

HAGAMOS EDUCACIÓN ALTERNATIVA DESDE NOSOTROS MISMOS

ESTUDIO DE LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA Y
NORMATIVA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
ALTERNATIVA DE LIMA Y AYACUCHO

MANUEL MARTÍNEZ MENDOZA
MANUEL CÁRDENAS MUÑOZ

Asistente de investigación
BENJAMÍN ALCARRAZ BULEJE



UNIVERSIDAD
ANTONIO RUIZ DE MONTOYA
LA UNIVERSIDAD JESUITA DEL PERÚ



MANUEL MARTÍNEZ MENDOZA, consultor en temas de educación y desarrollo, es egresado en ciencias agrarias por la Universidad del Centro del Perú. Se ha desempeñado en extensión agrícola, educación campesina y proyectos de desarrollo de poblaciones marginales. Con amplia experiencia en alfabetización y educación de adultos, ha sido director del programa de Educación Básica Alternativa. Tiene diversas publicaciones sobre la educación de poblaciones socialmente excluidas.

MANUEL CÁRDENAS MUÑOZ, licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), tiene treinta años de trabajo en el sistema educativo formal, con énfasis en capacitación y formación de jóvenes y adultos, acompañamiento, monitoreo y evaluación de la ejecución de proyectos y programas de desarrollo en el área de educación. Se ha especializado en Formación de Formadores y Políticas Educativas e Investigación para la Toma de Decisiones.

BENJAMÍN ALCARRAZ BULEJE es bachiller en la carrera de Filosofía por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Ha trabajado como consultor externo para la Dirección de Gestión de la Investigación de la PUCP. También se ha desempeñado como asistente de investigación y coordinador para el Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la UARM. Actualmente es editor, corrector de textos académicos y tutor de Beca 18 y de Humanidades de su casa de estudio.

HAGAMOS EDUCACIÓN ALTERNATIVA DESDE NOSOTROS MISMOS

ESTUDIO DE LA SITUACIÓN PEDAGÓGICA Y
NORMATIVA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
ALTERNATIVA DE LIMA Y AYACUCHO

MANUEL MARTÍNEZ MENDOZA
MANUEL CÁRDENAS MUÑOZ

Asistente de investigación
BENJAMÍN ALCARRAZ BULEJE



UNIVERSIDAD
ANTONIO RUIZ DE MONTOYA
LA UNIVERSIDAD JESUITA DEL PERÚ



La investigación contenida en este libro es uno de los resultados del convenio de cooperación suscrito entre la Universidad Antonio Ruiz de Montoya y Tarea Asociación de Publicaciones Educativas para elaborar propuestas que aporten al desarrollo profesional docente y a una reforma de la gestión de los Centros de Educación Básica Alternativa que garanticen el mejoramiento de la Educación Básica Alternativa (EBA) en el Perú.

Tarea Asociación de Publicaciones Educativas desarrolla esta iniciativa en el marco del proyecto “Fortalecimiento institucional en la educación de jóvenes y adultos”, que se implementa desde el 2013 en las regiones de Ayacucho y Lima, gracias al apoyo del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes) – dvv international.

Autores: Manuel Martínez Mendoza, Manuel Cárdenas Muñoz.

Asistente de investigación: Benjamín Alcarraz Buleje.

Corrección de estilo: Diana Cornejo Aréstegui.

Diseño de carátula: César Daniel Rodríguez Bellido.

Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara.

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156, Breña.

Primera edición: 1000 ejemplares.

Lima, agosto del 2014.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-11033.

I.S.B.N. 978-9972-235-46-7.

De esta edición:

© Tarea Asociación de Publicaciones Educativas
Parque Osoros 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú
Teléfono: (51 1) 424 0997 Fax: (51 1) 332 7404
Dirección electrónica: tarea@tarea.pe
Página web: www.tarea.org.pe

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:

Brot
für die Welt

vhs
DVV International


LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO

“[...] precisamos de una nueva comprensión del hecho educativo en sí mismo;
cambiar nuestra manera de pensar para cambiar nuestra manera de hacer”

Salomón Lerner Febres,
“Educación otra vez en el debate”.
La República, 5 de enero, 2014.

Uno de los méritos del libro que nos distingue prologar es abrirnos a una mirada global de la Educación Básica Alternativa (EBA) en el hoy del país y partiendo de las dos regiones en las que los autores concentran su indagación y sobre las que nos ofrecen el testimonio de los actores involucrados. La riqueza de la investigación cualitativa revela un fenómeno que bien puede ser reflejo de lo que acontece más allá de la EBA en Lima y Ayacucho, aunque esto no sea la pretensión de los autores.

La EBA: una promesa... por cumplirse

Los autores no vacilan en decir que la EBA está en crisis (p. 31), lo que no significa que solo la EBA sea un signo del malestar en la cultura educativa del país, aunque aquella lo exprese de forma acentuada, toda vez que se pensó que representaba una inigualable oportunidad para repensar y reinventar la educación que el país necesitaría en las siguientes décadas del siglo XXI, crisis comprensible por la propia concepción que la Ley 28044 asigna a esta otra posibilidad de educarse en el país. Se podría decir, con los antiguos latinos, *¡oh felix crisis!* Podríamos adelantar que la crisis de la EBA está inscrita en su propia naturaleza desde el momento que es una promesa, audaz y radical (p. 53) de contar en el país con diversas rutas de concretar, para todo ciudadano y ciudadana de la edad, origen étnico y condición social que sea, una educación como derecho.

