos. Ambos trabajan sobre un mismo tema
---	---

Fuente: Basado en MED – MECEP. Carmen Montero. Coordinadora (2002: 58-60)

Producción de materiales

Existe una producción importante de materiales que pueden y deben de ser utilizados en las aulas multigrado.

- El Ministerio de Educación en el marco de la propuesta pedagógica para escuelas multigrado preparo material educativo para el área de Matemática (material concreto: fichas de números y signos; el material base diez para trabajar el sistema decimal e introducir el trabajo con tres dígitos; y el geoplano y los bloques lógicos para el desarrollo de capacidades geométricas) y material educativo para el área de Comunicación (letras móviles, juego de tarjetas con palabras en diferentes tipos de letra, tarjetas de secuencias, la ruleta, láminas de cuentos para el desarrollo de la comprensión lectora; máscaras y láminas con escenas cotidianas en contextos rurales de sierra y selva para el desarrollo de la oralidad).
- Desde la producción a nivel nacional, se cuenta con textos para estudiantes en las diferentes áreas y cuadernos de trabajo para los primeros grados de primaria.
- Existe una producción importante de guías en diferentes temáticas para los docentes. En castellano como en lenguas originarias.
- Existe textos para niños y materiales producidos en lenguas originarias para el caso de las instituciones educativas que trabajen una propuesta de EIB, también materiales que acompañan una propuesta para el aprendizaje del castellano como segunda lengua.
- En el marco de una estrategia descentralizada, se han promovido equipos regionales de producción de material en lenguas originarias en las regiones. Estos vienen realizando inventarios de la producción local, recogiendo iniciativas de materiales elaborados por grupos de maestros y evaluando las posibilidades de reproducción de aquellos textos o materiales pertinentes.
- Existen Centros de Recursos que en algunas redes vienen dando servicio de acceso a materiales a las escuelas aledañas.
- Las instituciones y organizaciones de la sociedad civil han producido diversos tipos de materiales educativos en castellano y en lenguas originarias que vienen siendo validados en las aulas.
- El contar con una lap top por niño en algunas zonas rurales abre posibilidades sobre todo en aulas multigrado para diseñar intervenciones desde acciones individuales y colectivas.

Existen propuestas de aprendizaje en escuelas multigrado organizadas fundamentalmente sobre los materiales (guías de auto aprendizaje para los niños) que promocionan un aprendizaje autónomo de los estudiantes. Como en el caso de la propuesta del Proyecto Aprendes, realizada en San Martín, que desarrollo en el marco



de la propuesta, todos los materiales para cada grado de la primaria, así como las guías para la acción de los docentes⁷⁰

Se requiere promover en el marco de una política de materiales para escuelas multigrado, el acceso para todas las aulas (no siempre se distribuyeron a todos) de los materiales producidos (por lo menos desde el Ministerio de Educación), es necesario enfatizar la promoción del uso articulado a procesos de aprendizaje en las aulas y la promoción de la producción de material por los mismos maestros.

3.5.6 EVALUACION DE APRENDIZAJES⁷¹

La finalidad de la evaluación en el aula multigrado -al igual que en cualquier aula escolar-, es mejorar la calidad de los aprendizajes y aumentar las probabilidades para que todos los estudiantes aprendan.

Evaluar es un proceso.

Las actividades de evaluación son un proceso continuo de apreciación de lo que los estudiantes aprenden y de lo que el docente hace para conseguir que aprendan, acompaña siempre toda actividad didáctica. La evaluación no debe ser ajena a la dinámica de la clase, debe estar integrada a la programación de largo como de corto plazo (programación anual, de unidades y de sesión de clase) y a su ejecución.

Evaluar no es tomar un examen, implica un conjunto de situaciones y actividades que deben ser consideradas como parte integrante del proceso de enseñanza. Es distinta de la calificación porque esta se centra solo en los resultados sin tomar en cuenta el proceso. No se evalúa para poner una “nota” sino para saber quien necesita ayuda y de que tipo para lograr los aprendizajes esperados.

Evaluar es un proceso eminentemente formativo

Se enfatiza la función de carácter pedagógico o formativo que tiene la evaluación, pues permite intervenir y *regular* los aprendizajes, es decir: comprender, retroalimentar y mejorar los procesos pedagógicos. Esto supone observar y monitorear sistemáticamente el trabajo de cada estudiante durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en cada clase, desde el inicio del año escolar.

También la evaluación debe cumplir con su función *sumativa*, permitiendo verificar el nivel de logro de los estudiantes al final de un período o del año y *metacognitiva*, generando autoconciencia en el propio estudiante sobre cómo aprende. Esta evaluación también se desarrolla durante todo el proceso pedagógico, es especialmente importante en aulas multigrado donde los estudiantes necesitan lograr altos niveles de autonomía.

⁷⁰ Puede revisarse Aprendes. Una experiencia replicable. Propuesta Pedagógica Integral. USAID. PERU. Ministerio de Educación. 2009. También: Factores claves que transforman la escuela rural multigrado. Sistematización del Proyecto Aprendes. USAID. PERU. Ministerio de Educación. 2009.

⁷¹ El presente tema se ha elaborado en base a la información existente en: Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta Pedagógica integral. Ministerio de Educación, julio 2009. la evaluación en educación primaria en el marco del diseño curricular nacional. Documento de trabajo DEP. 2011. Propuesta pedagógica de matemática en EIB: etnomatemática en la educación matemática. Lineamientos para la construcción de la propuesta pedagógica multigrado intercultural bilingüe para la EBR. Documento de trabajo 2011.



El proceso

Para poder evaluar se requiere:

- Definir las capacidades a evaluar: Como la evaluación es un proceso ligado a la programación, esta se inicia cuando se programa la unidad didáctica. Específicamente cuando se determinan las capacidades por ciclo.
- Formular los indicadores de logro: Una evaluación objetiva y operativa contempla la formulación adecuada de los indicadores de logro que nos permitan evaluar los progresos en los aprendizajes de niños y niñas. Los indicadores de logros son “señales, pistas, observables del buen desempeño humano, que dan cuenta externamente de lo que esta sucediendo internamente (en el estudiante) y que exige una comprensión e interpretación pedagógica de parte del docente” son las normas a las que se hace referencia para decir si un alumno ha sabido hacer un trabajo, ha realizado con éxito una actividad, etc.

La formulación de indicadores es por grados y a nivel de unidad didáctica. En cada unidad didáctica es necesario formular los indicadores de proceso de las capacidades que se trabajaran en dicha unidad. Con estos indicadores se evalúa la parte de la capacidad que se desarrolla en la unidad. Poner ejemplos variados demostrando gradualidad.

Durante el desarrollo de las sesiones de clase la actividad de evaluación se cumple en un proceso de tres etapas básicas:

- El recojo de información: indispensable para saber qué ocurre, y poder tomar decisiones al respecto, se realiza durante el seguimiento permanente de la actuación del estudiante en las actividades de aprendizaje (tomando como referencia las capacidades y sus indicadores) y también de lo que manifieste el estudiante en su autoevaluación y los otros estudiantes en la co evaluación. Puede hacerse por medio de la observación con el apoyo de instrumentos como registros auxiliares, pruebas, portafolios, etc.
- El análisis de la información tiene como objetivo la explicación de los procesos de aprendizaje y sus resultados. La reflexión sobre lo acontecido permitirá emitir juicios de valor sobre el proceso.
- La toma de decisiones, que hará el docente de acuerdo con el juicio emitido. Es en este momento que se da la regulación, es decir, las adecuaciones de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que hace el profesor de acuerdo con las dificultades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El sistema administrativo de la educación demanda -a través de sus normas- que se informe periódicamente mediante reportes calificativos a los padres y a la administración misma, por ello se requiere:

- Calificar es decir comparar el desempeño de cada estudiante *logrado hasta el momento en que se califica*, con el indicador de logro seleccionado (indicador relevante). Colocarle una calificación según normativa vigente.



- Finalmente comunicar – proceso y resultados- al estudiante, sus padres y autoridades. Los informes de la evaluación de los aprendizajes deberían utilizar el tipo de lenguaje que su audiencia pueda entender, evitando vocabulario especializado y complicaciones metodológicas innecesarias. Centrarse en resultados y recomendaciones, más que en largas descripciones y detalles. Los informes escritos no deberían ser la única forma de presentar los resultados de la evaluación. Las presentaciones orales y los informes sencillos pueden ser maneras muy útiles de informar sobre los resultados a cierto tipo de audiencia.

La información se puede recoger a través de muchos medios sin embargo a partir de la experiencia se recomienda en escuelas multigrado especialmente el uso de:

- La observación sistemática: se trata de la observación del trabajo del estudiante, mientras aprende, esta permitirá al docente identificar procesos, dudas, aciertos y equivocaciones, de manera que pueda proporcionarle estrategias para superar las dificultades y lograr aprender, es posible aplicarla en todo momento si embargo los espacios de trabajo directo con pequeños grupos pueden ser los mas adecuados. Dado que en la escuela multigrado la estrategia del trabajo cooperativo es la más conveniente para generar aprendizajes, la observación del desempeño del grupo, en el proceso de producción, permitirá al docente no sólo verificar la calidad del producto generado por el equipo, sino los procesos implícitos y las interacciones sociales que se produce entre los estudiantes en la dinámica del trabajo en cooperación.

El instrumento recomendado en el marco de la observación es: el registro auxiliar.

- El análisis documental: consiste en revisar todos aquellos documentos producidos por los estudiantes en un determinado periodo de tiempo. A partir de su análisis se puede identificar el nivel de desarrollo de los aprendizajes.

El portafolio será el instrumento cuyo análisis permitirá al docente hacer el seguimiento al desarrollo de las habilidades del pensamiento y a los procesos en los que el estudiante es constructor de su propio aprendizaje. El portafolio es una colección de trabajos que ha realizado un estudiante en un período de su vida académica (un trimestre, un semestre, un año, un ciclo, etc.). Puede incluir: composiciones, tareas asignadas al grupo, comentarios sobre su trabajo, reflexiones personales, ideas sobre proyectos, investigaciones u otros.

El portafolio ayuda al docente a evaluar la actuación del estudiante, su progreso y su logro; y al estudiante, a reflexionar y autorregular sus propios aprendizajes sobre la base de identificar cuáles fueron sus errores y qué correcciones hizo.

Como parte de la propuesta de Programación Modular Multigrado, se cuenta con:

- Fichas de trabajo. Prototipos de cuadernos o cartillas de trabajo multigrado, con fichas de trabajo individual para cada sesión. Estas fichas permiten ver, de manera continua, los avances en los logros de los niños y niñas.



- Kit de evaluación. Este Kit es de aplicación del propio docente y le permite identificar de manera inmediata el desempeño de cada niño y niña en su aula multigrado, con la finalidad de planificar una atención diferenciada según los resultados. Se cuenta con prototipos de Kit de evaluación por ciclo, diseñados por la UMC para el Modelo Multigrado, para las áreas de Comunicación y Matemática, en lenguas quechua Collao, aimara y castellano.

En contextos de diversidad cultural y lingüística todo el proceso se da en ambas lenguas, de acuerdo al tratamiento que el docente haya asignado para cada una de ellas.



BIBLIOGRAFIA

AMES, Patricia.

- 2004 Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades. Cuaderno de trabajo. Cuadernos de Educación Bilingüe Intercultural. PROEDUCA-GTZ. . En:
http://www.ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=1014&a=articulo_completo.

ESTERMANN José.

- Equilibrio y cuidado: Concepción indígena de una comunidad solidaria y diaconal. En:
http://culturaandina.khipu.net/pdf/filosofia/equilibrio_y_cuidado.pdf

HEVIA, Ricardo.

2008. Derechos culturales y derecho a la educación. UNESCO Santiago de Chile.
www.fundacionhenrydunant.org/.../Derecho%20a%20la%20Educacion

LEÓN, Eduardo.

- 2011 Documento de trabajo: ¿Cómo aprenden los niños en las escuelas multigrado? USAID- PERU- SUMA.

LEÓN, Eduardo.

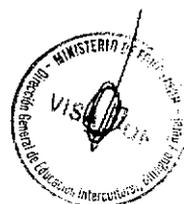
- 2011 Documento de trabajo: ¿Que caracteriza a la propuesta de escuelas multigrado?. USAID, Perú- SUMA.

MIDEPLAN/CEPAL.

- 2002 Seminario perspectivas innovativas en política social. Sede de la CEPAL, Santiago de Chile. Primer modulo: el enfoque de derechos aplicado en programas sociales: una apuesta por la superación de la desigualdad y la pobreza comentarios de la Sra. Carmen Artigas, Jefa de la unidad de derechos humanos de la CEPAL.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

- Atención simultánea y diferenciada (ASD). Estrategias para el trabajo en aulas multigrado y unigrado. Serie cartillas para el acompañamiento pedagógico. Dirección general de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria. Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al finalizar el III ciclo. Documento de trabajo.
- 2004 Avances en el tratamiento curricular y metodológico para las aulas multigrado. (Estado del arte). Melquiades Quintasi. Documento de trabajo.
- 2009 Diversificación y programación curricular. Orientaciones para el aula multigrado. Guías de actuación docente para el trabajo en aulas multigrado. Dirección General de Educación Básica Regular. Dirección de Educación Primaria.



- 2005 Documento marco para la intervención institucional del Ministerio de Educación del Perú en el Proyecto de Educación en Áreas Rurales. Coordinador Eduardo León Zamora.
- 2011 El enfoque intercultural, bilingüe y la participación comunitaria en el proceso de diversificación curricular. DIGEIBIR. DER. Junio.
- 2003 Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado de áreas rurales. OCDER.
- 2004 Guía para el docente de la escuela unidocente y aula multigrado del área rural. Documento de trabajo. Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural.
- 2005 La Interculturalidad en la Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural - UNICEF: Catherine Walsh. Lima.
- 2011 La evaluación en educación primaria en el marco del Diseño Curricular Nacional. Documento de trabajo Dirección de Educación Primaria.
- 2005 Lineamientos de Política de la Educación Bilingüe (RD No 175-2005).
- 2011 Lineamientos para la construcción de la Propuesta Pedagógica Multigrado Intercultural Bilingüe para la EBR. Documento de trabajo.
- 2005 Marco de la propuesta pedagógica e institucional para la intervención en áreas rurales (2005-2007) Proyecto de Educación en Áreas Rurales. PEAR
- 2009 Modelo de atención educativa para la primaria multigrado en áreas rurales. Propuesta Pedagógica Integral. Ministerio de Educación.
- 2011 Población Afroperuana documento de trabajo DEIB.
- 2007 Programa Curricular Multigrado. Modelo de atención Educativa para la primaria multigrado PEAR
2011. Propuesta Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de Profesor de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. DESP. Área de Formación Inicial Docente. Abril Junio
http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2011/Propuesta_DCBN_EBI_PRIMARIA.pdf
- Propuesta Pedagógica de Matemática en EIB: Etnomatemática en la educación matemática. DIGEIBIR- DEIB.
- MONTERO, Carmen. (Coordinadora).
- 2002 Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado. MECEP.

QUINTASI MAMANI, Melquiades.



Hacia la pluralidad epistemológica en la educación primaria. CEPROSI. Cusco.
Power Point.

QUINTASI, Melquiades (Sistematización).

2011 Guía exploratoria para la construcción de currículos interculturales en la Educación Básica regular. Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales. CEPROSI. Documento de trabajo.

RENGIFO, Grimaldo.

2005 A mí me gusta hacer Chacra. Ser Wawa en los Andes. PRATEC. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

RENGIFO, Grimaldo.

2008 Educación y diversidad cultural. Orientaciones del Iskay yachay y Paya yatiwi. Mayo.

TUBINO, Fidel.

2004 Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

TUBINO, Fidel.

2009 No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Año 5, N°5, Vol. 4: 1-13. Disponible en:
http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf

ZEICHNER, Kennett. M.