A ello los autores añaden otros factores, como la dominante cultura que refleja la gestión, la organización, la concepción del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN), la inacabada reconversión profesional del personal docente, la infraestructura dependiente y con frecuencia parasitaria, la centralidad del sujeto educativo y sus situaciones y aspiraciones de vida, etcétera, etcétera. Por ello, estamos ante una promesa que no termina de cumplirse a cabalidad.

La EBR, un fantasma que inhibe a la EBA

En el imaginario social, también de comunidades y de los propios docentes y autoridades, es aún hegemónica la Educación Básica Regular (EBR) como una especie de garantía de validez, de calidad, de reconocimiento de haber estudiado. Las demás modalidades son miradas, evaluadas y percibidas desde su significación comparativa con la EBR. Si a ello añadimos que, en palabras de los autores, al proceso pedagógico en la EBA no se le reconoce el valor sistémico que representa, podemos imaginar cómo ello hace de la EBR la unidad de medida de toda otra modalidad de educación. Aciertan los autores al señalar que, si bien la EBA es una modalidad, ella no constituye un sistema.

Sin embargo, el hecho de que la propia Ley 28044 conciba la EBA como ofrecida a quienes fueron excluidos del sistema regular constituye un *hándicap* de riesgosas consecuencias. Una de ellas se podría encontrar en la población trabajadora en un país en el que la población en edad económicamente activa sobrevive en la mal llamada economía informal, o en la economía terciarizada, casi en los que evaden formas de control y contribución a las cuentas nacionales, etcétera. Referir la EBA a los excluidos, a los marginales, a los insignificantes, a la población no productiva, como se la calificaba antes, hace porosa la concepción de la educación como algo remedial, para pobres, para analfabetos, para gente que, aunque aspire a profesionalizarse, quedará apenas en mando medio, en carreras cortas, etcétera. La EBA nace así en una cultura de la discriminación, de la periferia. Y cuando la validación y certificación se hace en equivalencia a la EBR, podemos entender que se trata de una crisis estructural y cultural. Los testimonios de estudiantes, docentes y gente de la comunidad que recoge este libro son altamente elocuentes de esta fuente de resistencias y desafíos a la EBA.

Una normativa un tanto errática

Otra contribución de este libro es el detallado como sólido análisis de la normativa producida sobre EBA. Gracias a este trabajo exegético y hermenéutico de la legislación vigente se pueden entender mejor las posibilidades negadas y las oportunidades perdidas para hacer de la EBA una real *otra educación*. Los autores insisten en la relación entre los actores como un principio central para que las experiencias de EBA respondan a las grandes finalidades humanizadoras que la relación pedagógica está llamada a asegurar. Nos recuerdan que la normativa producida no releva de consultas amplias a los participantes estudiantes, a sus comunidades, a los docentes en ejercicio en los CEBA.

Pero además, se nos dice que hay vacíos serios en la normativa, contradicciones y hasta una antojadiza interpretación de la Ley 28044 cuando se excluye de la EBA a los PEBANA para niños y niñas antes de los catorce años (pp. 115, 121, 125). Y ello mientras aún se discuten las modificaciones al Código del Niño y Adolescente respecto de la edad mínima para trabajar: la propia Defensoría está planteando subirla a dieciséis años. ¿Pasaría esta edad a ser el criterio para participar en EBA?

El principio de flexibilidad global (p. 101), de autonomía y creatividad que inspira la EBA corre el riesgo —en este contexto en que la educación deviene mercancía y en que la educación pública va siendo objeto de concesiones al mundo privado y empresarial— de ser un factor de riesgo para una educación con calidad. Pero además, una normativa que tiene el efecto perverso de prevalecer en cierta cultura burocrática —de la que no son ajenas las autoridades de los CEBA, la UGEL, la DRE y el propio Ministerio de Educación— el principio de actuar conforme a norma, aunque no sea conforme a derecho. Una normativa errática es un grave factor de crisis de la EBA. Los autores son muy claros al respecto.

Un análisis fundado, ordenado y crítico

Hacer de la vida cotidiana —no solo de individuos sino de estos como representativos de sus comunidades— una matriz para desencadenar el proceso pedagógico, garantizar procesos de aprendizaje, asegurar el desarrollo de competencias y reinventar la gestión y organización de la oferta educativa plantea desafíos decisivos a la labor del docente en EBA. Partir de situaciones de vida no es fragmentar o hiperindividualizar el aprendizaje: es encontrar el punto de síntesis entre las subjetividades y las urgencias de conocimientos válidos para la vida, es posibilidad de producción de sentidos, entre ellos, el propio sentido de la EBA (p. 46). Por ello con razón los autores nos dicen que en EBA el sujeto educativo es a la vez sujeto epistémico, afectivo, social y cotidiano (p. 69) y apuntan a *pedagogizar* la experiencia de vida en lo que califican de territorio común (pp. 76).

Ciertamente estamos ante el carácter móvil de la personalidad de la EBA (p. 81-82), lo que confronta la pesantez rutinaria aún sobreviviente de la cultura de la escuela vespertina o nocturna. Y es que las propias áreas curriculares no invitan a centrarse en la relación entre actores educativos, trastocando las rutas de aprendizaje en rutas sin sujeto educativo.

¡Hagamos EBA desde nosotros mismos!

Realmente es un título que expresa bien la insatisfacción por lo actuado hasta hoy en EBA, pero más pertinentemente invita a la convicción y la urgencia de contar con un sistema educativo de varias vías, todas ellas con igual dignidad y validez. En ese *desde nosotros mismos* se recoge la fuerza innovadora de los sujetos, de todos y todas, la confianza en su creatividad, el empeño de su responsabilidad y el compromiso a reconocer la complejidad de una educación como factor necesario para el buen desempeño ciudadano por la emancipación de nuestros pueblos.