El maestro como profesional reflexivo. <http://www.slideshare.net/magacol/el-maestro-reflexivo>



Documento de Consulta Nro. 06

V.11

INFRAESTRUCTURA & EQUIPAMIENTO

**Lineamientos Generales de
Programación y Diseño
Arquitectónico para
Instituciones Educativas y Centros
de Recursos en zona rural**

ESCUELA "MARCA PERÚ"

**Oficina de Infraestructura Educativa - OINFE
DIGEIBIR – SPE - DIGEBR
Ministerio de Educación
Febrero 2012**



Responsables OINFE

Ing. Iván Jimy La Rosa Tong
Arq. César Pereyra Chávez
Arq. Clotilde Espinoza Zanabria
Arq. Luis Alfaro Jiménez
Arq. Miguel Yurivilca Montes
Arq. Jaime Juscamaita García
Bach. Arq. Juan Orrillo
Arq. Taniith Rummenhoeller

Jefe OINFE
Jefe UPLAN-OINFE
Área Técnica-OINFE
OINFE
OINFE
OINFE
OINFE
PEM-GIZ-OINFE (Colaboración)

Responsables DIGEIBIR-SPE

Elena Burga Cabrera
Lic. José Antonio Vásquez Medina
Arq. Ernesto Alza García
Arq. Liliana Acosta Luna

Directora DIGEIBIR
DIGEIBIR
DIGEIBIR
SPE



INDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCION	4
1.1. INTRODUCCION.....	5
1.2. NORMATIVIDAD VIGENTE.....	6
II. DEFINICION DEL PROGRAMA ARQUITECTONICO	8
II.1. DEFINICION DEL PROGRAMA ARQUITECTONICO.....	9
II.1.1 CONCEPTOS GENERALES – TECNICO PEDAGOGICOS	9
II.2. TIPOLOGIAS Y ESPACIOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES.....	14
II.2.1 TIPOLOGIAS EDUCATIVAS.....	14
II.2.2. RELACION DE ESPACIOS EDUCATIVOS	14
II.2.3. DESCRIPCION FUNCIONAL Y EQUIPAMIENTO – NIVEL PRIMARIA, SECUNDARIA Y CENTROS DE RECURSOS.	21
III. DESCRIPCION DE ESPACIOS	31
III.1. ORGANIZACIÓN FUNCIONAL Y ZONIFICACIÓN	32
III.1.1 ORGANIZACION FUNCIONAL Y ZONIFICACION – PRIMARIA	32
III.1.2. ORGANIZACION FUNCIONAL Y ZONIFICACION – SECUNDARIA.....	32
III.1.3. ORGANIZACION FUNCIONAL Y ZONIFICACION – CENTRO DE RECURSOS	34
III.2. DESCRIPCION DE ESPACIOS.....	36
III.2.1. ESPACIOS – PRIMARIA.....	36
III.2.2. ESPACIOS – SECUNDARIA.....	37
III.2.3. ESPACIOS – CENTRO DE RECURSOS	37
III.3. CUADRO BASICO DE ÁREAS.....	39
III.3.1 CUADRO DE AREAS – PRIMARIA	39
III.3.2 CUADRO DE AREAS – SECUNDARIA	40
III.3.3. CUADRO DE AREAS – CENTRO DE RECURSOS	41
IV. CONSIDERACIONES GENERALES	42
IV.1. CONSIDERACIONES GENERALES.....	43
IV.1.1. ARQUITECTURA	43
IV.1.2. ESTRUCTURAS.....	46
IV.1.3. INSTALACIONES ELÉCTRICAS	46
IV.1.4. INSTALACIONES SANITARIAS (en base al PEAR)	46
IV.1.5 TRATAMIENTO DE ACCESOS	56
IV.1.6 TERRENO	56
IV.1.8 CONFORT	60



I. INTRODUCCION

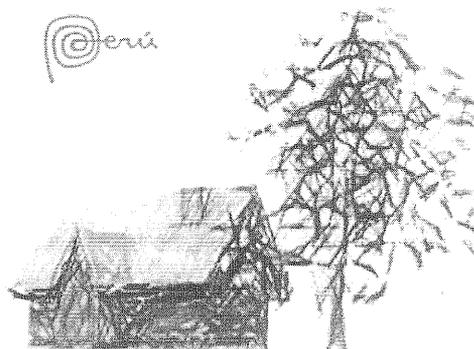


I.1. INTRODUCCION

La construcción de una nueva visión país vinculada a una educación con equidad y de acceso para todos, es la base para la elaboración de un modelo pedagógico denominado: *ESCUELAS MARCA PERU: HACIA UN MODELO DE CALIDAD*, planteado por la actual gestión 2011 – 2016 del Ministerio de Educación, con el objetivo de acortar las brechas de inequidad existentes, desarrollar en las personas capacidades y valores para su pleno desarrollo humano, así como sus competencias laborales, profesionales, científicas y tecnológicas, que permitan incrementar sus oportunidades y mejorar su calidad de vida.

La infraestructura educativa y su equipamiento en zonas rurales del Perú implican procesos educativos, con las siguientes características:

- Atención a los procesos pedagógicos de IE unidocentes y multigrado
- Estrategia de implementación de redes educativas rurales
- Diseño de centros de recursos rurales para la EBR y soporte para la gestión pedagógica de las redes
- Atención educativa Modelo para el nivel inicial en contextos rurales
- Ampliación de cobertura en inicial y secundaria con modelos pertinentes.



En ese sentido, los diseños y propuestas físicas deben seguir orientaciones específicas que tienen que ver principalmente con los siguientes aspectos:

- ✓ Diálogo con el entorno natural: Se asume que las zonas rurales tienen mejor acceso a la naturaleza y la infraestructura debería garantizar esa vinculación.
- ✓ Pertinencia cultural, es decir que sin perder calidad y seguridad, se adecue a la idiosincrasia y características culturales de cada pueblo o comunidad que habita en las zonas rurales andinas, amazónicas y costeras del Perú.
- ✓ Relación Escuela Comunidad: en las zonas rurales la educación se da en un diálogo constante con las comunidades, por ello se espera que la propuesta física permita esa relación de manera amigable, armónica, segura y sostenible.
- ✓ Servicios Complementarios: Las zonas rurales tienen como característica común la dispersión y las distancias que hacen muchas veces difícil o inviable la atención de otros servicios que ofrece el estado como: salud, nutrición, justicia, entre otros. Por ello la infraestructura y el equipamiento educativo debiera ayudar a brindar alguno de estos servicios que requieren también los niños y adolescentes de las zonas rurales como vivienda para los docentes, comedor, áreas verdes para trabajos productivos, etc.

LAS ESCUELAS "MARCA PERU"

Se plantea en lo correspondiente al Sector Educación la transformación Educativa en las Escuelas Públicas, priorizando aquellas que atienden a las poblaciones más pobres, en ese sentido y con el fin de implementar dicha política, el Ministerio de Educación, ha optado: por un cambio en el enfoque de la Gestión del Sistema Educativo, Enfoque por Procesos y con el fin de reducir las brechas de los servicios educativos especialmente en las de las zonas rurales, poblaciones indígenas y zonas de fronteras, que corresponden al modelo educativo "Escuelas Marca Perú" con intervenciones en 24 Regiones del País.

Para ello, el profesional que planteara las soluciones de infraestructura y equipamiento tendrá en cuenta las consideraciones contextuales del lugar de intervención, así como de usos, costumbres e idiosincrasia de la comunidad rural, indígena y de frontera.

Para lo cual la infraestructura educativa debe tener como base lo indicado en el RNE y normativa vigente del sector; asimismo considerar las posibles ampliaciones futuras de las instituciones educativas. Para este propósito se debe buscar un "Enfoque de Plan Maestro", donde se consideren:

- a. Todas las estructuras existentes a mantener o demoler, vegetación existente y topografía.
- b. Nuevas construcciones, obras exteriores.
- c. Futuras ampliaciones.

En el presente documento se han considerado las experiencias y metodologías ya desarrolladas por el Ministerio de Educación, como las Normas Técnicas para el diseño de locales de Educación Básica Regular – Nivel Inicial (2011) y las Normas Técnicas de diseño para centros educativos urbanos – Educación Primaria y Secundaria (1983) adecuándolos y ordenándolos a los requerimientos pedagógicos actuales.

En este sentido el concepto de lineamientos utilizados, son criterios básicos de diseño, abierto y sujeto a evaluación y actualización permanente de acuerdo a las condiciones que se requiera.

I.2. NORMATIVIDAD VIGENTE

Todo proyecto de infraestructura a implementarse deberá cumplir con la siguiente normatividad:

- Ley General de Educación N° 28044-2,003.
- D.S. N° 011-2006-VIVIENDA Reglamento Nacional de Edificaciones
- Normas estructurales:
 - E.020 Norma de cargas.
 - E.050 Norma de suelos y cimentaciones.
 - E.030 Norma de diseño Sismorresistente.
 - E.060 Norma de concreto armado.



- E.070 Norma de albañilería.
- E.080 Norma de adobe.
- E.102 Norma de diseño y construcción en madera.
- E.101 Norma de madera para uso estructural.
- E.120 Norma de seguridad durante la construcción.

- Instalaciones Sanitarias
 - IS.010 Instalaciones Sanitarias para Edificaciones.
 - IS.020 Tanques Sépticos

- Instalaciones Eléctricas
 - EM 010 Instalaciones eléctricas interiores.
 - EM. 020 Instalaciones de comunicaciones
 - EM. 030 Instalaciones de ventilación
 - EM. 040 Instalaciones de gas.
 - EM. 050 Instalaciones de climatización.
 - EM. 080 Instalaciones con energía solar.
 - EM. 090 Instalaciones con energía eólica.
 - EM. 100 Instalaciones de alto riesgo.



II. DEFINICION DEL PROGRAMA ARQUITECTONICO



reglamentan todas las acciones entre los agentes que lo ocupan e intervienen con fines sociales, de ahí que se articulan para formar organizaciones sólidas y fuertes.

La red es una instancia que articula acciones, compromisos, responsabilidades y las propias intervenciones de todas las instancias del sistema educativo, integra un conjunto de comunidades¹ (familias, comuneros, pobladores, autoridades comunales y locales) articulando las instituciones y programas educativos, (docentes, promotores y estudiantes, padres y madres de familia) de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, en sus diferentes modalidades de atención.

En conclusión, la red es un tejido social que funciona como una unidad micro del sistema, integrando comunidades e instituciones y programas educativos de educación **inicial, primaria, secundaria** y técnico productivo en sus diferentes modalidades. Es un espacio vivo en el cual se dan interacciones y procesos de cambio positivos sobre la base de la reflexión y acción conjunta en torno a objetivos comunes; integra y articula la intervención tanto del sector educativo como de los demás sectores del Estado, la sociedad civil y la participación comunitaria en la misión de lograr **mejores aprendizajes y por ende mejores ciudadanos, que contribuyen al desarrollo local, regional y nacional.**

La conformación de las redes educativas contribuye a la promoción de la participación ciudadana, a la construcción de la democracia y de institucionalidad.

- **Descripción del Nivel**

- **Educación Inicial**

La Educación Inicial es el primer nivel de la Educación Básica Regular (EBR). Atiende a niños desde los 3 meses hasta los 5 años de edad, en forma escolarizada y no escolarizada, a través de diversas estrategias que funcionan con participación de las familias, agentes comunitarios y autoridades de los gobiernos locales. La obligatoriedad de la Educación Inicial comprende la responsabilidad de proveer servicios educativos diversos dirigidos a los niños de 0 a 2 años o a sus familias y a partir de los 3 años la obligación de las familias de hacer participar a los niños en programas escolarizados o no escolarizados del Nivel Inicial (Art. 42 Reglamento de Educación Básica Regular).

Este primer nivel promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad, contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento social, afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto de sus derechos (Art. 36 Ley General de Educación).

- **Educación Primaria**

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Al igual que los otros niveles, su finalidad es educar integralmente a niños y niñas.

¹ Entiéndase por comunidad: un caserío, un anexo o un pueblo.



Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de habilidades necesarias para el despliegue de potencialidades del estudiante, así como la comprensión de hechos cercanos a su ambiente natural y social.

Las Instituciones Educativas Rurales que son de tipo unidocente generalmente organizados en cuatro, cinco o seis grados, pueden ser consecutivos o alternados según la realidad de la existencia de los niños y niñas.

De otra parte la característica central de la institución educativa multigrado es que es atendida por docentes que tienen a su cargo a más de un grado simultáneamente. Una escuela unidocente tiene un docente para atender alumnos de hasta seis grados diferentes; la escuela polidocente multigrado tiene de dos a tres docentes a cargo de todos los grados de primaria, y en su interior existe diversidad de formas de distribución de los mismos.

o **Educación Secundaria**

La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece una educación integral a los estudiantes mediante una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza los aprendizajes logrados en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de capacidades que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes. Consolida la formación para el mundo del trabajo que es parte de la formación básica de todos los estudiantes, y se desarrolla en la propia Institución Educativa o, por convenio, en instituciones de formación técnico-productiva, en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad.

Educación básica regular.

“La Educación Básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad”^a

La Educación Básica Regular es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria; está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo.

Educación básica alternativa:

La educación básica alternativa está dirigida a estudiantes que no tuvieron acceso a la Educación Básica Regular. Enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de



capacidades empresariales, La alfabetización está comprendida en la educación básica alternativa. Se organiza (en programas) flexiblemente en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes y se desarrolla en las formas siguientes: presencial, semipresencial y a distancia, Consta de 4 ciclos de estudios, cada uno de 8 meses y un mes de descanso entre cada ciclo.

Educación a distancia:

La educación a distancia en la modalidad virtual es el aprendizaje basado o asistido por las tecnologías de la información y comunicación (TIC), en otras palabras, los procesos de enseñanza y aprendizaje son mediatizados a través del uso de las TIC, es la formación en la era Internet.

o **Centro de Recursos**

Se conceptualizan como Centros de sistematización, investigación, de intercambio de conocimiento y de gestación de nuevos conocimientos producto del diálogo intercultural que es una demanda y necesidad de la realidad actual y futura. Tenemos entonces por un lado, la producción del conocimiento local y por el otro la demanda del acceso al conocimiento global.

El Centro de Recursos (CR) que denominamos Centro de Recursos para el Aprendizaje, Investigación y Producción del Conocimiento Local es un entorno dinámico que promueve el desarrollo de la cultura propia y el acceso al conocimiento global a través de la modernidad tecnológica en base al diálogo intercultural.

El CR atenderá a los estudiantes, docentes y padres de familia de todos los niveles y modalidades de la Educación Básica; así como a los pobladores y comuneros de todos los caseríos, anexos y centros poblados del ámbito territorial de la Red Educativa Rural (RER).

Servicios que brinda la CR:

- ✓ Servicios de Biblioteca:
 - o Para la investigación, destinados a docentes, estudiantes y demás personas de la comunidad involucrada en las investigaciones del conocimiento local.
 - o Para servicios básicos para el aprendizaje, destinados a profesores y estudiantes; servicio de préstamos domiciliarios; servicio de información bibliográfica básica, servicio de consulta en sala: sala de lectura, trabajo individual y en grupo; servicio de formación de usuarios en las herramientas electrónicas de acceso a la información: a medida y/o en grupos; servicio de autoaprendizaje: ofimática de gestión, presentación y sustentación de proyectos y trabajos; servicio de colecciones bibliográficas; servicio de acceso a los catálogos; servicio de acceso a internet; servicios de reprografía y consulta de micro formas y otros.



- Para servicios digitales, destinados a toda clase de usuarios virtuales: Servicio de acceso a la biblioteca digital y a los repositorios institucionales, servicio de acceso a los productos multimedia, servicio de web y acceso a Internet, servicio de difusión selectiva de la información y a medida, servicios de préstamo en línea, servicio de adquisición y pedidos de libros en línea, servicios a medida a través de la red, servicio de formación en navegación avanzada en Internet, servicio de soporte documental y bibliográfico en línea, servicio de recursos digitales en línea y otros.
- ✓ Servicio de laboratorio de idiomas: El CR también contribuirá a la investigación y desarrollo lingüístico de la lengua originaria, así como al aprendizaje de otros idiomas porque los contenidos de la información depositada en las grandes redes y bases de datos están en otros idiomas, como el inglés, idioma más utilizado y habitual en las diferentes comunidades científicas y profesionales.
- ✓ Servicio de creación y elaboración de materiales impresos y multimedia: Las nuevas posibilidades que las Tecnologías de Información y Comunicación e internet que aportan a la innovación docente.
- ✓ Servicio informático
 - Para los estudiantes: El soporte informático en el CR es de una importancia primordial en el éxito del proyecto, ya que las TIC son ahora fundamentales, no sólo para el funcionamiento básico de los equipamientos y servicios sino también para el desarrollo de nuevos proyectos tecnológicos.
 - Para el profesor: La formación y el aprendizaje de las nuevas prácticas pedagógicas de la docencia encuentran en el CR su entorno idóneo.
- ✓ Otros servicios: Reproducción de publicaciones y ediciones de la RER, acceso a la consulta de todas las publicaciones institucionales realizadas y editadas por la red de CR, tanto en soporte papel como en soporte electrónico, servicio de librería y papelería, servicio de ofimática y material informático, servicio de aulas equipadas con TIC, aulas con estaciones de trabajo TIC para realizar clases, seminarios, presentaciones o trabajos en grupo, servicio de salas de trabajo, reuniones, exposiciones, debates y presentaciones, acceso a espacios destinados a potenciar la socialización.



II.2. TIPOLOGIAS Y ESPACIOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS RURALES

II.2.1 TIPOLOGIAS EDUCATIVAS

El nuevo modelo pedagógico presenta las siguientes tipologías educativas:

NIVEL PRIMARIA		NIVEL SECUNDARIA	
Nº	TIPOLOGIAS	Nº	TIPOLOGIAS
01	MULTIGRADO	01	REGULAR
02	UNIDOCENTE	02	ALTERNANCIA
03	POLIDOCENTE	03	DISTANCIA

II.2.2. RELACION DE ESPACIOS EDUCATIVOS

Cada tipología de estudio presenta diferentes espacios educativos de acuerdo a las actividades que desarrolla en base al modelo pedagógico.

• RELACION DE ESPACIOS NIVEL PRIMARIA

	TIPO	AMBIENTE		CAPACIDAD MAXIMA (PERSONAS)
PRIMARIA	MULTIGRADO	PEDAGOGICOS	AULA	10-20
			AULA DE USOS MULTIPLES GENERAL	40
			SALA DE PROFESORES + BIBLIOTECA	25
			SALA DE USOS PEDAGOGICOS / TIC	20
		ADMINISTRATIVOS	DIRECCION + SECRETARIA	3
			TOPICO	2
			DEPOSITO EDUCACION FISICA	-
		COMPLEMENTARIOS	COCINA + ALMACEN	-
			SS.HH.	-
			PATIO DE JUEGOS + LOSA MULTIPLE	-
			ALOJAMIENTO DOCENTES	3
			AREAS VERDES	-

(-) Se diseñará de acuerdo a la demanda y en base al Reglamento Nacional de edificaciones (RNE)



PRIMARIA	TIPO	AMBIENTE		CAPACIDAD MAXIMA (PERSONAS)
	UNIDOCENTE	PEDAGOGICO	AULA	
AULA DE USOS MULTIPLES GENERAL			40	
ADMINISTRATIVO		DEPOSITO EDUCACION FISICA		-
COMPLEMENTARIOS		COCINA + ALMACEN		-
		SS.HH.		-
		PATIO DE JUEGOS + LOSA MULTIPLE		-
		ALOJAMIENTO DOCENTES		1
		AREAS VERDES		-

(-) Se diseñará de acuerdo a la demanda y en base al Reglamento Nacional de edificaciones (RNE)

PRIMARIA	TIPO	AMBIENTE		CAPACIDAD MAXIMA (PERSONAS)
	POLIDOCENTE	PEDAGOGICOS	AULA	
AULA DE USOS MULTIPLES GENERAL			40	
SALA DE PROFESORES + BIBLIOTECA			25	
SALA DE USOS PEDAGOGICOS / TIC			25	
ADMINISTRATIVOS		DIRECCION + SECRETARIA		5
		TOPICO		2
		DEPOSITO EDUCACION FISICA		-
		DEPOSITO		-
COMPLEMENTARIOS		COCINA + ALMACEN		-
		SS.HH.		-
		PATIO DE JUEGOS + LOSA MULTIPLE		-
		ALOJAMIENTO DOCENTES		6
		AREAS VERDES		-

(-) Se diseñará de acuerdo a la demanda y en base al Reglamento Nacional de edificaciones (RNE)



• RELACION DE ESPACIOS NIVEL SECUNDARIA

SECUNDARIA	TIPO	AMBIENTE		CAPACIDAD MAXIMA (PERSONAS)
	REGULAR	PEDAGOGICOS	AULA	
AULA DE USOS MULTIPLES GENERAL				100
SALA DE PROFESORES				8
BIBLIOTECA				40
SALA TIC				30
ADMINISTRATIVOS		DIRECCION + SECRETARIA + DEPOSITO		5
		TOPICO		2
		DEPOSITO EDUCACION FISICA		-
		DEPOSITO		-
COMPLEMENTARIOS		COCINA + ALMACEN		-
		SS.HH.		-
		VIGILANCIA		1
		PATIO DE JUEGOS + LOSA MULTIPLE		-
		ALOJAMIENTO DOCENTES		8
		TALLERES PRODUCTIVOS		30
		LABORATORIO BASICO		30
		AREAS VERDES		-

(-) Se diseñará de acuerdo a la demanda y en base al Reglamento Nacional de edificaciones (RNE)

SECUNDARIA	TIPO	AMBIENTE		CAPACIDAD MAXIMA (PERSONAS)
	ALTERNANCIA	PEDAGOGICOS	AULA	
AULA DE USOS MULTIPLES GENERAL				100
SALA TIC				30
BIBLIOTECA				40
ADMINISTRATIVOS		DIRECCION + SECRETARIA + DEPOSITO		3
		TOPICO		2
		DEPOSITO EDUCACION FISICA		-
		DEPOSITO		-
COMPLEMENTARIOS		COCINA + ALMACEN		-
		COMEDOR		100
		SS.HH.		-
		VIGILANCIA		1
		PATIO DE JUEGOS + LOSA MULTIPLE		-
		ALOJAMIENTO DOCENTES		6
		ALOJAMIENTO ALUMNOS		100 A + 2 DOCENT.
		TALLERES PRODUCTIVOS		30
		LABORATORIO BASICO		30
AREAS VERDES			-	



(-) Se diseñará de acuerdo a la demanda y en base al Reglamento Nacional de edificaciones (RNE)

TIPO	AMBIENTE		CAPACIDAD MAXIMA (PERSONAS)
	SECUNDARIA DISTANCIA	PEDAGOGI COS	AULA
AULA DE USOS MULTIPLES GENERAL			80
BIBLIOTECA			40
SALA TIC			30
ADMINISTR ATIVOS		DIRECCION + SECRETARIA + DEPOSITO	3
		TOPICO	2
		DEPOSITO EDUCACION FISICA	-
		DEPOSITO	-
COMPLEMENTARIOS		COCINA + ALMACEN	-
		SS.HH.	-
		VIGILANCIA	1
		PATIO DE JUEGOS + LOSA MULTIPLE	-
		ALOJAMIENTO DOCENTES	3
		TALLERES PRODUCTIVOS	30
		LABORATORIO BASICO	30
AREAS VERDES		-	

(-) Se diseñará de acuerdo a la demanda y en base al Reglamento Nacional de edificaciones (RNE)



• RESUMEN DE TIPOLOGÍAS Y ESPACIOS EDUCATIVOS – NIVEL PRIMARIA

TIPO	FORMACION	N° ALUMNOS		N° GRUPOS X GRADO	N° AULAS	N° DOCENTES	MOBILIARIO
		MINIMO	MAXIMO				
MULTIGRADO	1°,2°,3°,4°,5°,6°	6	20	x DEMANDA	MAX 5	1	MESA TRAPEZOIDAL + SILLA
UNIDOCENTE	1°,2°,3°,4°,5°,6°	6	20	x DEMANDA	1	1	MESA TRAPEZOIDAL + SILLA
POLIDOCENTE	1°,2°,3°,4°,5°,6°	10	20	x DEMANDA	6	6 (1 DOCENTE /GRADO)	MESA TRAPEZOIDAL + SILLA

Organización de Aula por grupos de aprendizaje.

Características del aula – 4 sectores – espacio contiguo para depósito



• RESUMEN DE TIPOLOGIAS Y ESPACIOS EDUCATIVOS – NIVEL SECUNDARIA

TIPO	FORMACION	N° ALUMNOS		N° AULAS	N° DOCENTES		MOBILIARIO
		MINIMO	MAXIMO		MINIMO	OPTIMO	
REGULAR	1º,2º,3º,4º,5º	10	30	5	7	11	MESA TRAPEZOIDAL + SILLA
ALTERNANCIA	1º,2º,3º,4º,5º	10	30	5	7	11	MESA TRAPEZOIDAL + SILLA
DISTANCIA	1º,2º,3º,4º,5º	10	30	5	5	7	MESA TRAPEZOIDAL + SILLA

ALTERNANCIA: Considerar aulas por especialidad en 4 grupos en Aulas + Talleres:

Grupo 1: Matemáticas

Grupo 2: Comunicación – Religión - Inglés,

Grupo 3: Ciencia, Tecnología y Ambiente

Grupo 4: Historia, Geografía, Economía, - Formación Ciudadana – Arte – Persona, familia, relaciones Humanas.



• RESUMEN DE ESPACIOS EDUCATIVOS

NIVEL	TIPO	AMBIENTES EDUCATIVOS																						
		PEDAGOGICOS							ADMINISTRATIVOS							COMPLEMENTARIOS								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
AULAS	AULA USOS MULTIPLES - GENERAL	SALA PROFESORES	SALA PROFESORES + BIBLIOTECA	BIBLIOTECA	SALA USOS PEDAGOGICOS - TIC (*)	SALA - TIC	DIRECCION + SECRETARIA	TOPICO	DEPOSITO EDUC. FISICA	DEPOSITO	COCINA + ALMACEN	COMEDOR	SS.HH.	VIGILANCIA (*)	PATIO-JUEGOS + LOSA DEPORTIVA (▶)	PATIO JUEGOS + LOSA MULTIFUNO	ALOJAMIENTO DOCENTES	ALOJAMIENTO ALUMNOS	ALOJAMIENTO DOCENTES + ACOMPAÑANTE + PASANTES (***)	TALLER PRODUCTIVO	LABORATORIO	AREAS VERDES		
PRIMARIA	Multigrado (**)	●	●		●		●	●	●		●	●	●		●					●			●	
	Unidocente	●	●						●		●	●	●		●					●			●	
	Polidocente	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				●			●	
SECUNDARIA	Regular	●	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●			●	●				●	●	
	Alternancia	●	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●			●	●	●			●	●	
	Distancia	●	●			●		●	●	●	●	●	●	●			●	●				●	●	
(*) GUSDANIÉ, parte de acuerdos con la Comunidad. (**) Prever el uso de TIC. (***) Considerar alojamiento de los Pasantes con la Comunidad. (▶) De acuerdo al PNE.																								



actividades deportivas y áreas verdes	para realizar actividades físico – deportivas. Debe ser cubierta para evitar los rayos solares.		Juegos recreativos. Áreas verdes. Biohuertos
Tópico	Ambiente para el tópico: Es un ambiente para la atención de primeros auxilios a estudiantes en caso de accidentes.	Tópico	Botiquín de primeros auxilios. Camilla Escritorio Sillas Estante Vitrina

• NIVEL SECUNDARIA

Ambiente	Función	Denominación	Equipamiento
Aulas	Son ambientes para el desarrollo de sesiones de enseñanza y aprendizaje, donde los estudiantes con la mediación del docente aprenden a través de la investigación y de manera colaborativa. (30 estudiantes)	Aulas de clase	1. Escritorio para el docente. 2. Silla para el docente 3. Mesas bipersonales para estudiantes 4. Sillas para estudiantes 5. Pizarras móviles. 6. Estante 7. Casilleros para estudiantes
Aula usos múltiples - generales	Aula multiusos. Es un ambiente para brindar el servicio de comedor a los estudiantes, así mismo debe tener la versatilidad para adecuarlo para realizar actividades pedagógicas tales como, talleres de arte, etc.	Aula multiusos	8. Mesas para 4 personas aproximado. 9. Sillas. 10. Estantes. 11. Equipo de Sonido. 12. Ecran 13. Proyector Multimedia.
Sala de Profesores.	Ambiente para reunión de docentes y coordinación de labores académicas.	Sala de Profesores	1. Biblioteca para el docente 2. Mesas rectangulares (4) 3. Sillas por el número de mesas 4. Computadora
Ambiente administrativo	Es un ambiente para organizar la documentación técnico pedagógica y administrativa de la institución Educativa y para atender a los padres de familia y público en general	Ambiente administrativo	5. Escritorio 6. Estante 7. Mueble para archivos. 8. Mueble para equipo de computo 9. 1 silla para el director 10. 2 sillas para el público. 11. PC 12. Impresora Laser
Biblioteca depósito +	Ambiente para docentes – biblioteca. Es un ambiente en la que los docentes realizan coordinaciones de sus labores pedagógicas, intercambian experiencias en reuniones de inter aprendizaje y se constituye en centro de información especializada para los docentes		13. Estantes personales 14. Mesas 15. Sillas 16. Mueble para equipo de cómputo. 17. Mueble para impresora. 18. PC 19. Impresora Laser.
Sala - TIC	Ambiente destinado al desarrollo de las Tecnologías de información y comunicación.	Sala - TIC	20. Escritorio 21. Estante 22. Mueble para archivos. 23. Mueble para equipo de computo 24. 31 Laptop
Laboratorio básico	Es un espacio destinado para desarrollar actividades y las	Laboratorio	25. Mesas de mayólica. (alumnos docente) 26. Taburetes,



	capacidades de investigación i experimentación de los alumnos en las áreas de la ciencia la tecnología y el ambiente, debe tener la versatilidad que permita adaptarse para desarrollar diversas actividades de experimentación. Debe contar con una zona de trabajo, almacén de reactivos y equipos, zonas de seguridad y estar con ventilación e iluminación adecuada.		27. Instalación de gas. (incluye balones) 28. Energía eléctrica. 29. Instalación de agua. 30. Extractores de aire 31. Servicio de Wifi y multimedia.
Ambientes para servicios complementarios	Ambiente para el tóxico: Es un ambiente para la atención de primeros auxilios a estudiantes en caso de accidentes.	Tópico	32. Estante botiquín 33. Camilla 34. Silla 35. Mesa 36. Lavatorio
	Ambiente para guardar materiales de educación física: Es un ambiente para guardar pelotas, materiales de atletismo (taburetes, colchonetas, vallas, etc.) y para realizar la distribución y control de los materiales	Almacén de materiales de educación física	37. Estantes 38. Mesa 39. Silla
Recursos pedagógicos:	Ambiente de servicios pedagógicos para estudiantes. Es un ambiente que se constituye en centro de información, para guardar equipos y materiales manipulativos, como sala de lectura y como centro para trabajos colaborativos.	Ambientes de servicios pedagógicos	40. Estantes 41. Sillas mesas 42. Muebles computo 43. PC 44. Impresora Laser
Otros servicios:	Cocina. Es un ambiente para preparar los alimentos y para almacenar víveres.	Cocina	Mesas Estantes Cocina Refrigeradora
	Servicios higiénico para estudiantes, debe considerarse la atención de estudiantes inclusivos y para damas y varones	Servicios higiénicos para estudiantes	
	Servicios higiénico para docentes, debe considerarse para damas y varones.	Servicios higiénicos para docentes	
	Depósito de materiales. Es un ambiente destinado para almacenar material de escritorio, materiales fungibles para el trabajo pedagógico en el aula, útiles y materiales de limpieza.	Depósito de materiales	Estantes
Patio de recreo – actividades deportivas	Es un ambiente abierto para actividades recreativas y para realizar actividades físico – deportivas. Debe incluir una	Patio de recreo	Lozas multiusos(vóley, fulbito, básquet) Juegos recreativos. Áreas verdes.

	loza deportiva de usos múltiples y estar cubierta para evitar la exposición a rayos solares a los estudiantes.		
Alojamiento del docente	Es un ambiente destinado para el alojamiento de los docentes, debe contener espacios para descansar, preparar sus alimentos y para realizar actividades de preparación de clases.	Alojamiento del docente	Camas Closet Velador Escritorio Sillas Estante Muebles de cocina. Cocina Refrigeradora
Talleres productivos (almacén de herramientas, sala banco de trabajo)	Es un espacio destinado para desarrollar capacidades productivas y emprendedoras en los estudiantes, debe tener la versatilidad que permita adaptarse para desarrollar diversas actividades productivas, de acuerdo a las necesidades del contexto socio - económico y productivo. Debe contener con una zona de trabajo, almacén de herramientas y equipos, zonas de seguridad y estar con ventilación e iluminación adecuada.	Taller productivo multiusos	Estantes Bancos de trabajo (Equipar para el tipo de taller determinado)
Alojamiento para alumnos - Alternativa	Es un ambiente destinado para el alojamiento de los alumnos en la modalidad de Alternativa, debe contener con espacios para descansar, preparar sus alimentos y para realizar actividades de preparación de clases.	Alojamiento para 100 alumnos + dos docentes.	Camas Closet Velador Sillas Estante
Área verde	Espacio para jardines o biohuertos.		



• CENTRO DE RECURSOS

AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	EQUIPAMIENTO
ADMINISTRACIÓN	<p>Son ambientes para el desarrollo de las actividades administrativas del Centro de Recursos, que permita las actividades propias de la gestión: planificación, coordinaciones, sesiones, atención a usuarios (docentes, estudiantes, miembros de las comunidades) y de servicios.</p> <p>Los espacios requeridos son para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La Coordinación. - Reuniones de planificación y otros. - La recepción. - Servicios Generales - Caseta de vigilancia 	Coordinación	<p>1) COORDINACIÓN (Equipamiento para 4 personas: Coordinador del CRA, Director de la Red, Docente, Personal Administrativo y recepcionista)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 04 escritorios b) 04 sillas c) 02 estantes con seguridad d) 02 computadoras e) 01 Copiadora Multifuncional <p>2) AMBIENTE PARA REUNIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa de trabajo para 8 personas b) 08 sillas c) 01 Pizarra <p>3) RECEPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 módulo de estación b) 02 módulos de casilleros de 18 puntos (uno con seguridad) c) 01 módulo de recepción (sillas o sillones de recepción) <p>4) SERVICIOS GENERALES (Almacenamiento de materiales de limpieza y mantenimiento y, almacenamiento de material y equipos de uso no frecuente)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 02 estantes con seguridad para equipos tecnológicos (Laptops y proyector multimedia móviles) b) Repisas para almacenamiento de material de limpieza y mantenimiento. <p>5) CASETA DE VIGILANCIA (se sugiere que el cuidado deba estar a cargo de la comunidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa pequeña b) 01 silla



AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	EQUIPAMIENTO
CAPACITACIÓN	En este espacio se deben desarrollar capacitaciones con los profesores y acompañantes; así como reuniones con estudiantes, miembros de la comunidad y representantes de otros sectores. Los modelos de capacitación van desde charlas dirigidas hasta talleres (el taller es una forma de producción intelectual, que en el caso docente va desde una programación curricular hasta la producción de un módulo escrito. Se hace uso de papel sabana), se podrá considerar un espacio para alimento, vianda (Kitchenette) en vista que en los ámbitos rurales no se cuenta con cafeterías, pudiendo tener una atención mínima con un punto de agua y microondas que permita la atención a los usuarios en largas jornadas.	Aula para Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa para el capacitador b) 01 silla para el capacitador c) 80 sillas apilables de material apilable y durable d) 40 mesas de trabajo para dos personas (livianas y duraderas, y que posibilite trabajos en equipo hasta de 8 personas por grupo) e) 04 estantes para guardar materiales para los talleres docentes: papelería, cartones, plumones, etc. f) 01 Mesa para la laptop g) 01 mesa para el proyector multimedia h) 01 mueble para televisor y otros equipos audiovisuales. i) 02 pizarras acrílicas grandes y móviles. j) 05 pizarras acrílicas (en caballete que permita colocar papel sabana) k) 01 laptop (será almacenado en el ambiente de servicios generales) l) 01 proyector multimedia (será almacenado en el ambiente de servicios generales). m) Ecran grande y fijo. n) Televisor Lec de 40" o) Reproductor de DVD p) 01 Equipo de sonido (con sus accesorios: micrófonos, cables, etc.) (será almacenado en el ambiente de servicios generales). q) 01 filmadora con tripode (será almacenado en el ambiente de servicios generales). r) Kitchenette. s) Microondas



AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	EQUIPAMIENTO
ACCESO A LA INFORMACIÓN	<p>Este espacio tiene dos funciones básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca. Servicios con material bibliográfico de ayuda al docente y a estudiantes. Debe estar al servicio de las comunidades que integran la red - Centro de TIC's. Servicios para acceso a la información virtual, así como de biblioteca digital; sirve además de centro de capacitación docente en el manejo de las TIC's como recurso pedagógico y de creación de material de enseñanza. 	Biblioteca y Centro de Tecnologías de Información y Comunicación	<p>1. BIBLIOTECA</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 20 sillas b) 10 mesas para lectura de dos personas c) Estantes para libros, accesibles al usuario. d) 01 mueble para computadora e) 01 computadora para uso repositorio del catalogo de libros. <p>2. CENTRO DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 01 estantes con seguridad para guardar los equipos (laptop), para 21 Laptop b) 01 mesa para proyectos multimedia c) 20 módulos para 20 personas + 01 módulo para el profesor 1 mesa + 1 silla d) 21 laptop e) 01 proyector multimedia (será almacenado en el ambiente de servicios generales) f) 01 ecraan fijo
ELABORACIÓN DE MATERIALES CONCRETOS	<p>Espacio para elaborar materiales didácticos concretos, como: encajes, rompecabezas, etc.</p> <p>Se podrán trabajar en pequeños grupos diferenciados, dirigidos por un facilitador. El ambiente debe estar habilitado con puntos para tomas de electricidad y puntos de agua.</p>	Taller de Recursos Didácticos	<ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa para el facilitador b) 01 silla para el facilitador c) 02 estantes para materiales diversos d) 05 mesas de trabajo para cuatro personas e) 20 sillas f) 01 anilladora g) Kit de herramientas diversas. De acuerdo al tipo de taller o talleres priorizados.