Para ser concebida como un camino alternativo, la EBA debe ser asumida como un camino *alterativo*. Y es en este sentido que cabe felicitar a Manuel Martínez, a Manuel Cárdenas y a Benjamín Alcarraz por la investigación, las conclusiones y recomendaciones que entregan a quienes apuesten por una educación humanista y por ello transformadora. Felicitaciones y gracias por el esfuerzo desplegado, extensivo a TAREA y la UARM. Valió la pena.

Alejandro Cussianovich

La construcción de la identidad de la Educación Básica Alternativa (EBA) es un proceso que requiere un gran esfuerzo colectivo de renovación, orientado a superar las limitaciones y a reafirmar las potencialidades de las tradiciones escolares predominantes en el Perú. Sin duda, el trabajo requiere una mirada amplia dirigida a compartir responsabilidades entre el Estado y la sociedad civil. En esa perspectiva, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM) y Tarea Asociación de Publicaciones Educativas se unen con el propósito de aportar progresivamente a la formación docente, considerando que, junto a los estudiantes, los profesores son actores de primer orden en la tarea renovadora.

En tal virtud, nos interesa destacar la necesidad de poner mayor énfasis en la importancia de una educación dirigida exclusivamente a sectores excluidos de la población, con el único interés de lograr, con el esfuerzo de todos, que esta modalidad educativa ofrezca un servicio pertinente como medio y fin de promover la equidad educativa y social. En ese marco, en Lima y Ayacucho se viene desarrollando el proyecto “Fortalecimiento Institucional en la Educación de Jóvenes y Adultos”, con el auspicio del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV Internacional), con el que se ha iniciado la creación de condiciones favorables para el desarrollo de un ambiente de cambio y de superación del desánimo actualmente existente entre los docentes de la modalidad.

Para el presente estudio, hemos escogido el camino de analizar el proceso pedagógico —motivo principal de la existencia de la EBA—, y a partir de los distintos aspectos que vaya mostrando su desenvolvimiento actual, se analizará la normativa vigente sobre todos los aspectos que involucran la acción de la EBA. Por consiguiente, el estudio tiene como primera parte el marco de referencia que explica la importancia de considerar como fuente de información y primer escalón de análisis a los docentes y, en alguna medida, a los estudiantes de los Centros de

Educación Básica Alternativa (CEBA). Otro elemento fundamental a tener en cuenta es el de *La otra educación...: Marco General para la Construcción de la Educación Básica Alternativa*, contenido en la Ley 28044, Ley General de Educación, que creó la EBA (MINEDU, 2005).

En la segunda parte se explica la metodología utilizada, destacando la necesidad de analizar el proceso pedagógico como núcleo y motivo de la existencia de la EBA a partir de preguntas sobre el cómo y el para qué se realiza la programación, organización, ejecución y evaluación de las actividades educativas.

En la tercera parte se hace un análisis de la situación pedagógica, tratando de identificar las potencialidades existentes y los desafíos vistos como oportunidades de desarrollo, en una tendencia que debe servir para proponer acciones urgentes de corto y mediano plazo.

En la cuarta parte se hace un análisis de las normas que mayor impacto tienen en los CEBA, para identificar los elementos potenciales y problemáticos que requieren revisión, en una perspectiva de mejoramiento continuo de la modalidad.

Finalmente, en la quinta parte se establecen las conclusiones y propuestas de acciones que pueden implementarse en los CEBA y en los diferentes niveles de gestión de la EBA.

CONTENIDO

PRÓLOGO	7
PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	17
I. MARCO DE REFERENCIA	
1. El testimonio de docentes y estudiantes	20
2. El marco para la construcción de la Educación Básica Alternativa	22
3. El sentido de la EBA en la Ley General de la Educación	25
II. OBJETIVOS	
1. Objetivo general	28
2. Objetivos específicos	28

III. PROCESO DE ESTUDIO	
1. Fuentes de información	39
2. Preguntas del estudio	31
3. Metodología	31
IV. ANÁLISIS DE SITUACIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO	
1. Programación del proceso pedagógico	34
2. Organización del proceso pedagógico	50
3. Ejecución del proceso pedagógico	61
4. Evaluación del proceso pedagógico	79
V. ANÁLISIS DE SITUACIÓN DE LA NORMATIVA	
1. Normativa para la programación del proceso pedagógico	91
2. Normativa para la organización del proceso pedagógico	111
3. Normativa para la ejecución del proceso pedagógico	129
4. Normativa para la evaluación del proceso pedagógico	140
CONCLUSIONES	
A. Sobre la situación general del proceso pedagógico	151
B. Sobre la situación normativa del proceso pedagógico	155
SUGERENCIAS	157
BIBLIOGRAFÍA	161

SIGLAS UTILIZADAS

CEBA	Centros de Educación Básica Alternativa
CETPRO	Centros de Educación Técnico-Productiva
CONEI	Consejo Educativo Institucional
CONFITEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
COPAE	Consejo de Participación Estudiantil
DCBN	Diseño Curricular Básico Nacional
DCBN-EBA	Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa
DIGEBA	Dirección General de Educación Básica Alternativa
DRE	Dirección Regional de Educación
EBA	Educación Básica Alternativa
EBE	Educación Básica Especial
EBR	Educación Básica Regular
ETP	Educación Técnico-Productiva
FONDEP	Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana
INPE	Instituto Nacional Penitenciario
MINEDU	Ministerio de Educación
NCL	Núcleos de Capacitación Local
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PAEBA	Proyecto de Alfabetización y Educación Básica Alternativa
PASEBA	Programa de Ampliación del Servicio Educativo de EBA
PCC	Proyecto Curricular de Centro
PCI	Proyecto Curricular de la Institución
PEBAJA	Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos
PEBANA	Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes
PEI	Proyectos Educativos Institucionales
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PER	Proyectos Educativos Regionales
PLANCAD	Plan Nacional de Capacitación Docente
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