AMBIENTE	FUNCIÓN	DENOMINACIÓN	EQUIPAMIENTO
TALLER	Espacio para 20 personas dedicado a desarrollar talleres productivos dirigido a los estudiantes y comunidad, estos talleres pueden ser de artesanía, pintura, souvenir, etc. con materiales y motivos de la comunidad, aprovechando las potencialidades y rescatando la cultura viva de las comunidades	Talleres productivos varios	<ul style="list-style-type: none"> a) 01 mesa para el facilitador b) 01 silla para el facilitador c) 05 mesas de trabajo para cuatro personas d) 20 sillas h) 02 estantes para materiales diversos e) 04 kit de trabajo (según los talleres escogidos) definir y precisar
LABORATORIO	Espacio dedicado a brindar a los estudiantes oportunidades de contrastar los elementos teóricos con los prácticos de las ciencias, principalmente en Biología, Física y Química. Como no es posible dar todo el equipamiento a las escuelas de la red, por el momento, este espacio pedagógico se concentra en el CRA para todas las IIEE de la red. Requiere de punto de agua. Atiende a estudiantes de educación primaria y secundaria.	Laboratorio de Biología, Física y Química	<ul style="list-style-type: none"> a) 01 escritorio para el profesor b) 01 silla para el profesor c) 25 bancos para estudiantes d) 01 kit para laboratorio de Biología e) 01 kit para laboratorio de Química f) 01 kit para laboratorio de Física g) 03 estantes con seguridad para almacenar materiales y equipos. h) 01 Pizarra acrílica.
ALOJAMIENTO	Ambiente destinado para el alojamiento de los acompañantes pedagógicos de la red, debe contener espacios para descanso y preparar sus alimentos y de estudio y trabajo complementario.	Alojamiento para acompañantes pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> a) 04 camas individuales b) 04 mesitas de trabajo c) 04 sillas d) 04 closet e) 04 veladores f) 04 estantes g) 01 cocina h) 01 mesa para consumo de alimentos i) 04 sillas j) 01 mueble de cocina k) 01 repostero l) 01 lava vajilla



SS.H.H	Son ambientes destinados para la higiene y la salud de las personas a través de dos actividades: (i) practicar medidas de higiene (ii) la eliminación de las excretas y de las aguas grises, sin contaminar el medio ambiente.		<ul style="list-style-type: none"> m) SS.HH. Niños n) SS.HH. Niñas. o) SS.HH. Hombres. p) SS.HH. Mujeres q) SS.HH. Inclusivos (Discapacitados)
--------	--	--	---



III. DESCRIPCION DE ESPACIOS



III.1 ORGANIZACIÓN FUNCIONAL Y ZONIFICACIÓN

III.1.1 ORGANIZACION FUNCIONAL Y ZONIFICACION – INICIAL

Normas Técnicas Para el Diseño de Locales de Educación Básica Regular – Nivel Inicial, R. M. N° 0252-2011-ED, del 21 de Junio del 2011.

III.1.2 ORGANIZACION FUNCIONAL Y ZONIFICACION – PRIMARIA

Comprende en las tres tipologías (multigrado, unidocente, polidocente) en tres sectores:

- ✓ Sector Administrativo
- ✓ Sector Pedagógico
- ✓ Sector de Servicios Complementarios.

En el diseño se deben considerar los 3 sectores, directamente relacionado al ingreso se debe de ubicar el sector administrativo.

El sector pedagógico debe relacionarse con el área administrativa y distante del área de losas deportivas y patio de juegos.

El sector de servicios complementarios debe estar directamente relacionado con el área pedagógica para brindar soporte y apoyo.

En el caso del alojamiento de los docentes, este debe ubicarse en una zona aislada y con ingreso independiente.

Los sectores de áreas libres deben guardar relación con el área construida de acuerdo a lo reglamentado.

III.1.3 ORGANIZACION FUNCIONAL Y ZONIFICACION – SECUNDARIA

Comprende las tres tipologías (regular, alternancia y distancia), en tres sectores:

- ✓ Sector Administrativo
- ✓ Sector Pedagógico
- ✓ Sector de Servicios Complementarios

Directamente relacionado al ingreso se debe de ubicar el sector administrativo.

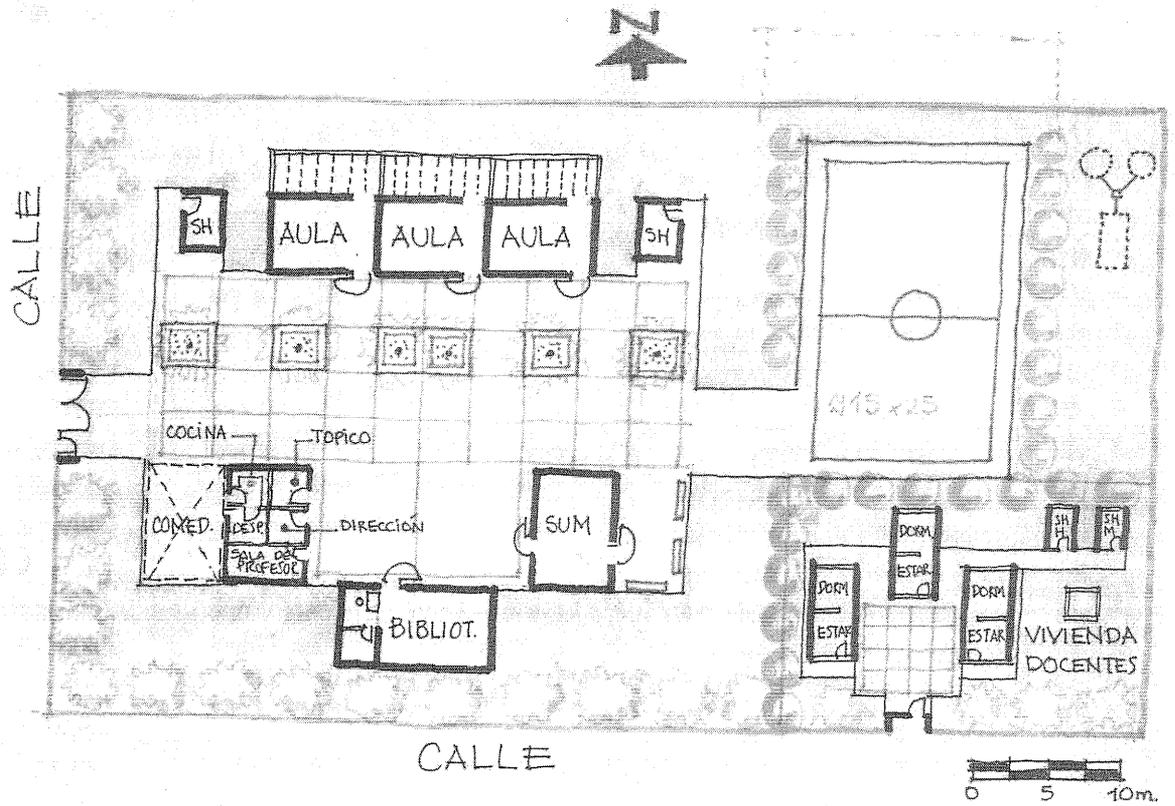
El sector pedagógico debe relacionarse con el área administrativa y distante del área de losas deportivas y patio de juegos.

El sector de servicios complementarios debe estar directamente relacionado con el área pedagógica para brindar soporte y apoyo. En el caso del alojamiento de los docentes, este debe ubicarse en una zona aislada y con ingreso independiente.

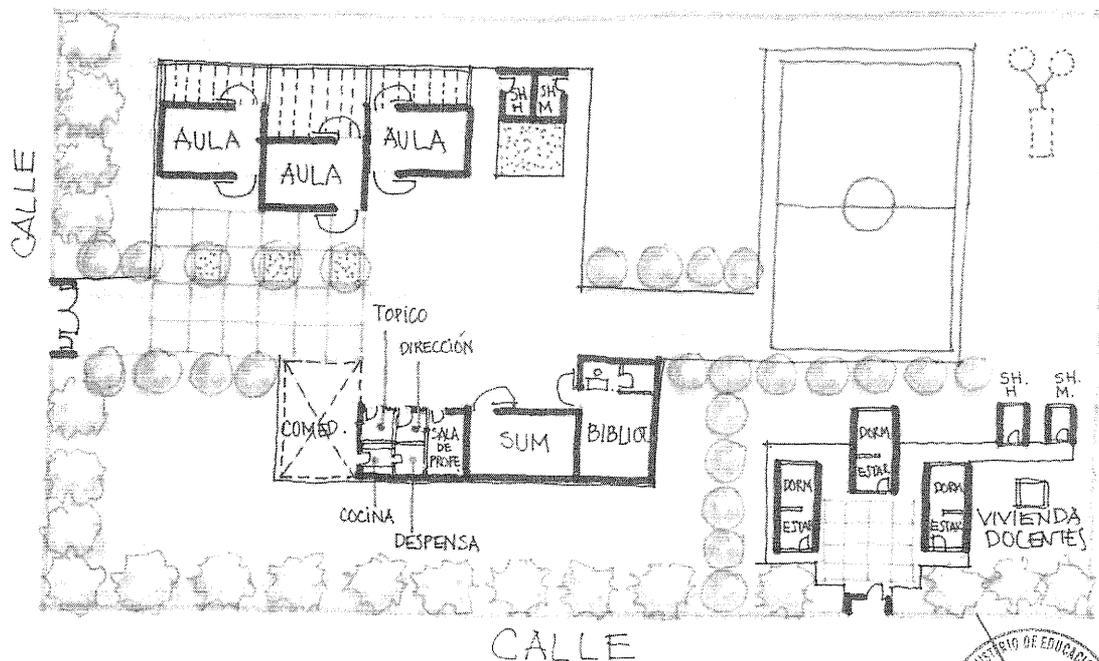
Los sectores de áreas libres deben guardar relación con el área construida de acuerdo a lo reglamentado.

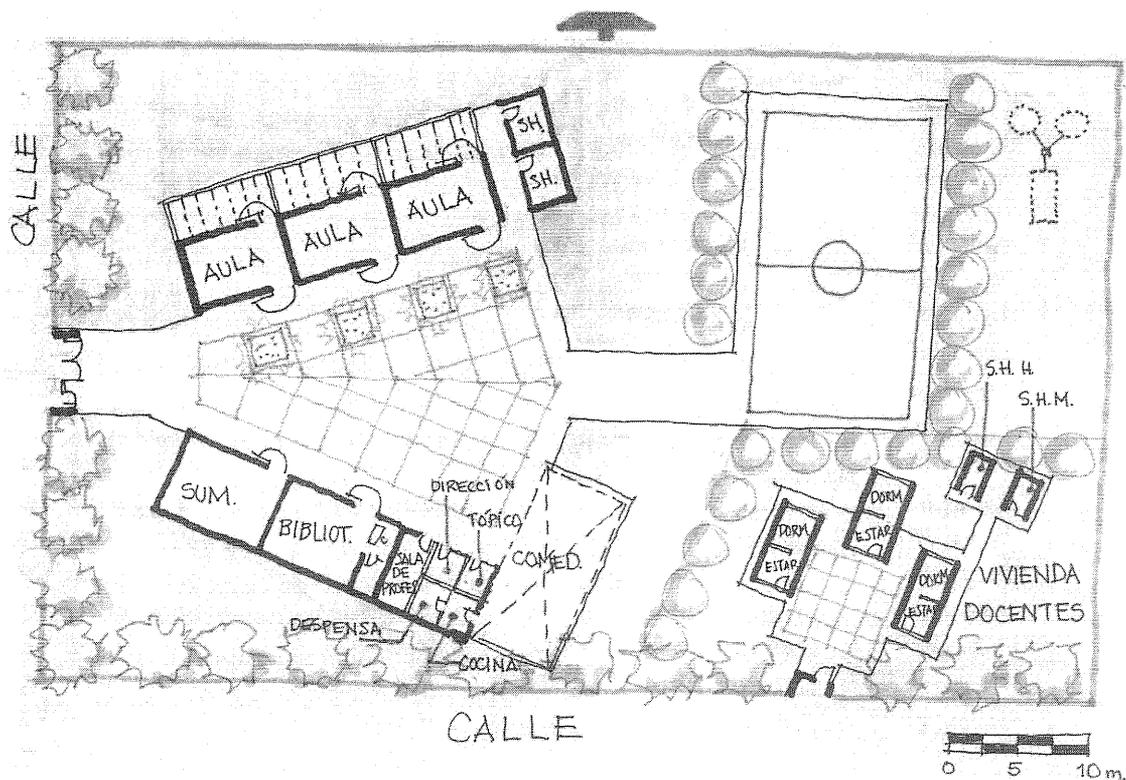


A continuación se muestran esquemas de posibles emplazamientos en diferentes terrenos.



La orientación más favorable para las aulas en N-S





El ingreso a la Institución Educativa y la vivienda de docentes debe ser diferenciado.

III.1.3. ORGANIZACION FUNCIONAL Y ZONIFICACION - CENTRO DE RECURSOS

Comprende siete sectores: Sector administrativo, sector capacitación, acceso a la información, elaboración de materiales concretos, taller, laboratorio, alojamiento.

Localización.-

El Centro de Recursos se instala en la comunidad donde se encuentra la Institución Base (primaria o secundaria) de la Red, su ubicación dependerá de la evaluación de un conjunto de criterios establecidos por las áreas pedagógicas encargadas de la focalización³.

Debe estar ubicado en un sector de la población al que converjan con facilidad las instituciones educativas que integran la red y las demás organizaciones de la comunidad. La localidad rural seleccionada para el Centro de Recursos, debe permitir rutas de

³ y ⁴ De acuerdo al documento de consulta, "Propuesta base para la organización y constitución de Redes Educativas Rurales".

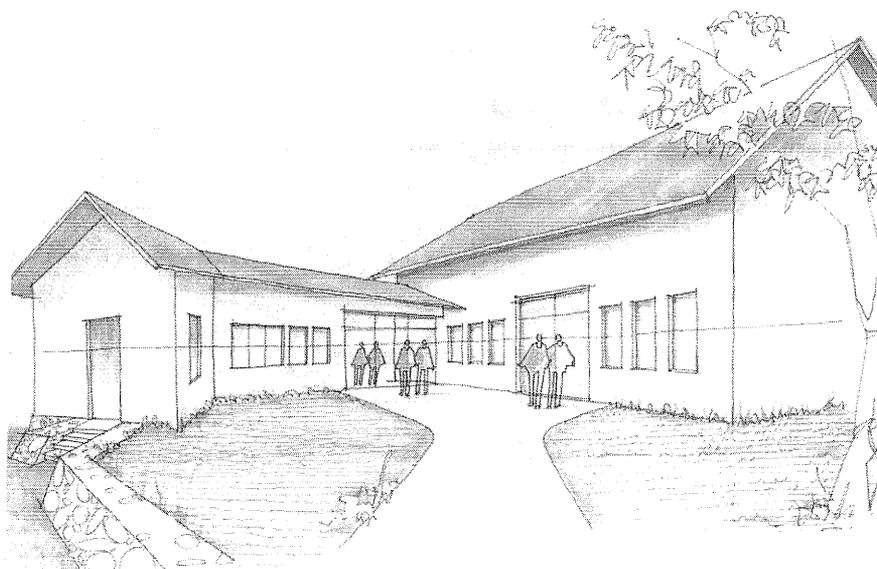
accesibilidad convergentes hacia otras localidades, es recomendable que éstas no sean mayores a tres horas de camino a pie.

Diseño

Debe tener infraestructura, equipamiento y servicios básicos de buena calidad. Es preferible que la localidad seleccionada cuente con servicios públicos de red y alcantarillado de agua y desagüe, o que cuente con sistemas alternativos de dotación, de no existir deberá ser parte del estudio de saneamiento básico de la localidad; del mismo modo, es recomendable que cuente con servicios de electricidad o sistemas alternativos, debido a la necesidad de instalar equipos de informática y transmisión satelital en los ambientes del centro de recursos.

Debe tener áreas y superficies de terreno para desarrollar actividades productivas, servicios conexos y proyectos especiales. El terreno a considerar será de relieve preferentemente llano, sin construcciones existentes para el uso del local educativo y que además cuente con acceso independientemente.

Puede estar ubicado⁴ en una institución educativa de nivel secundario o una de primaria completa, según cada realidad. El Centro de Recursos de preferencia, se instalará en la localidad cuyo local educativo tenga el mayor número de estudiantes dentro de la red educativa.