Teniendo en cuenta la larga historia de la educación de adultos en el Perú, con una ejecutoria conocida por educadores y especialistas interesados en el tema, el estudio considera como hipótesis de trabajo constructivo que esta modalidad, actualmente integrada a la EBA y dirigida también a atender a niños y adolescentes —muchos de los cuales trabajan—, requiere ampliar y profundizar la discusión permanente de su sentido máximo y de las características de sus procesos pedagógicos, con participación democrática de docentes, estudiantes, especialistas y otros actores.

En coherencia con la aspiración del desarrollo humano sostenible, es indispensable que la EBA construya ciudadanía, involucrando las culturas particulares de los estudiantes con el desarrollo local, en vinculación con los aportes de un mundo en proceso de globalización. De lo contrario, se mantendrán las distancias entre el discurso normativo y el discurso de la práctica educativa, entre la propuesta curricular y las necesidades visibles de la vida de los estudiantes en su contexto, entre los CEBA y los diferentes niveles de gestión, así como también entre los CEBA y las organizaciones e instituciones públicas y privadas locales.

Debemos tener en cuenta que los operadores de la EBA, en particular los docentes de CEBA, han sido formados mayoritariamente para la educación formal de la Educación Básica Regular (EBR), y esta es una de las causas asociadas a la predominante cultura escolar existente. La acción pedagógica que requiere esta modalidad educativa todavía no logra identidad propia debido al uso predominante de criterios y procedimientos aprendidos por los docentes en su formación inicial. Así, en la EBA el aprendizaje es asumido como una adquisición alejada de la producción epistemológica de conocimiento integral significativo y pertinente, sobre la base de las valiosas experiencias de vida de los adultos.

En efecto, los aprendizajes de los adultos en estos espacios de vida, sus saberes, no forman parte del proceso pedagógico de la EBA. Al ponerse énfasis en la enseñanza temática desarticulada y desalineada de una realidad que demanda la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas múltiples, tanto personales como sociales, se separa la vida cotidiana, con sus aprendizajes, de la vida educativa formal.

Asimismo, estos docentes no son acompañados en su desempeño por un adecuado sistema de monitoreo y evaluación del proceso. La capacitación es eventual, dependiendo mucho de las estrategias que se emplean y del escaso presupuesto con que cuenta esta modalidad. Su temática no está alineada a la necesidad de contar con docentes polivalentes, ni a las necesidades, intereses y expectativas de los adultos que estudian. Similar situación se da en torno a la gestión de la EBA, pues esta es centralizada y no compartida, lo que debilita los esfuerzos requeridos para desarrollar su identidad en función de la demanda educativa y social.

Estas son las condiciones y limitaciones a partir de las cuales se ha construido la oferta educativa en la EBA y que hacen visible la poca importancia que le brindan el Estado y la sociedad. El Proyecto Educativo Nacional (PEN), por ejemplo, no considera la educación de niñas, niños y adolescentes que abandonan el sistema, jóvenes y adultos excluidos dentro de sus propuestas.

Por último, es importante señalar que el impulso por el mejoramiento de la EBA es, al mismo tiempo, un impulso por el mejoramiento de sociedad en su conjunto, más cuando esto se puede lograr apelando a las potencialidades propias, de estudiantes, educadores, especialistas y otros actores; es decir, desde nosotros mismos.

I. Marco de referencia

El estudio tiene como marco de referencia fundamental para el análisis del proceso pedagógico y de la normativa:

- El testimonio¹ de docentes y estudiantes, actores directos de una práctica educativa formalizada, en un contexto de diversidades socioeconómicas y culturales en el cual viven niños y adolescentes, jóvenes y adultos, que en su mayoría trabajan y aprenden de modo informal en procesos abiertos, propios de la vida cotidiana.
- El marco de construcción de la EBA, que representa un esfuerzo orientado a pensar la educación como un derecho de todas las personas, con aprendizajes pertinentes que contribuyan en la construcción de equidad educativa y social.
- El sentido de la Ley General de Educación, que establece el nacimiento de esta nueva modalidad en el escenario del sistema educativo formal, desde una perspectiva de inclusión social con equidad.

Como puede verse, el marco de referencia combina lo factual mediante la alusión a la práctica pedagógica concreta en la voz de docentes y estudiantes como base, con el marco de ideas formulado específicamente en función de los desafíos particulares que requiere una educación para poblaciones heterogéneas que tradicionalmente no han formado parte de las preocupaciones centrales del sistema educativo peruano, ampliando así lo establecido por la Ley General de Educación.

1 Al introducir el testimonio de los docentes, estudiantes y especialistas (funcionarios) de EBA se ha utilizado un código común para los actores educativos tanto de Lima como de Ayacucho.

1. El testimonio de docentes y estudiantes

Para explicitar mejor este marco de referencias, debemos decir por qué, en primer lugar, se toma en cuenta la opinión de los docentes y estudiantes. Entre los diversos motivos, destacan: (i) la necesidad de valorar a los actores directos del hecho educativo; (ii) sus particularidades socioeconómicas y culturales, y (iii) el valor de su práctica y sus conocimientos.

En efecto, la valoración de la persona humana nos exige ver que, como todas las personas, los docentes y estudiantes de la EBA también tienen potencialidades, muy poco reconocidas, que les permiten aprender y producir conocimientos desde sus experiencias de vida escolar y cotidiana. Asimismo, la experiencia que ambos grupos tienen en los CEBA les permite afirmar ideas con las cuales interactúan como actores directos del hecho pedagógico, poniendo en movimiento la relación más íntima entre la oferta y la demanda educativa.

Reconocer el valor de la experiencia en la producción de conocimientos —según Martha Villegas y Fredy González (2011)— requiere tener en cuenta que:

Uno de los asuntos que más obstaculiza el desarrollo del conocimiento es no percibir los aspectos trascendentes o extraordinarios subyacentes en la multiplicidad de dimensiones de cada acción social, complejamente relacionadas entre sí (Parsons, 1937) [...], ni tampoco en los fenómenos ordinarios cuyo examen permitiría develar “la dimensión oculta que impregna toda subjetividad” (Martínez Herrera, 2005: 62). Ello ocurre así puesto que, a veces, la rutina y las tareas orientadas hacia el alcance de logros o resultados objetivados, y nuestro propio ensimismamiento en los medios y los recursos para procurar dichos logros, nublan nuestra percepción.

Habitualmente, como consecuencia de los valores que nos introyecta la sociedad de consumo en la que estamos inmersos (Márquez Fernández, 2003), procuramos a toda costa alcanzar las metas que nos imponen el sistema y la sociedad, sin percatarnos de los pormenores de nuestra vida cotidiana, en la que “nos reproducimos a nosotros mismos y a nuestro mundo” (Héller, 1998: 27).

Por este motivo, muchos hechos rutinarios de nuestro diario vivir nos resultan inadvertidos, no son objeto de nuestra atención y no son reconocidos ni valorados como importantes (Héller, 1998). Así, tales hechos son asumidos como cuestiones acerca de las cuales nadie se interroga (Wolf, 1979). En consecuencia, se asumen como obvios y normales, y aunque se reproducen intersticialmente en el curso de todas nuestras acciones sociales, se les atribuyen características estereotipadas que impiden ver la naturaleza esencial y contextual de cada uno de ellos (Salgueiro, 1998).

Por tanto, solo nos llaman la atención los fenómenos que son calificados como extraordinarios de acuerdo con los parámetros establecidos por cierta concepción de la realidad, ajustada a las preferencias que se derivan de dominios cognitivos predominantes en el marco de una determinada cultura (Maturana, 1994). En este marco, se minimizan las posibilidades de reconocer como valiosos los acontecimientos cotidianos que tienen lugar en las múltiples prácticas sociales que dan vida a una cultura (De Certeau, 1999; Héller, 1998).

Sin embargo, los asuntos que conforman la vida cotidiana de las personas, comunidades y sociedad en general cada vez cobran mayor interés. En esto ha contribuido el desarrollo de abordajes investigativos de naturaleza cualitativa, los cuales rescatan cuestiones, tales como la subjetividad y la intersubjetividad, que el enfoque investigativo cuantitativo había soslayado (Guba y Lincoln, 1994; Martínez Herrera, 2005; Villegas, 2001).²

Teniendo presente lo anterior, es necesario reflexionar acerca de la trascendencia de indagar en la vida cotidiana de personas y colectivos humanos como fuente primera de referencia y de información, a la vez que se analizan las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa para llevar a cabo el estudio como una plataforma fundamental para comprender mejor las referencias de la literatura especializada.

No obstante, sabemos que, más allá del discurso formalizado, la exclusión social y la inequidad limitan el despliegue de las facultades humanas y, aun así, en condiciones de marginalidad, el grueso de la población nacional —a la que pertenecen docentes y estudiantes— construye estrategias de sobrevivencia en todos los quehaceres de la actividad humana, principalmente en la necesidad de contar con ingresos y de sumarse al quehacer comunal en beneficio de todos, en particular de sus familias.

Estas estrategias de sobrevivencia se extienden desde la vida cotidiana a los CEBA para seguir actuando como una institución que forja su devenir, en el marco de la tendencia compartida del desarrollo de su contexto local inmediato, en el esfuerzo de sus integrantes y con el deseo del apoyo pertinente que el Estado podría brindar en el futuro inmediato, en mutuo respeto a los derechos ciudadanos.

Aun cuando en la actualidad existe una distancia invisible que afecta a la modalidad, al no reconocer que estudiantes y docentes son los únicos que podrán asegurar los cambios necesarios como agentes del desarrollo educativo,

2 Toda cita aquí usada se encuentra en Villegas y González (2011).

ES FUNDAMENTAL QUE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS CUENTEN CON PROYECTOS EDUCATIVOS, CURRÍCULOS Y PLANES ANUALES ARTICULADOS QUE PERMITAN UN ADECUADO ACCIONAR Y LA INTERVENCIÓN DE LOS DIVERSOS NIVELES DE GESTIÓN LOCAL, REGIONAL Y NACIONAL, MEDIANTE NORMAS PERTINENTES Y ACOMPAÑAMIENTO CONTINUO.

en realidad representan un gran potencial que, además de procurar su desarrollo, pueden ampliar su contribución en el desarrollo nacional y en la construcción de una sociedad justa y con bienestar social.

En esa perspectiva, además del valor de la experiencia y el poder real de los docentes y estudiantes en la producción constante de conocimientos que son fundamentales en el mejoramiento de la calidad de la educación, es conveniente dejar de lado algunos malentendidos y clarificar que el poder, en un sentido más amplio, “no es una institución y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados [...]; el poder no quiere decir ‘el poder’ como conjunto de instituciones y aparatos que garantizan la sujeción de los ciudadanos a un estado determinado [...]” (Foucault, 2002). Por el contrario, el poder está en todas partes, en las personas y las colectividades humanas: es omnipresente.