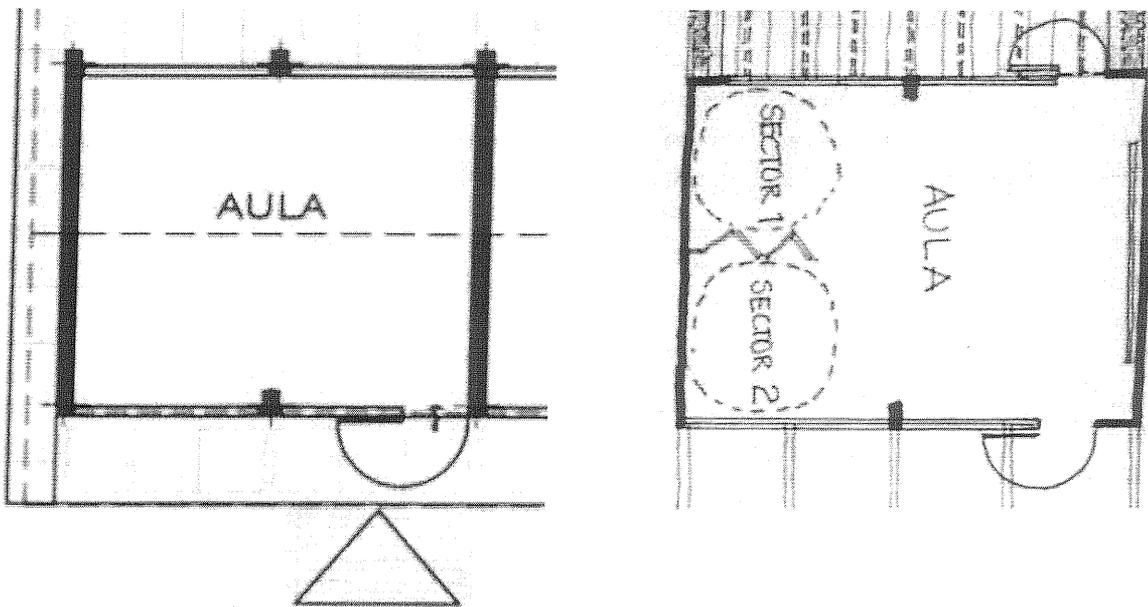


Vista del Ingreso al Centro de Recursos

III.2. DESCRIPCION DE ESPACIOS

III.2.1. AULA MULTIGRADO

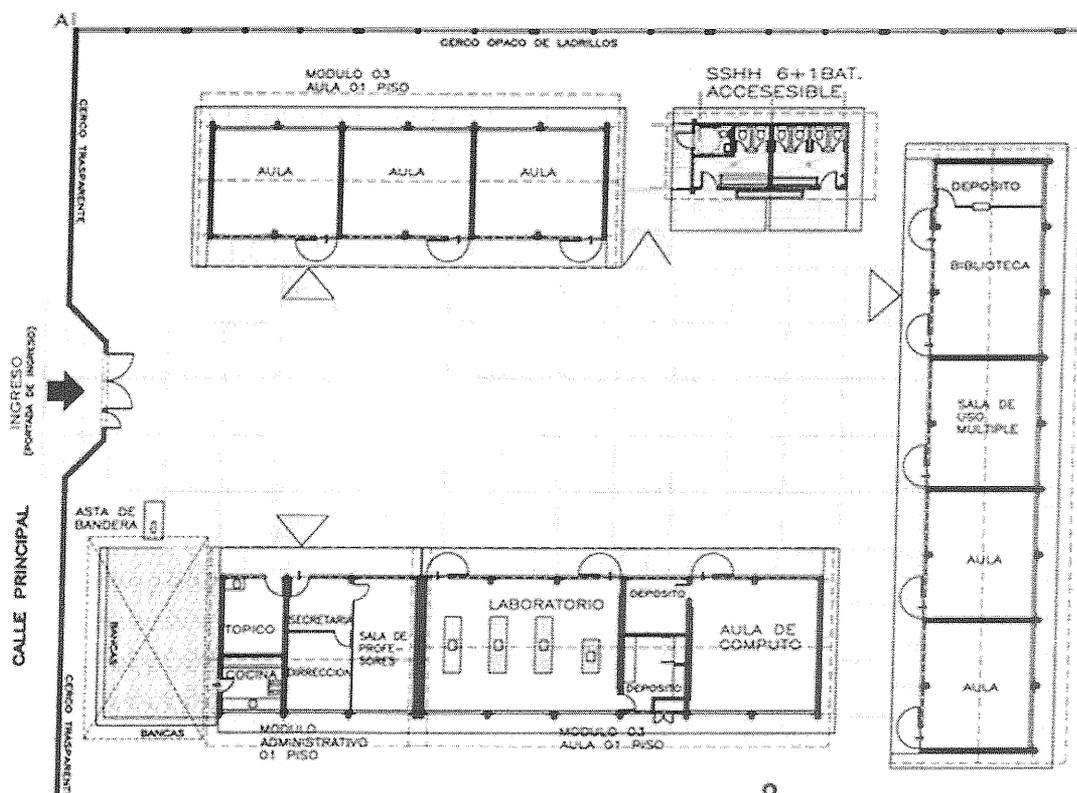
Características del aula multigrado: En las instituciones educativas unidocentes y aulas multigrado bilingües y monolingües estudian juntos niñas y niños que tienen diversas edades, se encuentran en diferentes grados, tienen diferentes niveles de desarrollo de sus capacidades, tienen distintas experiencias de vida familiar y comunal, tienen diferentes matrices culturales y diferentes niveles de bilingüismo. Esta realidad educativa requiere ser atendida con un modelo pedagógico que plante claramente cómo lograr una atención simultánea de calidad en el aula y fuera de ella, para que todas y todos los niños adquieran sus aprendizajes en forma oportuna



En las dimensiones de las aulas se han incorporado los sectores necesarios, de acuerdo al nivel de educación, determinando las áreas de acuerdo al mobiliario requerido en los espacios educativos.

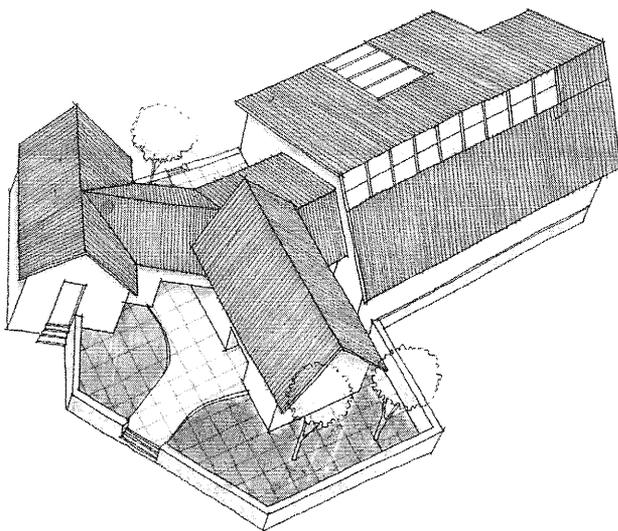


II.2.2. ESPACIOS - SECUNDARIA

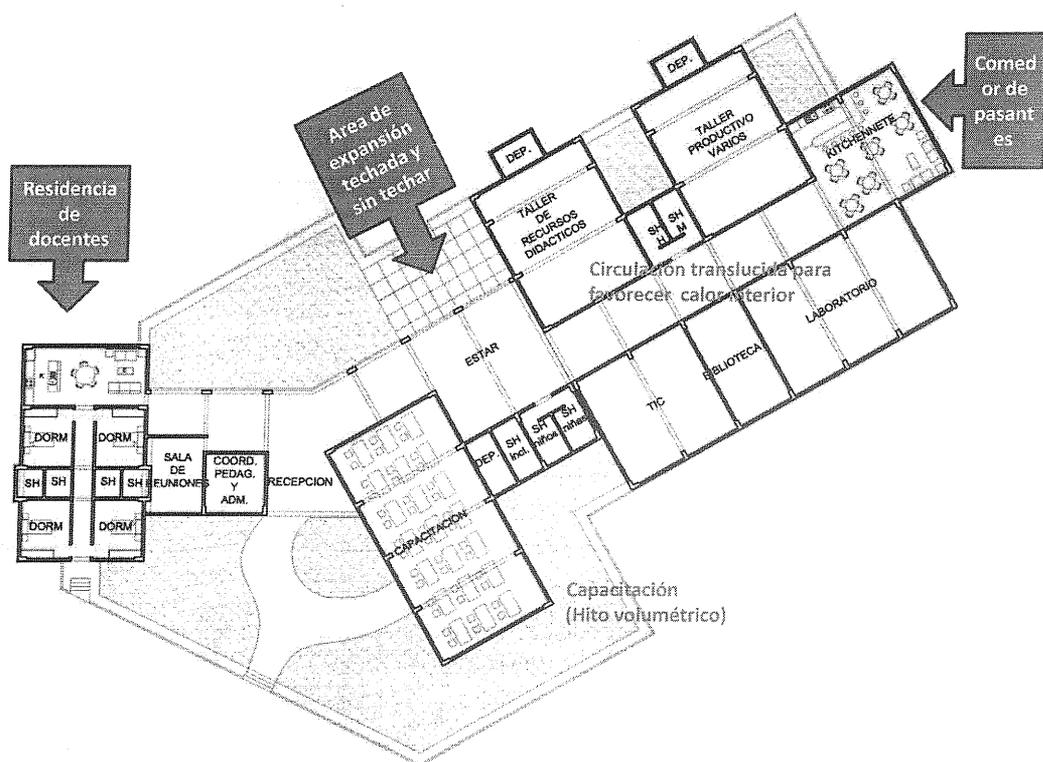


La distribución espacial de los ambientes acorde con las dimensiones y topografía del terreno.

II.2.3. ESPACIOS - CENTRO DE RECURSOS



Edificación de encuentro accesible a los docentes y alumnos, implementados con recursos de aprendizaje, que incluyen una amplia variedad de materiales impresos y no impresos, así como materiales audiovisuales, laboratorios y equipo. Es un laboratorio de trabajo, en donde los alumnos y docentes trabajan individualmente o en grupo.



III.3. CUADRO BASICO DE ÁREAS ESTIMADAS

III.3.1 CUADRO DE AREAS ESTIMADAS - PRIMARIA

TIPO DE LOCAL EDUCATIVO PRIMARIO	CAPACIDAD DE ATENCION N° DE ALUMNOS	AMBIENTES PEDAGOGICOS PRIMARIA															
		PEDAGOGICOS				ADMINISTRATIVO				COMPLEMENTARIO							
		AULAS	AULA USOS MULTIPLES - GENERAL	SALA PROFESORES + BIBLIOTECA	SALA USOS PEDAGOGICOS - TIC	DIRECCION + SECRETARIA	TOPICO	DEPOSITO EDUCACION FISICA	DEPOSITO	COCINA + ALMACEN (▶)	SS.HH. (▶)	ALOJAMIENTO DOCENTES + ACOMPAÑANTE	CIRCULACION Y MUROS 30%	AREAS TECHADA	PATIO JUEGOS + LOSA DEPORTIVA (▶)	AREAS VERDES	AREA TOTAL DE TERRENO
MULTIGRADO	60	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		
AREA M*		180	120	120	70	17	15	17		17	30	42	188	816	720	1,440	2,976
UNIDOCENTE	20	1	1			1		1		1	1	1			1	1	
AREA M*		60	120			12		17		17	12	14	76	328	720	500	1,548
POLIDOCENTE	120	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		
AREA M*		720	120	120	70	17	15	17	35	17	30	60	366	1,587	720	1,440	3,747

Características de aulas. 4 Sectores (Paredes) + Espacio contiguo para depósito.

III.3.2 CUADRO DE AREAS ESTIMADAS - SECUNDARIA

TIPO DE LOCAL EDUCATIVO PRIMARIO	CAPACIDAD DE ATENCION N° DE ALUMNOS	AMBIENTES PEDAGOGICOS SECUNDARIA																					
		PEDAGOGICOS					ADMINISTRATIVO					COMPLEMENTARIO											
		AULAS	AULA USOS MULTIPLES - GENERAL	SALA PROFESORES	BIBLIOTECA + DEPOSITO	SALA - TIC	DIRECCION + SECRETARIA	TOPICO	DEPOSITO EDUCACION FISICA	DEPOSITO	COCINA + ALMACEN	COMEDOR	SS.HH.	VIGILANCIA (*)	ALOJAMIENTO DOCENTES	ALOJAMIENTO ALUMNOS	TALLER PRODUCTIVO	LABORATORIO	CIRCULACION Y MUROS 30%	AREAS TECHADA	PATIO JUEGOS + LOSA MULTITUOS	AREAS VERDES	AREA TOTAL DE TERRENO
REGULAR	150	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
AREA M²		300	180	30	120	80	30	15	15	30	15	60	20	6	60		120	90	351	1,522	720	1,440	3,682
ALTERNATIVA	150	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
AREA M²		300	180	30	120	80	20	15	15	30	15	60	20	6	40	140	120	90	384	1,665	720	500	2,886
DISTANCIA	150	5	1		1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1			1	1	
AREA M²		300	120		120	80	20	15	15	30	15				24		120	90	293	1,268	720	1,370	3,358

(*) Guardiania parte de acuerdos con la comunidad.



III.3.3. CUADRO DE AREAS ESTIMADAS – CENTRO DE RECURSOS

CUADRO N° 07

CENTRO DE RECURSOS	
AMBIENTES	ÁREA (M ²)
ACCESO A LA INFORMACIÓN (Centro TIC +Biblioteca)	
CENTRO TIC	40.00
BIBLIOTECA	80.00
ELABORACIÓN DE MATERIAL CONCRETO (Para 20 personas)	80.00
DEPOSITO DE TALLER	6.00
CAPACITACIÓN (Capacidad 80 personas)	120.00
KICHENETTE	6.00
DEPOSITO CAPACITACIÓN	6.00
LABORATORIO	120.00
TALLER (Capacidad 20 personas)	120.00
ALOJAMIENTO PARA ACOMPAÑANTES PEDAGOGOS	60.00
SS.HH. NIÑOS	3.00
SS.HH. NIÑAS	3.00
SS.HH. HOMBRES	3.00
SS.HH. MUJERES	3.00
SS.HH. INCLUSIVO (DISCAPACITADO)	4.00
BOTAREDO +ÁREA MANTENIMIENTO Y LIMPIEZA	1.50
CUARTO DE LIMPIEZA Y MANTENIMIENTO	4.00
ALMACENAMIENTO TEMPORAL DE DESECHOS	2.00
CUARTO TÉCNICO	6.00
COORDINACIÓN (PEDAGOGICA Y ADMINISTRATIVA)	15.00
SALA DE REUNIONES (COORDINACIÓN PEDAGOGICA Y ADMINISTRATIVA)	15.00
RECEPCIÓN	20.00
SERVICIOS GENERALES	12.00
CASETA DE VIGILANCIA +S.H.	6.00
SUBTOTAL	735.50
30% DE CIRCULACIONES Y MUROS	220.65
TOTAL ÁREA CONSTRUIDA	956.15
LOSA DEPORTIVA	720.00
ÁREA LIBRE (PATIOS, ÁREAS VERDES, VEREDAS Y RAMPAS)	1529.84
ÁREA APROXIMADA DE TERRENO PARA UN PISO	3,205.99

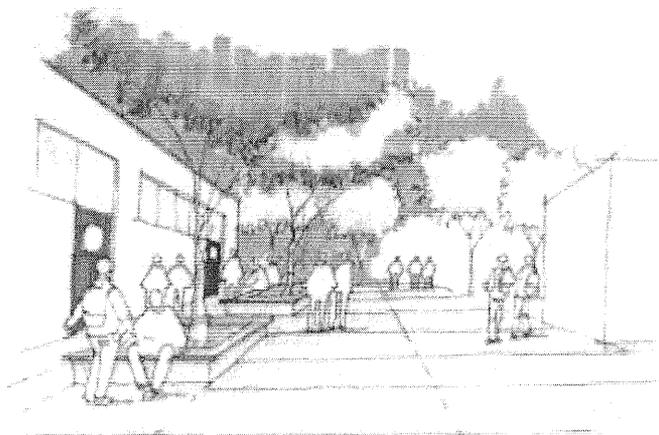
- Nota:** 1.- Se ha considerado el área para losa deportiva para los casos en los que el Centro de Recursos no se pueda ubicar en una I.E. que cuente con la indicada área complementaria.
2.- Si por alguna circunstancia no se pudiese contar con un terreno con el área indicada, el Arquitecto proyectista, puede proponer soluciones en dos pisos.



IV. CONSIDERACIONES GENERALES



IV.1. CONSIDERACIONES GENERALES



IV.1.1. ARQUITECTURA

Para el diseño de funcionalidad y accesibilidad de los espacios educativos se deberá considerar lo siguiente:

Funcionalidad

El proyecto arquitectónico debe ser integral, que prevea las futuras adaptaciones, modificaciones y/o ampliaciones, pudiendo llevar a cabo la construcción por etapas. Aquellas edificaciones que deben construirse en etapas deben alcanzar desde el inicio las características arquitectónicas y la escala del objeto terminado, evitando la sensación de edificio inconcluso.

Deberá procurarse una buena integración de todos los espacios, evitando recorridos largos y creando una buena comunicación visual de todas las instalaciones.

En el diseño de los proyectos se tendrá en cuenta su integración con el entorno físico, social, cultural y medioambiental; los materiales de la zona, en la composición estética de la arquitectura.

Es muy importante crear un espacio claramente reconocible o centro de la institución educativa, preferiblemente un área central o un hall multipropósito que comunique las áreas administrativas, pedagógicas y complementarias que sea el área de comunicación, distribución y propósitos múltiples de la escuela. Esta puede ser un área completamente cubierta o sólo cerrada parcialmente o un espacio abierto como una plazoleta.

El diseño del local educativo debe reflejar una arquitectura individualizada de carácter institucional. Procurará ambientes confortables, que deben estar en relación con las dimensiones antropométricas de los alumnos y que contribuyan no sólo a facilitar la



actividad docente, sino también a desarrollar en los alumnos hábitos de convivencia y de buena relación con el entorno educativo.

Los ambientes mínimos requeridos considerados en los Programas Arquitectónicos, que forman parte del presente documento, están organizados en ambientes interiores y ambientes exteriores.

Ambientes Interiores.- Son los ambientes construidos y techados para el desempeño de las actividades pedagógicas y complementarias de un local educativo, éstos ambientes han sido agrupados en función a la actividad que se realiza.

Ambientes Exteriores.- Lo constituyen los espacios abiertos no techados que permiten una interacción con el entorno natural y la realización de actividades de carácter recreacional y lúdica, así como actividades de carácter cívica o de eventos propios relacionados con las festividades de la localidad.

Estos espacios libres son articuladores de los espacios interiores techados, permitiendo generar zonas de actividades de carácter pasivo y activo que son parte de la dinámica de los locales educativos.

Diseño

El diseño de los espacios debe ser adecuado a los requerimientos pedagógicos y sobre todo requerimientos ambientales de cada región del país; garantizando las mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos y docentes.

Deben ofrecer el máximo de posibilidades de adaptación y flexibilidad al uso del mobiliario, equipamiento y materiales educativos necesarios para su desarrollo.

Los espacios educativos y complementarios para las escuelas de inicial y primaria deben instalarse en el primer piso. En caso de siniestro, los niños deben ser capaces de evacuar los espacios por sus propios medios con la sola indicación de los docentes y auxiliares.

Las aulas deben presentar las mayores ventajas en los aspectos: pedagógicos, constructivos y económicos, que permita mayor flexibilidad en el amoblado y disposición del mismo, en función de las variadas actividades que deben realizarse en los ambientes educativos.

Las ventanas de las aulas deben ser –al menos un lado- amplias y permitir a los estudiantes mirar hacia afuera. Esto es necesario para mejorar la concentración y la habilidad de aprendizaje de los estudiantes. Con ambientes suficientemente ventiladas e iluminadas con luz natural de acuerdo a las normas de confort correspondientes.

Se seleccionarán materiales y sistemas constructivos cuyas características técnicas garanticen una adecuada durabilidad, considerando el uso de materiales probados y de buena calidad, de fácil limpieza y mantenimiento; adecuados a las características



climáticas específicas; de forma que se garantice una óptima calidad y la estabilidad del edificio.

En zona Selva: Madera.

En zona Sierra: bloqueta maciza, teniendo en cuenta que en las zonas más frías se debe contar con materiales para conservación térmica (aislantes).

En la zona Costa: ladrillo o bloqueta maciza

Evitar materiales que por sus características destruyan al medio ambiente, sean tóxicos o dañinos.

En el diseño de los espacios educativos se debe garantizar una buena orientación para conseguir un asoleamiento adecuado a la zona climática, que será estudiado en función de la situación geográfica.

Considerar la eco-eficiencia en los locales escolares, la cual hace referencia a la búsqueda de la eficacia en el uso de recursos materiales y humanos; el uso y ahorro de energía tanto para la construcción como para el mantenimiento y funcionamiento de los locales escolares; el abastecimiento de la energía eléctrica y del agua; el tratamiento de los residuos sólidos y líquidos (aguas grises y negras) generados por las escuelas:

Vegetación existente: es un tema necesario y muy importante, especialmente los árboles que tienen que ser mantenidos y deben ser tomados en consideración para localizar el edificio de la escuela en el terreno y para diseñar el patio de la escuela, además la vegetación que debe ser protegida durante la construcción.

Eficiencia energética: en vista de los últimos avances es esencial que el diseño de las instituciones educativas y el centro de recursos esté fuertemente influenciado y determinado por la necesidad de alcanzar tecnologías alternativas de eficiencia energética, energías renovables, etc. El foco principal estará en la orientación de los edificios, en la prevención del asoleamiento, calentamiento solar de agua y/o calentamiento solar subterráneo. Asimismo debe ser considerada la captación de aguas de lluvia y la reutilización del agua, etc.

Es absolutamente esencial permitir la distancia adecuada entre la pared límite y los edificios adyacentes, para proporcionar buenas condiciones de iluminación y ventilación en los salones de clase y para permitir el espacio adecuado para áreas verdes a ser desarrolladas (árboles), que puedan ser necesarios para mitigar el impacto del sol. La distancia mínima no debe ser menor a 3m y para cada piso encima del primer nivel 1m adicional debe ser previsto.



IV.1.2. ESTRUCTURAS

El planteamiento de la estructura debe tener como base que toda edificación educativa se encuentra reconocida en la categoría A de Edificación esencial (Norma 0.30 Diseño Sismo Resistente-RNE).

IV.1.3. INSTALACIONES ELÉCTRICAS

Se calculará la Demanda eléctrica en los tres sectores:

- ✓ Sector Administrativo
- ✓ Sector Pedagógico
- ✓ Sector Servicios Complementarios

El cálculo de la Demanda Eléctrica de cada uno se basará en el Código Nacional de Electricidad (CNE.) considerando áreas techadas, potencia instalada, factor de demanda y su ubicación en áreas rurales. La Demanda Eléctrica total será calculada considerando la demanda eléctrica por ambiente y sus factores de simultaneidad. Con la demanda eléctrica total se podrá plantear un requerimiento de energía eléctrica.

En Caso que La Localidad no cuenta con servicio de Redes Eléctricas.

Se preverá alternativas de fuente energéticas no renovables (energía solar y eólica) para cubrir la demanda de la Institución Educativa y Centro de Recursos de la Red Rural.

Instalación de pararrayos

Se preverá la instalación de pararrayos en lugares que lo requiera.

IV.1.4. INSTALACIONES SANITARIAS (EN BASE AL PEAR)

• SERVICIOS HIGIÉNICOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CENTROS DE RECURSOS EN AREAS RURALES

Son ambientes destinados para la higiene y la salud de las personas a través de dos actividades: (i) practicar medidas de higiene (ii) la eliminación de las excretas y de las aguas grises, sin contaminar el medio ambiente.

Los servicios higiénicos en las instituciones educativas se caracterizan por:

- ✓ Uso intensivo y masivo
- ✓ Es parte integral de la infraestructura educativa
- ✓ Depende de los servicios básicos existentes
- ✓ Promueve la salud y bienestar de los usuarios



Se utilizarán en las Instituciones Educativas y Centros de Recursos: los servicios higiénicos de acuerdo a los servicios de agua y alcantarillado con que cuente la localidad y también al tipo de terreno.

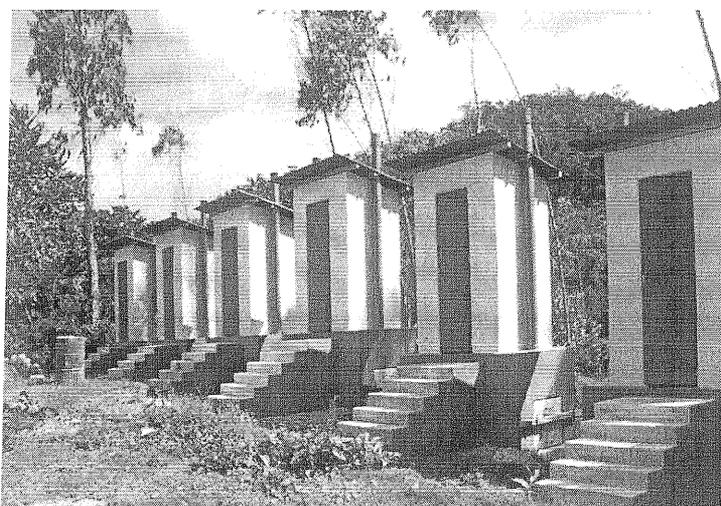
Se han adoptado los siguientes criterios para el diseño de los servicios higiénicos:

Privacidad: La ubicación de los servicios higiénicos; tienen la particularidad de dar la privacidad necesaria, para evitar el "registro visual" de otras personas hacia el interior del ambiente cuando se están usando.

Salubridad: Las Instituciones Educativas deberán contar con servicios higiénicos adecuados para salvaguardar la salud de los educandos, por lo que la disposición sanitaria de las excretas y su manipulación será tomada en cuenta en el manual de operación y mantenimiento de los servicios higiénicos que implementará el Ministerio de Educación.

Mantenimiento: El MED a través de las Redes Educativas garantizará el mantenimiento de los ambientes existentes en la institución educativa, que incluye los servicios higiénicos con y sin arrastre hidráulico; para lo cual se creará un "Comité de Saneamiento y Mantenimiento" en cada local, conformado por personal docente, administrativo, APAFA y personal de servicio, entre otros, los cuales serán capacitados de acuerdo a los manuales respectivos, por el personal itinerante de la Red Educativa, los que entre otras labores asignadas tiene la de efectuar un control del cumplimiento de las labores propias de la operación y mantenimiento de las aulas y servicios higiénicos".

El Ministerio de Educación, elaborará las cartillas de operación y mantenimiento y otros métodos de apoyo, con las que se capacitará técnicamente al comité de saneamiento y usuarios.



- **SERVICIOS HIGIÉNICOS DEL CENTRO DE RECURSOS:**



En los Centros Recursos, por las actividades que se desarrollaran en los diversos sectores, en el caso que cuenten con red publica de agua, podrán instalarse servicios higiénicos de baterías o letrinas de arrastre hidráulico y pilones. En ambos casos; la disposición del desagüe se resolverá según el servicio con que cuente la localidad: conectando a la red de alcantarillado o utilizando tanques sépticos y sistemas de infiltración (de acuerdo a los resultados del test de percolación).

Es conveniente que los servicios higiénicos serán propios para el Centro de Recursos y no serán compartidos con la Institución Educativa, debido a que funcionarán de manera independiente.

- **SERVICIOS HIGIÉNICOS EN LA VIVIENDA DEL DOCENTE:**

Estos servicios se considerarán de manera independiente a la Institución Educativa y dependerán del servicio de agua y alcantarillado existente.

- **SERVICIOS HIGIÉNICOS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS:**

Se plantearán servicios higiénicos que dependerán del servicio de agua y alcantarillado existente.

Se tendrá en cuenta la carga educativa para la selección del sistema sanitario de arrastre hidráulico a ser considerado en la propuesta.

La cantidad de aparatos sanitarios para los **servicios higiénicos con baterías y letrinas de arrastre hidráulico** será de acuerdo a lo establecido al RNE.

TABLA N° 5				
A. N° DE APARATOS / ALUMNOS				
Nivel	Primaria		Secundaria	
Aparatos	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Inodoros	1/50	1/30	1/60	1/40
Lavatorios	1/30	1/30	1/40	1/40
Duchas	1/120	1/120	1/100	1/100
Urinarios	1/30	—	1/40	—
Botadero	1	1	1	1

Cuando no se conecte a la red de alcantarillado, el diseño de los sistemas de disposición final de los desagües deberá determinarse según las Normas Sanitarias de Diseño de Tanques Séptico, Zanjas de Infiltración y Pozos de Percolación (Caudal de desagüe máximo a tratar en el tanque séptico es de 20 m³/día)

En cuanto a la elección del tipo de letrina con y sin arrastre hidráulico, existen variables que se tomarán en cuenta como: la disponibilidad de agua, la tasa de infiltración del



terreno, profundidad de la napa freática, número de alumnos a servir, etc. Los cuatro tipos de letrinas y sus características se detallan en el cuadro 10-B.

En general, en las Instituciones Educativas de primaria y secundaria, los servicios higiénicos para los alumnos corresponderán a cada nivel educativo y se diferenciarán por género y discapacitados, éstos a su vez se ubicarán de manera independiente a los propuestos para el docente y Centros de Recursos.

En cuanto al número de servicios higiénicos para los docentes, se recomienda que estén separados por género.

En el caso que la Institución Educativa cuente con el módulo de vivienda del docente (y sus respectivos servicios higiénicos), se asumirá únicamente los servicios para los alumnos en la programación de la meta de intervención de la institución educativa.

Se ha elaborado el 10-B; según los siguientes los casos:

Caso 1:

• Servicios Higiénicos de Batería y Letrinas de Arrastre Hidráulico:

Se aplicará cuando EXISTA red pública de Agua y sistema de alcantarillado, los desagües de estos servicios higiénicos deben ir conectados a este último. En el caso que no existiera red de alcantarillado, el desagüe debe tener un tratamiento previo a su descarga, para ello deberán proyectarse las tecnologías de tratamiento establecidas por norma de las cuales destaca por su vasta aplicación en el ámbito nacional el tanque séptico y pozo de percolación o zanjas de infiltración.

Caso 2:

• Letrinas sin Arrastre Hidráulico:

Se aplicará este sistema cuando NO EXISTA red pública de Agua que posibilite el arrastre hidráulico para la eliminación de las excretas. Dependerá entre otros factores, de la capacidad de infiltración del suelo, para definir el tipo de letrina que se utilizará. Se han definido diferentes tipos de letrinas, desde las de hoyo seco ventilado, hasta las letrinas composteras que requieren mayor control en cuanto a su operación y mantenimiento. Las soluciones sanitarias, requieren de un comité de saneamiento escolar que se encargará de la administración así como de realizar la operación y mantenimiento.

• TIPOS DE LETRINAS SIN CONEXIÓN A RED DE ALCANTARILLADO

Se ha elaborado CUADRO 10-B, en donde se indican los diversos tipos de letrinas con arrastre y sin arrastre hidráulico, que se han considerado para su implementación en Instituciones Educativas y Centros Bases rurales en zonas NO INUNDABLE.



RESUMEN COMPARATIVO CUADRO 10-B

TIPOS DE LETRINA A IMPLEMENTAR EN ESCUELAS RURALES SIN CONEXIÓN A RED DE ALCANTARILLADO (ZONAS NO INUNDABLES)

Tipo de Letrina	TIPO I Letrina con arrastre hidráulico de caseta fija y Tratamiento con tanque séptico + Sistema de infiltración	TIPO II Letrina Compostera de doble compartimento y caseta fijas con separación de orina	TIPO III Letrina seca ventilada Semienterrada con doble foso y caseta fijas	TIPO IV Letrina seca ventilada de único foso y caseta móviles
Instituciones	Propuesta CINFE 2004	Propuesta CINFE 2004	Propuesta CINFE 2003	INIED del Min edu y FONCODES
Condiciones Iniciales para su implementación en zonas rurales del Programa PEAR	Al menos exista algún sistema de agua en la escuela (en cantidad y continuidad adecuadas)	Sistema de agua potable inexistente	Sistema de agua potable inexistente	Sistema de agua potable inexistente
	Sistema de alcantarillado inexistente			
	Debe ser aceptado por el usuario y debe haber un comité de saneamiento que cuente con financiamiento adecuado para cubrir los costos de operación y mantenimiento. El MED a través de las Redes Educativas garantizará el mantenimiento de los ambientes existentes en el C.E que incluye aulas y los servicios higiénicos o letrinas; para lo cual se creará un "Comité de Saneamiento y Mantenimiento" en cada local, conformado por personal docente, administrativo, APAFA y personal de servicio, los cuales serán capacitados conjuntamente de acuerdo a los manuales respectivos, por el personal gerente de la Red Educativa, los que entre otras labores asignadas tiene la de efectuar un control del cumplimiento de las labores propias de la operación y mantenimiento de las aulas, las letrinas o servicios higiénicos".	Debe ser aceptado por el usuario y debe haber un comité de saneamiento que cuente con financiamiento adecuado para cubrir los costos de operación y mantenimiento. El MED a través de las Redes Educativas garantizará el mantenimiento de los ambientes existentes en el C.E que incluye aulas y los servicios higiénicos o letrinas; para lo cual se creará un "Comité de Saneamiento y Mantenimiento" en cada local, conformado por personal docente, administrativo, APAFA y personal de servicio, los cuales serán capacitados conjuntamente de acuerdo a los manuales respectivos, por el personal gerente de la Red Educativa, los que entre otras labores asignadas tiene la de efectuar un control del cumplimiento de las labores propias de la operación y mantenimiento de las aulas, las letrinas o servicios higiénicos".	Debe ser aceptado por el usuario y debe haber un comité de saneamiento que cuente con financiamiento adecuado para cubrir los costos de operación y mantenimiento. El MED a través de las Redes Educativas garantizará el mantenimiento de los ambientes existentes en el C.E que incluye aulas y los servicios higiénicos o letrinas; para lo cual se creará un "Comité de Saneamiento y Mantenimiento" en cada local, conformado por personal docente, administrativo, APAFA y personal de servicio, los cuales serán capacitados conjuntamente de acuerdo a los manuales respectivos, por el personal gerente de la Red Educativa, los que entre otras labores asignadas tiene la de efectuar un control del cumplimiento de las labores propias de la operación y mantenimiento de las aulas, las letrinas o servicios higiénicos".	Debe ser aceptado por el usuario y debe haber un comité de saneamiento que cuente con financiamiento adecuado para cubrir los costos de operación y mantenimiento. El MED a través de las Redes Educativas garantizará el mantenimiento de los ambientes existentes en el C.E que incluye aulas y los servicios higiénicos o letrinas; para lo cual se creará un "Comité de Saneamiento y Mantenimiento" en cada local, conformado por personal docente, administrativo, APAFA y personal de servicio, los cuales serán capacitados conjuntamente de acuerdo a los manuales respectivos, por el personal gerente de la Red Educativa, los que entre otras labores asignadas tiene la de efectuar un control del cumplimiento de las labores propias de la operación y mantenimiento de las aulas, las letrinas o servicios higiénicos".
	Se aplica en suelos con tasas de infiltración menor a 30 ml/pulg	Puede utilizarse indistintamente en suelos impermeables con tasas de infiltración mayor a 30 ml/pulg y napa freática alta.	Se aplica en suelos con tasas de infiltración menor a 30 ml/pulg	Se aplica en suelos con tasas de infiltración menor a 30 ml/pulg
	La profundidad de la napa freática respecto al fondo del campo de absorción debe ser mayor a 2.00 m	Se puede utilizar en zonas con napa freática alta (menor a 3 m de profundidad bajo el suelo)	La profundidad de la napa freática debe ser MAYOR a 4.00m. Con respecto al nivel del terreno, y la profundidad enterrada del foso no debe tener una profundidad mayor a 1.50 m	La profundidad de la napa freática debe ser mayor a 4.00m. con respecto al nivel del terreno, con respecto al fondo del foso de la trampa debe ser mayor a 2.00m.