Es desde esta sensibilidad social que se busca modificar la noción que se tiene de docentes y estudiantes como actores principales de cambio, a partir del poder que pueden construir individual y colectivamente para mejorar sus condiciones, con el fin de aprender en favor de la vida personal, familiar, laboral y ciudadana.

2. El marco para la construcción de la Educación Básica Alternativa

En 2005, por iniciativa del Ministerio de Educación, se formó un equipo polivalente de especialistas con experiencia en la educación de niños y adolescentes y de jóvenes y adultos que en su mayoría tienen trabajos precarios y, muchas veces, peligrosos.

Ellos se encargaron de la elaboración del marco para la construcción de la EBA, a la que denominaron, con acierto, *La otra educación*. El propósito explícito de la propuesta es superar las limitaciones de la escuela nocturna tradicional para jóvenes y adultos. Propone, en consecuencia, una dimensión mayor del sentido

de la educación, más allá del discurso enunciativo sobre la persona humana como ‘centro’ de la actividad educativa.

La persona es la razón de ser de una educación con rumbo hacia el desarrollo, a partir de reconocer los procesos de la vida como procesos de conocimiento en los cuales las personas se saben sujetos de su propia vida personal y colectiva. No obstante, aclaran, frente a la visión antropocéntrica de poner énfasis en la individualidad, esta visión puede ser enriquecida con otras cosmovisiones, como las de nuestras poblaciones originarias, si se considera que “la noción de runa no define una unidad indivisible y autocontenida de cuerpo y mente sino una red, un tejido de cuerpos que involucra lo humano, pero del que participa también lo no humano, la naturaleza o las deidades andinas o *wacas*” (Degregori, 2000).

En tal virtud —afirma categóricamente *La otra educación*—, “se trata entonces de asumir la educación como una práctica social necesaria y permanente, pero como componente de prácticas sociales que dicen de la relación explícita con los sistemas económicos, políticos, culturales, sociales, axiológicos, etcétera” (MINEDU, 2005). En consecuencia, sobre la base de los estudiantes y docentes, en ese orden, se formuló una propuesta pedagógica que amplía conceptualmente las propuestas para convertirse en la principal referencia en la implementación de la EBA.

La necesidad de una nueva propuesta curricular —indica *La otra educación*— debe tomar en cuenta: (i) la relación práctica-teoría-práctica, en un itinerario educativo personal como referente para el proceso educativo; (ii) la potencialidad educativa de la comunidad como fuente de aprendizaje; (iii) la flexibilidad como exigencia de la equidad, y (iv) la atención a la diversidad, manteniendo la unidad del sistema educativo.

En este enfoque pedagógico se reúnen, interpretan y desarrollan los enfoques pedagógicos e institucionales mundiales más avanzados y vigentes. Estos se caracterizan por promover procesos dinámicos en los cuales los sujetos educativos se autoproducen en una perspectiva de ejercicio de derechos y ciudadanía. Por esa razón, no podemos mantener una educación que separe al docente de los estudiantes, ni a estos de su contexto. El sujeto educativo en la educación básica alternativa debe ser asumido en el mismo hecho pedagógico que se realiza y forma parte de la vida cotidiana.

Es cierto que, en las modalidades formales de la educación, el hecho educativo cotidiano se vuelve estructurado, rígido, institucionalizado. Por eso la educación

básica, para ser alternativa, debe incorporar el hecho educativo cotidiano, abierto y flexible en su integralidad e integridad, para cumplir las aspiraciones y preocupaciones de estudiantes y docentes como sujetos sociales de derechos que apuestan a construir, desde su familia, su trabajo y su comunidad, un desarrollo vinculado con su identidad cultural y humana.

Esta, sin duda, es una construcción que escapa y va más allá de todo sistema educativo formal, porque necesita nuevas formas de convivencia social orientadas al bienestar de todos: el *sumaq kawsay*.

Desde esa comprensión del horizonte y práctica social de la educación, la propuesta alimenta la opción por los grupos vulnerables y excluidos del sistema educativo y del modelo económico, social y político vigente. De este modo, se perfila una estructura de la modalidad, teniendo en cuenta que se está al frente de una oportunidad que requiere otras formas de organización adecuada a las formas de vida y tiempos de los estudiantes.

Asimismo, establece una vinculación esencial con el trabajo en los espacios regionales, como parte de una propuesta pedagógica que reconceptualiza el currículo y la implementación de los procesos pedagógicos basados en la necesidad de construir una metodología que signifique una real ruptura epistemológica. En ese sentido, los materiales educativos, como apoyo al proceso pedagógico, deben ser pertinentes a la heterogeneidad cultural y, por ello, producidos descentralizadamente.

Con esas características básicas del proceso pedagógico y organizacional, se establece la necesidad del desarrollo institucional rompiendo con el aislamiento y promoviendo redes como la base social de la modalidad. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas cuenten con proyectos educativos, currículos y planes anuales articulados que permitan un adecuado accionar y la intervención de los diversos niveles de gestión local, regional y nacional, mediante normas pertinentes y acompañamiento continuo.

En ese ambiente de desarrollo, la alfabetización es conceptualizada como parte del proceso pedagógico integral, en el que el desenvolvimiento de la educación básica requiere la construcción de docentes polivalentes que acompañen el aprendizaje de los estudiantes.