Tipo de Letrina	TIPO I Letrina con arrastre hidráulico de caseta fija y Tratamiento con tanque séptico + Sistema de Infiltración	TIPO II Letrina Compostera de doble compartimiento y caseta fijos con separación de orina	TIPO III Letrina seca ventilada Semienterrada con doble foso y caseta fijos	TIPO IV Letrina seca ventilada de único foso y caseta móviles
Instituciones	Propuesta ONFE 2004	Propuesta ONFE 2004	Propuesta ONFE 2003	INIED del Min edu y FONCODES
Ventajas	---	---	---	Como costo de inversión en el corto plazo es económica pero no resuelve el problema a largo plazo
	Es fácil de construir se requiere de un nivel mediano de supervisión técnica	---	---	Es fácil de construir se requiere de un nivel mínimo de supervisión técnica
	---	---	---	---
	Su periodo de vida útil es largo. Generalmente es de 20 años a más	Su periodo de vida útil es largo. Mayor a 15 años	Su periodo de vida útil es largo. Mayor a 15 años	---
	---	Se puede utilizar en zonas impermeables y con nivel freático alto	---	---
Cada unidad da servicio a una mayor cantidad de población escolar.	---	---	---	---



Tipo de Letrina	TIPO I Letrina con arrastre hidráulico de caseta fija y Tratamiento con tanque séptico + Sistema de infiltración	TIPO II Letrina Compostera de doble compartimiento y caseta fijas con separación de orina	TIPO III Letrina seca ventilada Semienterrada con doble foso y caseta fijas	TIPO IV Letrina seca ventilada de único foso y caseta móviles
Instituciones	Propuesta OINFE 2004	Propuesta OINFE 2004	Propuesta OINFE 2003	INIED del Min edu y FONCODES
Desventajas	No puede utilizarse en terrenos inundables, impermeables o con tasas de infiltración mayor a 30 min/pulg o con napa freática alta	-----	No puede utilizarse en terrenos inundables, impermeables o con tasas de infiltración mayor a 30 min/pulg o con napa freática alta.	No puede utilizarse en terrenos inundables, impermeables o con tasas de infiltración mayor a 30 min/pulg o con napa freática alta.
	-----	-----	-----	Tiene poca vida útil (por ejemplo no más de 2 a 5 años) por lo que la solución al problema de disposición de excretas es temporal.
	Los costos de inversión son altos (en comparación a la letrina de foso seco ventilado simple).	Los costos de inversión son altos (en comparación a la letrina de foso seco ventilado simple) porque utiliza dos fosos y elementos de larga duración y de mayor vida útil.	Los costos de inversión son altos (en comparación a la letrina de foso seco ventilado simple) porque utiliza dos fosos y elementos de larga duración y de mayor vida útil.	-----
	Su construcción es difícil requiere mayor supervisión de personal técnico capacitado en términos de ingeniería sanitaria y civil	Su construcción es difícil requiere mediana supervisión de personal técnico capacitado en términos de ingeniería sanitaria y civil	Su construcción es difícil requiere mediana supervisión de personal técnico capacitado en términos de ingeniería sanitaria y civil	-----
	El mantenimiento es más difícil. Requiere retirar los lodos del tanque séptico y disponer en zonas adecuadamente diseñadas.	-----	Requiere retirar los lodos de los fosos y disponer en zonas adecuadamente diseñadas.	Requiere un control en la reposición del terraplen en forma continua para evitar el ingreso del agua al interior del foso.
	La operación del sistema requiere un alto nivel de concientización y sensibilización para su uso correcto por el operario y los usuarios	La operación del sistema requiere un alto nivel de concientización y sensibilización para su uso correcto por los usuarios	La operación del sistema requiere un alto nivel de concientización y sensibilización para su uso correcto por los usuarios	La operación del sistema requiere un alto nivel de concientización y sensibilización para su uso correcto por los usuarios
	Se debe introducir en la población usuaria un nuevo concepto de manejo de excretas y control de impactos en forma periódica.	Se debe introducir en la población usuaria un nuevo concepto de manejo de excretas y control de impactos en forma periódica. Además un concepto de manejo de orina separadas de las excretas	Se debe introducir en la población usuaria un nuevo concepto de manejo de excretas y control de impactos en forma periódica	La mayoría de los usuarios que han usado este tipo de letrinas manifiestan no querer usarla por su corta vida útil y los impactos que genera en términos de contaminación, mal olor, estética y generación de vectores al ser mal operados.
	Ha sido aplicado por Foncodes a nivel de escuelas rurales por lo que se recomienda implementarla en caso de reunir las condiciones requeridas.	No ha sido aplicado aun a escuelas peruanas por lo que se recomienda implementar un piloto	No ha sido aplicado aun a escuelas peruanas por lo que se recomienda implementar un piloto	Este sistema se ha aplicado en su mayoría a viviendas y no ha escuelas
	Se requiere de personal calificado para el mantenimiento	Cada unidad da servicio a poca cantidad de población escolar (15 personas como máximo)	Cada unidad da servicio a mediana cantidad de población escolar (36 personas como máximo)	Cada unidad da servicio a mediana cantidad de población escolar (35 personas como máximo)
Se requiere de personal calificado para el mantenimiento	Se requiere de personal calificado para el mantenimiento			

Tipo de Letrina	TIPO I Letrina con arreste hidráulico de caseta fija y Tratamiento con tanque séptico + Sistema de infiltración	TIPO II Letrina Compostera de doble compartimiento y caseta fijos con separación de orina	TIPO III Letrina seca ventilada Semienterrado con doble foso y caseta fijos	TIPO IV Letrina seca ventilada de único foso y caseta móviles
Instituciones	Propuesta OINFE 2004	Propuesta OINFE 2004	Propuesta OINFE 2003	INIED del Min edu y FONCODES
Condiciones de Diseño y Dimensionamiento	Realizar estudios de suelos y pruebas de infiltración previos	Realizar estudios de suelos y pruebas de infiltración previos	Realizar estudios de suelos y pruebas de infiltración previos	Realizar estudios de suelos y pruebas de infiltración previos
	Dotación per capita agua 30 l/p/d y contribución al desagüe del 80%	Tasa de aplicación de sólidos de 60 l/p/a	Tasa de aplicación de sólidos de 50 l/p/a	Tasa de aplicación de sólidos de 50 l/p/a
	El número de sanitarios será según lo estipulado en el cuadro 10-A.	Usará 2 COMPARTIMENTOS que servirá como máximo a 15 alumnos durante 9 meses de período escolar	Usará 2 FOSOS que servirá como máximo a 36 alumnos durante 9 meses de período escolar	Usará UN SOLO FOSO que servirá como máximo a 36 alumnos durante 9 meses de período escolar
	Las dimensiones del tanque séptico y sistema de infiltración dependerán del número de personas a servir	Cada foso tendrá dimensiones útiles de 0.9m x 0.9m de área y altura de 1.0 m	Cada foso tendrá dimensiones útiles de 0.9m x 0.9m de área y altura de 1.8 m	El foso tendrá dimensiones útiles de 1.00m x 1.00m de área y altura de 2.00 m
Se deberá retirar los lodos del tanque sépticos para evitar la obturación del sistema de infiltración	Los compartimentos se utilizarán alternadamente cada año escolar de tal manera que la caseta y los compartimentos se mantienen fijos	Los fosos se utilizarán alternadamente cada año escolar de tal manera que la caseta y los fosos se mantienen fijos	Una vez que el foso se llene se deberá hacer otro foso y trasladar la caseta y la losa	



- **CRITERIOS A TOMAR EN CUENTA PARA LA ADECUACION DE LOS SERVICIOS HIGIENICOS EXISTENTES EN LA INSTITUCION EDUCATIVO DE LA RED.**

Se ha tomado como referencia los sistemas sanitarios mas usados en zonas rurales:

- **Para Letrinas de Hoyo Seco ventilado Si se encuentran en operatividad:**

Verificar el nivel de las excretas en el hoyo para determinar el tiempo de vida útil restante. Dejar 0.5 m como profundidad libre hasta alcanzar el nivel del terreno, para ser sellado con cal / ceniza y rellenado con tierra para evitar la contaminación de la superficie.

- **Si no se encuentra en operatividad:**

Sellar el hoyo con cal y tierra para evitar la contaminación del local educativo.

Trasladar la caseta móvil a otro hoyo acondicionado según los detalles señalados en los planos (en un radio de 5 m de distancia del hoyo previamente utilizado).

Construir el nuevo hoyo de acuerdo a las especificaciones de las letrinas de hoyo seco ventilado.

- **Para Servicios Higiénicos de Arrastre hidráulico con aparatos sanitarios**

Construidos con dirección técnica.

Verificar el estado de las instalaciones de agua y desagüe

Evaluar el estado de los aparatos y accesorios sanitarios

Evaluar el estado general de los ambientes a nivel estructural y de acabados, para determinar el grado de deterioro y plantear: la sustitución, rehabilitación o mantenimiento de las instalaciones sanitarias y de la edificación en su conjunto.

Construidos sin dirección técnica:

Primer paso, realizar un análisis detallado de la estructura e instalaciones sanitarias en forma integral, verificando si cumple con las normas reglamentarias para este tipo de edificaciones. Caso contrario, se recomienda la demolición y sustitución por nuevos servicios higiénicos de acuerdo a las especificaciones correspondientes.



En el caso de los pilones de agua:

Verificar la calidad del agua suministrada, para ello se medirá el nivel de cloro residual en este punto de suministro, el cual no debe ser menor de 0.5 mg/L para garantizar la ausencia de bacterias patógenas. Si existen antecedentes de enfermedades parasitarias en la localidad, este debe ser un parámetro de evaluación del sistema de abastecimiento de agua de la comunidad.

Verificar contar con la presión de agua adecuada para asegurar el abastecimiento en todos los puntos de suministro de agua.

Se recomienda que la capacidad de uso de los pilones sea de 30 personas.

Para nuevos servicios higiénicos:

Tomar en cuenta las recomendaciones descritas en el cuadro 10-B de la "Guía de Adecuación de Prototipos" como referencia para una adecuada propuesta sanitaria.

- **RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA INSTALACIÓN DE LETRINAS, SISTEMAS DE INFILTRACIÓN Y PILONES CON RESPECTO A EDIFICACIONES**

La selección del lugar más conveniente para la ubicación de las letrinas deberá tener en cuenta dos consideraciones:

Deberá estar a una distancia conveniente de las edificaciones para evitar molestias por olores, y de las fuentes de agua para evitar su contaminación. Sin embargo, no debe distanciarse demasiado para facilitar su uso por los usuarios, debiendo circunscribirse a los linderos del terreno.

Deberá tomar en cuenta que la profundidad de las aguas subterráneas debe ser mayor a 2 m del fondo de la letrina.

- **Recomendaciones:**

La letrina debe ubicarse de tal forma que el viento predominante no lleve los olores hacia las aulas u otras edificaciones. La puerta de la letrina debe ubicarse a favor del viento predominante para facilitar la ventilación.

La letrina debe estar ubicada a 5 m de distancia de las aulas, cocina u otra edificación como mínimo.

La letrina debe estar ubicada a 15 m del pozo de agua, y a un nivel inferior para evitar la contaminación de las aguas subterráneas.

Así como a 35 metros de distancia de otras fuentes de agua como ríos, lagos y manantiales.



Ubicación de los Sistemas de Infiltración de las letrinas de arrastre hidráulico

De acuerdo a las Normas Sanitarias vigentes para el Diseño de Tanques Sépticos, Campos de Percolación y Pozos de Absorción, la ubicación del tanque séptico y sistema de infiltración debe tomar en cuenta lo siguiente:

La ubicación de las zanjas de infiltración o pozos de percolación debe ser a una distancia mayor a 6 m de las edificaciones.

La ubicación del tanque séptico, zanjas o pozos de percolación será mayor a 6 m de los muros perimetrales de la propiedad.

IV.1.5 TRATAMIENTO DE ACCESOS

Para el tratamiento de los accesos a las instituciones educativas se tendrá en cuenta:

- El ingreso y todos los ambientes deben ser diseñados considerando los criterios de accesibilidad para personas con discapacidad, sin barreras arquitectónicas. Se debe contemplar lo establecido en la Norma A.120⁵
- La categoría de las vías de acceso a la I. E. (Calle, Avenida, Carretera, Sendero, etc.)
- El acceso principal para los alumnos, docentes y padres de familia, se ubicara en la vía que ofrezca mayor seguridad.
- Siempre se diseñará una zona previa a la puerta de acceso, como atrio que permita a los usuarios estar protegidos, del tráfico de vehículos (si los hubiere).
- La pre zona, deberá facilitar la libre visión de posibles obstáculos, tanto para al exterior de la I.E. como para el interior de la misma.
- En el caso de las viviendas para docentes, los ingresos a estas estarán ubicadas, separadas del ingreso principal a la I.E. y el Centro de Recursos.

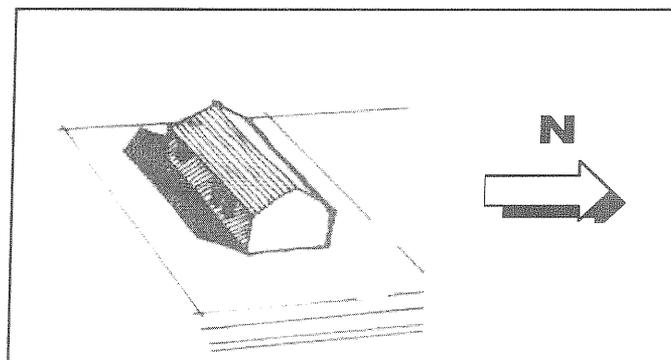
IV.1.6 TERRENO

- **La pendiente del terreno:** La pendiente del terreno y sus características particulares, determinarán una orientación predominante de la edificación.

⁵Accesibilidad para personas con discapacidad del Reglamento Nacional de Edificaciones.



- **La Orientación:** De acuerdo a la ubicación del terreno se debe buscar la mejor orientación de la edificación. Según la localización del Perú, en el hemisferio sur, la disposición de las escuelas necesita ser desarrollada en orientación Norte Sur para el eje longitudinal de manera tal que se evite que los salones de clases tenga el eje longitudinal ESTE - OESTE. La recomendación es que los volúmenes deben estar con las ventanas, orientadas hacia el **norte o sur**, con variación hacia el **nor-este**. Eso significa que el eje longitudinal de los espacios sería el ESTE-OESTE, es decir que, los lados de ventanas quedan hacia el norte cuando el eje longitudinal es E-O. Si esto fuera inevitable, es necesario proveer para dichos salones dispositivos de sombra y/o sombreado diseñados para proteger las ventanas desde el exterior o interior, según sea el caso (dependiendo del clima si se quiere captar calor o evitarlo) a través de árboles localizados apropiadamente para evitar el ingreso de los rayos solares dentro de los salones.
- a través de árboles localizados apropiadamente para evitar el ingreso de los rayos solares dentro de los salones.



- **La existencia cercana de elevaciones:** Pueden influir como barrera frente al viento o frente a la radiación solar (elevaciones que producen sombras).
- **La existencia de masas de agua cercanas:** Reducen las variaciones bruscas de temperatura e incrementan la humedad del ambiente por la evaporación.
- **La existencia de masas boscosas cercanas:** Incrementan la humedad y disminuyen la incidencia de los vientos en el terreno.

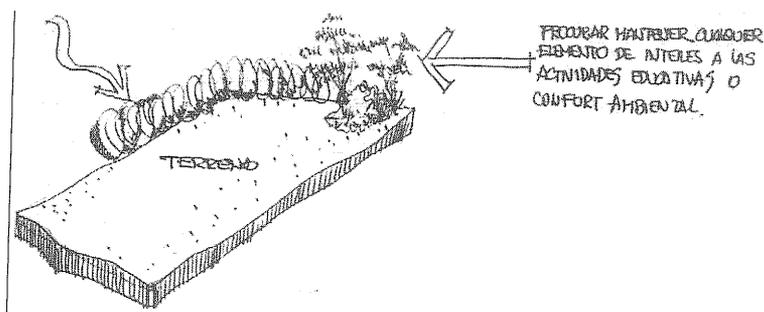
- **CARACTERÍSTICAS Y REQUERIMIENTOS DE TERRENOS**

- **Topografía**

Los locales educativos requieren de terrenos que reúnan condiciones favorables desde el punto de vista de configuración y relieve topográfico, es competencia de toda entidad que donen terrenos para locales educativos, tener estas condiciones como requisitos indispensables; la ejecución de una edificación en terrenos inadecuados perjudica directamente con los costos de ejecución, de seguridad y de mantenimiento.

Se han establecido parámetros, con índices permisibles que cuantifiquen óptimamente el terreno:

- En zonas rurales la pendiente máxima será de 10%
- Deberá procurarse mantener cualquier elemento que sea de interés en las actividades educativas o confort ambiental (árboles, etc.). Es un tema necesario y muy importante, especialmente los árboles que tienen que ser mantenidos y deben ser tomados en consideración para localizar el edificio de la escuela en el terreno y para diseñar el patio de la escuela, además la vegetación existente debe ser protegida durante la construcción.



Se recomienda mantener elementos de interés a las actividades educativas.

- La resistencia de suelo mínima aceptable será de 0.5 Kg/cm², y la napa freática debe encontrarse como mínimo a 1.50m de profundidad en época de lluvias o del incremento de nivel de dicha napa freática.
- Se recomienda una forma regular, sin entrantes ni salientes. Perímetros definidos y mensurables, la relación entre sus lados como máximo debe ser de 1 a 3, cuyos vértices en lo posible sean hitos de fácil ubicación. El ángulo mínimo interior no será menor de 60°.