3. El sentido de la EBA en la Ley General de la Educación

La Ley General de Educación vigente, considerando los avances educativos en el mundo —tales como los contenidos en el informe Delors de la UNESCO *La educación encierra un tesoro* en 1996, en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien en 1990, en la CONFITEA V de Hamburgo en 1997 o en el Foro Mundial de Dakar en 2000, entre otras referencias—, determinó que la educación tiene como finalidades lograr la realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física y espiritual, promoviendo el desarrollo de la identidad y autoestima, así como la integración social adecuada y crítica, para construir una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz.

Estas finalidades deben ser alcanzadas mediante una educación que tenga como principios considerar a las personas como centro y agentes fundamentales de un proceso educativo ético, con equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental y creatividad e innovación, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber.

Alcanzar dichas finalidades mediante una educación basada en principios implica que todas las personas tienen el derecho a una educación durante sus vidas, en los servicios educativos públicos y gratuitos, gestionados descentralizadamente y como una acción intersectorial. De este modo, el currículo se define como valorativo, porque fomenta la ética personal y ciudadana; significativo, porque tiene en cuenta las experiencias, saberes y necesidades de los estudiantes, y participativo, porque como herramienta pedagógica debe estar centrado en las personas como agentes fundamentales del cambio, en un proceso de enriquecimiento permanente.

La EBA surge con los mismos objetivos y equivalencias de la EBR, pero enfatizando su orientación hacia el trabajo y las capacidades empresariales mediante formas de atención flexible basadas en el autodesarrollo, como se afirma en el acápite sobre la alfabetización.

Desarrollar la educación para niños y adolescentes, así como para jóvenes y adultos, nos plantea el reto de asumirla como un proceso que atiende el derecho de las personas a educarse durante toda la vida, dentro y fuera del sistema educativo formal, en una perspectiva de desarrollo de ciudadanía basada en la transformación de las personas y de sus entornos sociales.

II. Objetivos

El marco de construcción de la EBA tiene pendiente la aplicación de sus conceptos fundamentales referidos a la valoración de la condición humana de los estudiantes y de los docentes, como sujetos de derecho y actores directos en un quehacer educativo diferente de la tradición escolar.

Como sabemos, la historia de la educación básica de adultos en el Perú ha mantenido por décadas un perfil de escuela nocturna que permanece hasta ahora, a pesar de algunos esfuerzos y experiencias aisladas promovidas por directores y docentes de instituciones educativas de esta modalidad.

La opción de implementar formas de atención flexibles y abiertas no se ha conseguido por múltiples motivos, por lo que la forma de atención presencial perdura con hegemonía en las instituciones educativas y, por esta razón, continúa predominando la enseñanza tradicional y la pasividad de los estudiantes en el aprendizaje.

Es necesaria una renovación integral orientada a lograr prácticas educativas alternativas y adecuadas a las características económicas, sociales y culturales de una población de niños y adolescentes trabajadores y de jóvenes y adultos, que forman parte de la población económicamente activa y que cumplen roles ciudadanos.

En tal virtud, es de sumo interés focalizar el análisis en la práctica del proceso pedagógico y de sus normas nacionales.

Los objetivos previstos son los siguientes:

1. Objetivo general

Estudiar el desempeño de los docentes para comprender y proponer mejoras del proceso pedagógico y de la normativa de la EBA.

2. Objetivos específicos

- Identificar los problemas y potencialidades de la práctica pedagógica en los CEBA. Identificar las necesidades normativas de la modalidad de la EBA.
- Proponer mejoras de la práctica pedagógica y normativa.
- Promover una movilización inicial de reflexiones del sentido y práctica de la EBA en los docentes.

III. Proceso de estudio

1. Fuentes de información

Docentes del diplomado de la UARM y sus estudiantes han sido la fuente básica de información, por dos motivos fundamentales:

- a. El interés por fortalecer sus capacidades como docentes, para el mejor cumplimiento del proceso pedagógico a su cargo.