○ **Dimensiones Estimadas de los Terrenos**

Las dimensiones mínimas de terreno para los locales educativos y Centro de Recursos serán los que se indican a continuación:

INSTITUCION	REQUERIMIENTO MINIMO DE AREA m2	REQUERIMIENTO OPTIMO DE AREA m2	LADO MENOR
EDUCACIÓN INICIAL, POLIDOCENTE COMPLETO ⁶	800	1500	25
EDUCACIÓN PRIMARIA ⁷	1532	3045	40
EDUCACIÓN SECUNDARIA ⁸	3358	3846	60
CENTRO DE RECURSOS	2500	3206	80

Se debe de considerar que en zonas rurales la educación primaria se puede dar en: Escuelas unidocentes, escuelas multigrado y en las conocidas IE polidocentes, es decir con las 6 secciones del nivel y un docentes para cada grado.

○ **Consideraciones Generales para la selección de terrenos**

- ✓ No deberá construirse locales educativos ni Centros de Recursos en lugares que muestren peligros naturales, socio-naturales y antrópicos (cauce seco de un río, zonas inundables, fallas geológicas, deslizamientos, entre otras)
- ✓ No deberán construirse en predios cercanos a acantilados o en rocas en peligro de desprendimiento, dado el caso de no contar con un predio alternativo, se considerarán éstas áreas del predio como áreas a evitarse en la implementación de las edificaciones.
- ✓ No deberán construirse en rellenos sanitarios ni en áreas de relleno de relaves de mineral.

⁶ Normas Técnicas para el Diseño de Locales de Educación Básica Regular- Nivel Inicial. RM N° 0252-2011-EB

⁷ Norma Vigente N° 338-INIED para Polidocentes Completos.

⁸ Consideraciones bioclimáticas en el diseño arquitectónico: El caso peruano: Martín Wieser Rey. Departamento de Arquitectura - Pontificia Universidad Católica del Perú Cuadernos de Arquitectura - Edición Digital_010.



- ✓ No deberán construirse en terrenos con presencia de fallas geológicas, en las cuencas o valles riesgosos ante fenómenos de avalanchas o huaycos.
- ✓ Deberán evitarse la ubicación de los terrenos en cercanía de basurales, desagües, cementerios, depósitos de material tóxicos o peligrosos, canales de regadío, ríos, lagos, lagunas, pantanos etc.
- ✓ Deberán evitarse terrenos ubicados en torrenteras o expuestos a inundaciones, igualmente evitar terrenos cuya composición química del suelo contenga elementos orgánicos.

IV.1.8 CONFORT

• UBICACIÓN Y CLIMA

Para la ubicación y el diseño de locales educativos es importante tener en cuenta las características Macro climáticas y Micro climáticas.

A continuación se presenta una tabla⁸ que expone de manera sucinta las estrategias a considerarse según las zonas climáticas identificadas del Perú.

ESTRATEGIAS	ZONAS CLIMATICAS							
	1 Litoral Tropical	2 Litoral Subtropical	3 Desértico	4 Continental Templado	5 Continental Frio	6 Continental muy Frio	7 Selva Tropical Alta	8 Selva Tropical Baja
1 Captación Solar	-2	-2 / 1	-2	-1 / 1	1	2	-2	-2
2 Ganancias Internas	-1	-1 / 1	-1	1	2	2	-1	-2
3 Protección de vientos	-1	-1 / 1	1	1	2	2	-1	-2
4 Inercia térmica	-1	1	2	2	2	2	1	2
5 Ventilación diurna	2	1 / -1	-1	-1	-1	-2	1	2
6 Ventilación nocturna	1	1 / -1	2	1	-1	-2	1	1
7 Refrigeración evaporativa	1	1 / 0	2	1	0	0	-1	-1
8 Control de radiación	2	2 / 1	2	1	1	-1	2	2

Imprescindible	2
Recomendable	1
Indistinto	0
No recomendable	-1
Peligroso	-2



○ **Características Macro climáticas:**

Las condiciones macro climáticas son consecuencia de la pertenencia a una latitud y región determinada. Los datos más importantes que las definen son:

a. La Temperatura: La temperatura representa el estado de calor de la atmósfera, sus valores se demuestran generalmente en °C (Grados Celsius).

b. La Pluviometría: Es el nivel de precipitaciones de un área, es conveniente tomar en cuenta para la propuesta del proyecto la época de mayor lluvia (meses de verano o meses de invierno), éste será el factor que determine la elección apropiada del prototipo.

c. La Altitud: Se refiere a la altura en metros, con respecto al nivel del mar, en la que se encuentra una zona, área, o accidente geográfico. El clima varía de acuerdo a la altitud, las zonas que se encuentran a mayor altitud, presentan menor temperatura y menor humedad.

d. La Humedad Atmosférica: La atmósfera tiene la capacidad de tomar y guardar una cierta cantidad de vapor de agua, depende de la temperatura. Este contenido de vapor de agua, lo llamamos humedad.

La humedad del aire influirá en las recomendaciones de confort, si se trata de zona húmedas y calurosas es recomendable orientar los vanos hacia la dirección de los vientos para propiciar la ventilación de los ambientes.

e. Dirección y Velocidad de los Vientos: El adecuado tratamiento de los vientos dominantes permitirán o no la ventilación de la edificación. Se debe tener en cuenta que la ventilación de las aulas favorece la higiene de las mismas.

La utilización de patios, recesos, arbustos y árboles serán herramientas complementarias a la propuesta de diseño para el manejo de la temperatura y dirección de los vientos.

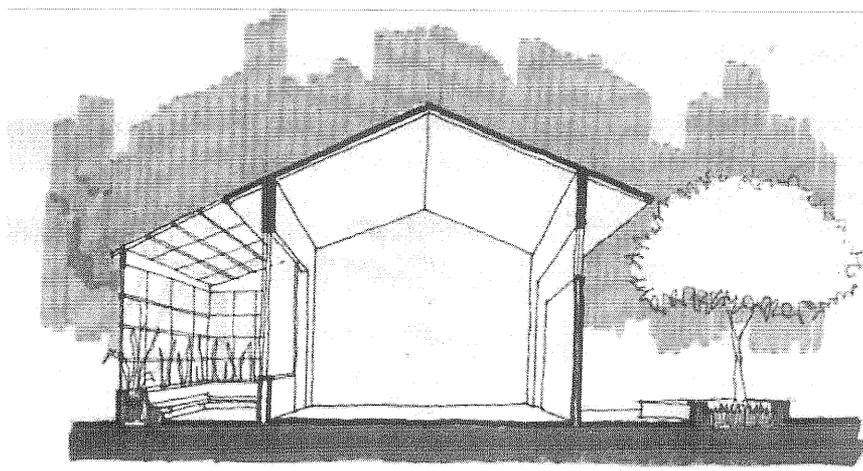
La ventilación incrementa el confort térmico en verano, puesto que el movimiento del aire acelera la disipación de calor del cuerpo humano. Por el contrario, es contraproducente en invierno porque incrementa la pérdida de calor de la edificación.

○ **Características Microclimáticas**

Son las características propias de cada zona en particular que influencia en el macroclima, creando así un clima diferente llamado microclima. Estas influencias pueden ser causadas por diferentes fenómenos.

Las condiciones microclimáticas dependen de la ubicación del terreno y de características particulares de cada zona como la existencia de accidentes geográficos que pueden modificar las condiciones climáticas de forma significativa:

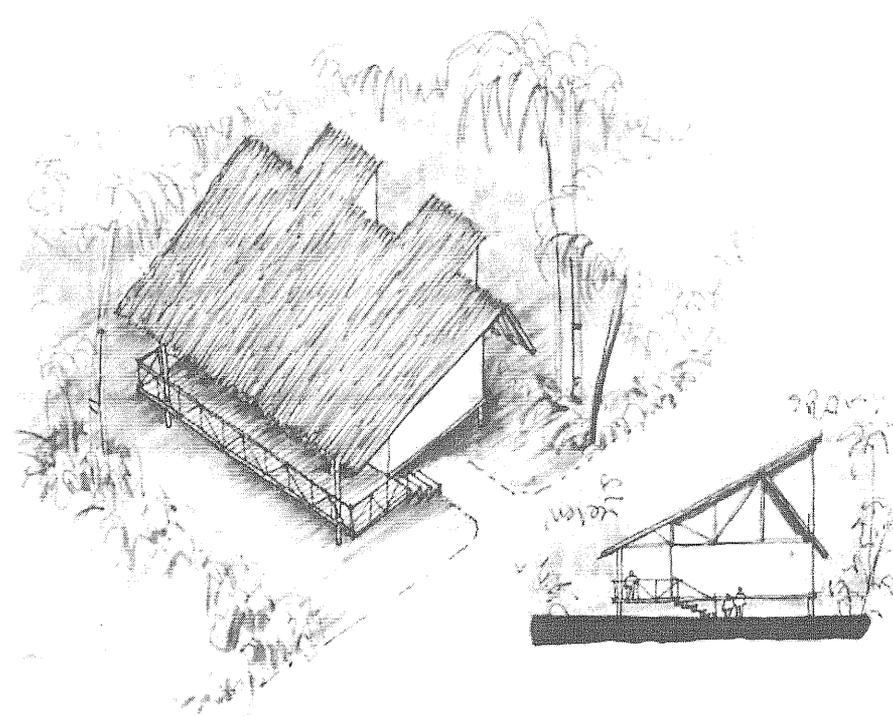
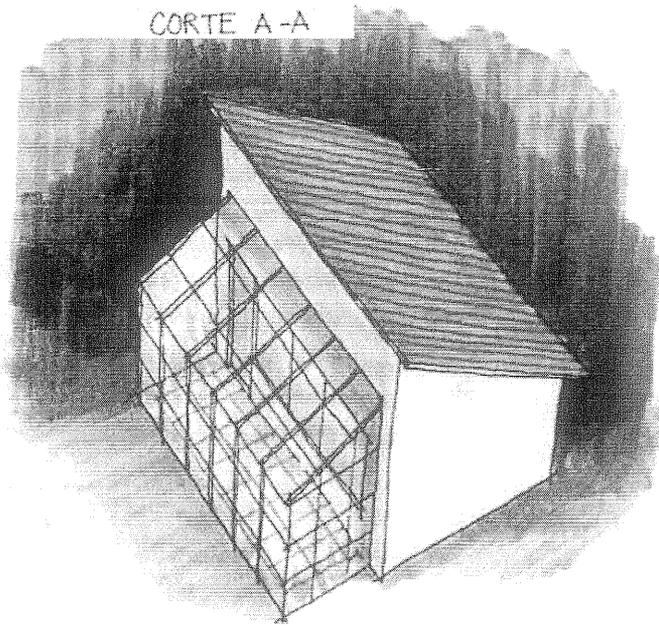




CORTE A-A

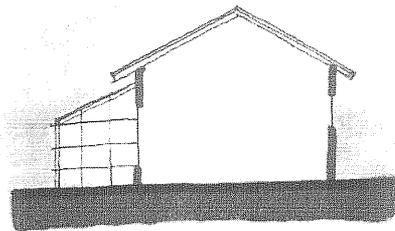
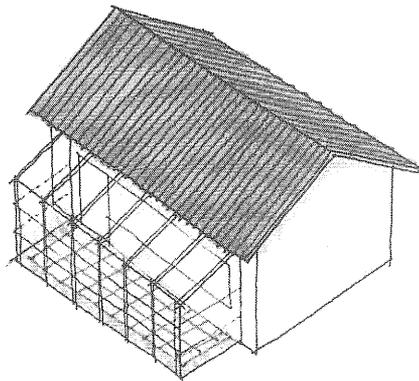
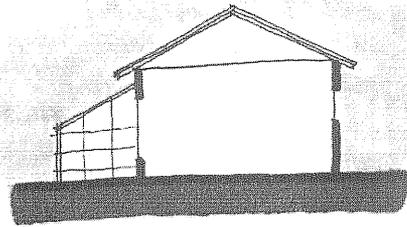
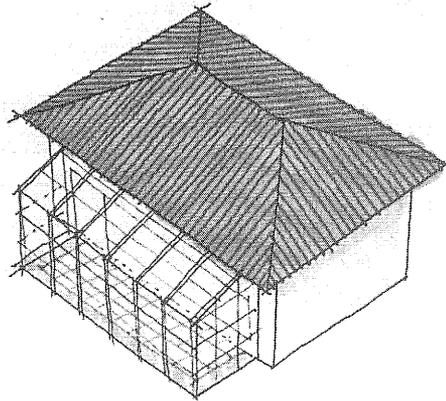
Ambiente cubierto con planchas de policarbonato para crear efecto invernadero, para zonas frías

En climas fríos el patio techado crea un efecto de invernadero.

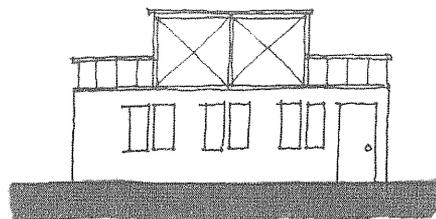
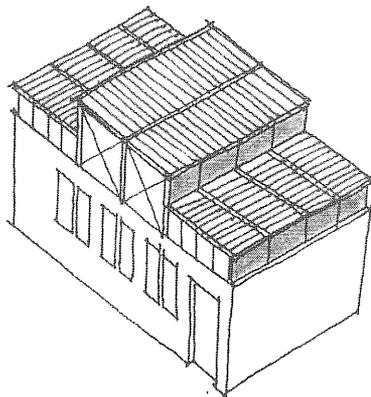
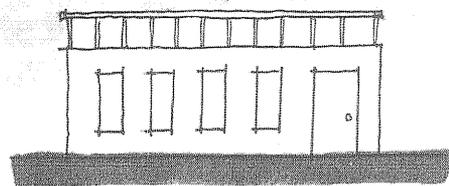
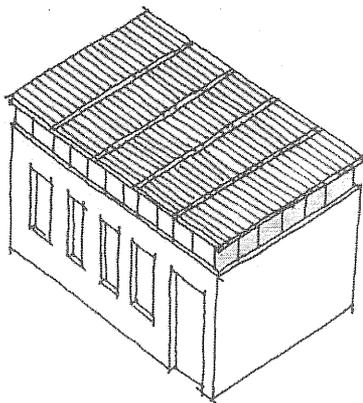


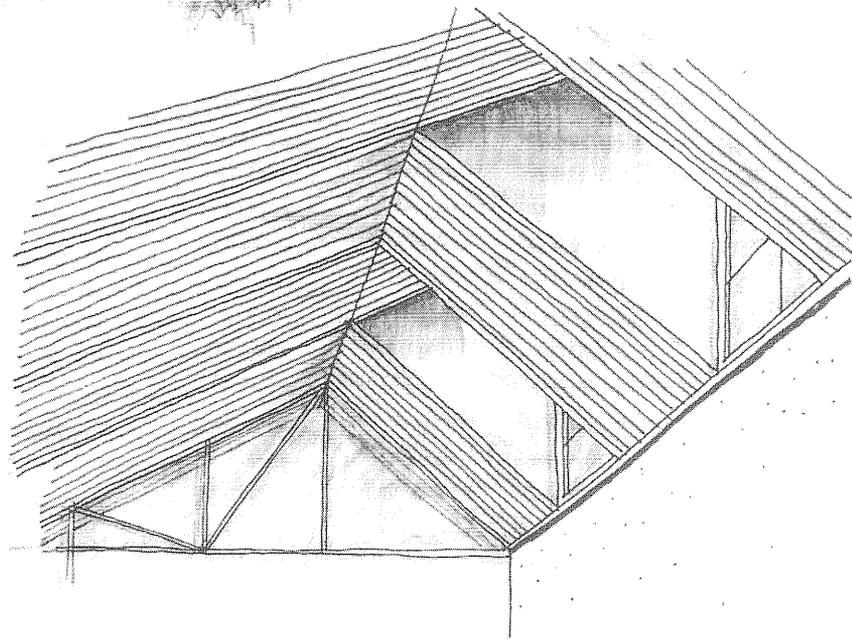
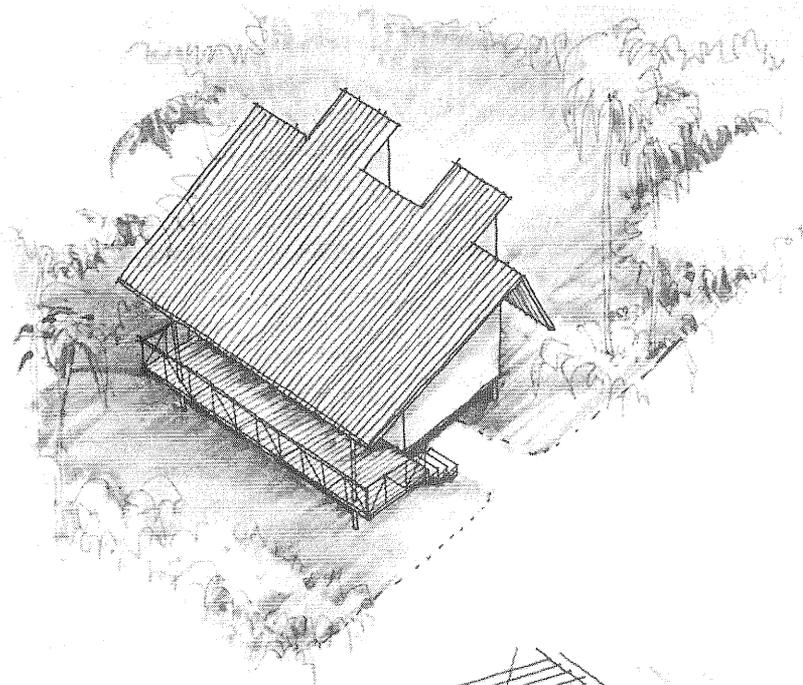
En climas cálidos el patio adyacente y cubierto logra fuente de aire fresco.





Diferentes techos de acuerdo a las condiciones de cada microclima





Diferentes techos de acuerdo a las condiciones de cada microclima