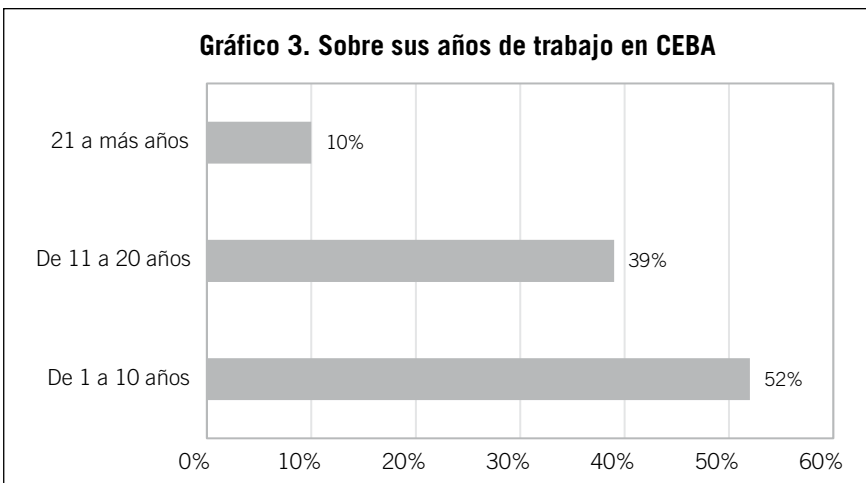
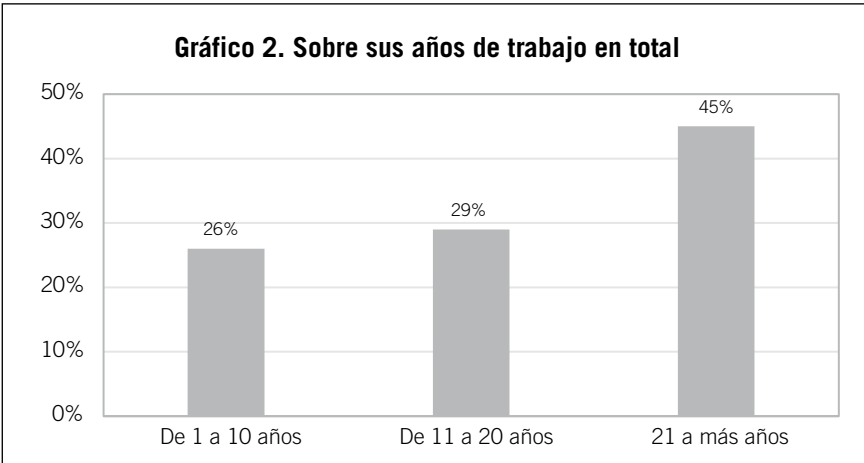
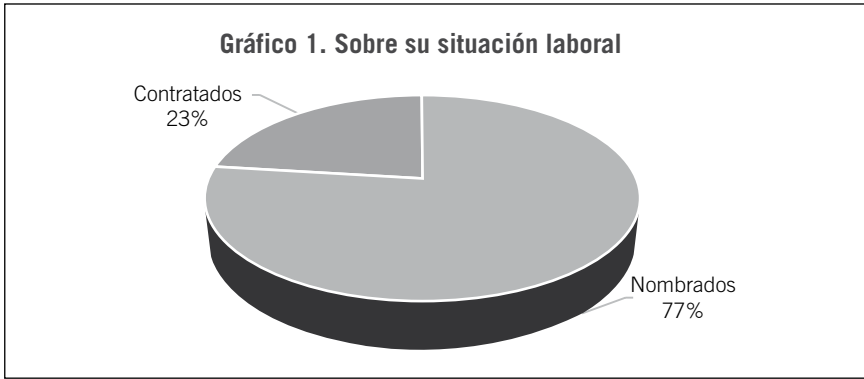
Es conveniente tener en cuenta algunos elementos del perfil de los docentes.³

Este grupo de docentes tiene dos regímenes laborales. Los docentes nombrados son la mayoría, pero existe un importante segmento de contratados (ver gráfico 1), lo que de algún modo se refleja en las percepciones de su práctica.

Con relación al tiempo de servicios, un 45% de los docentes del diplomado tiene más de veintiún años de servicio (ver gráfico 2).

Sin embargo, su tiempo de experiencia en la EBA es inversamente proporcional, puesto que el 52% de docentes tiene diez años o menos en esta modalidad educativa (ver gráfico 3), debido a que la formación inicial y experiencia mayor de los docentes corresponde a la EBR.

3 Los siguientes gráficos, y la información correspondiente, son el resultado de una encuesta virtual realizada a fines del año 2013, a 31 docentes del diplomado EBA (UARM-Tarea) que participaron en esta brindando variada información que se usará en los siguientes gráficos.



Estas características, sin duda, influyen de algún modo en la percepción que se tiene de la situación del proceso pedagógico en los CEBA.

- b. Ser participantes de un proceso de formación basado en la reflexión de su práctica a través del Diplomado que ofrece el proyecto que la UARM y Tarea se han propuesto realizar para contribuir con la salida de la crisis de la EBA mediante una trayectoria de mejoramiento continuo de la calidad educativa y desarrollo docente e institucional.

Otras fuentes son:

- Especialistas de la EBA, básicamente de Lima y Ayacucho, para contar con información aleatoria que permita consolidar la información de docentes y estudiantes.
- Actores diversos que aportan a la información pública y coyuntural directa o indirectamente relacionada con la EBA.

2. Preguntas del estudio

Sobre el proceso pedagógico y la normativa actual:

- ¿Por qué y para qué se realizan?
- ¿Cómo se programan, organizan, ejecutan y evalúan las actividades de aprendizaje? ¿Qué se programa, organiza, ejecuta y evalúa? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quiénes?

Sobre los resultados:

- ¿Se logran aprendizajes integrados e integrales? ¿Son pertinentes? ¿Han generado actoría individual-grupal en los estudiantes? ¿Se han realizado con equidad y aseguran desempeños democráticos de los estudiantes en la vida cotidiana?

3. Metodología

Se utilizaron talleres vivenciales, cuestionarios, visitas etnográfica, entrevistas y revisión de documentos normativos y orientadores.

– *Talleres vivenciales*

Se realizaron dos talleres en Lima y un taller en Ayacucho con participantes del diplomado de la UARM sobre la EBA, en los que tuvieron oportunidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica y producir información que ha servido como insumo principal del estudio.

En Lima y Ayacucho se realizaron dos talleres con estudiantes de CEBA, que tienen como docentes a participantes del Diplomado, para reflexionar sobre sus necesidades, intereses y expectativas.

– *Cuestionarios y fichas*

Aplicados a docentes y estudiantes sobre el proceso pedagógico y la normativa que manejan.

– *Visitas etnográficas*

Visitas al CEBA que sirvieron para recoger información sobre las condiciones y características generales en las que se realiza el proceso pedagógico, mediante conversaciones inopinadas con directores, docentes y estudiantes.

– *Entrevistas a especialistas*

Se realizaron entrevistas virtuales a especialistas de los diferentes niveles de gestión de la EBA para recoger sus opiniones sobre el proceso pedagógico y la normativa existente.

– *Revisión de documentos normativos y orientadores*

Se revisaron los documentos normativos más importantes de la EBA para contar con información sobre la importancia y uso que tienen en los CEBA.

IV. Análisis de situación del proceso pedagógico

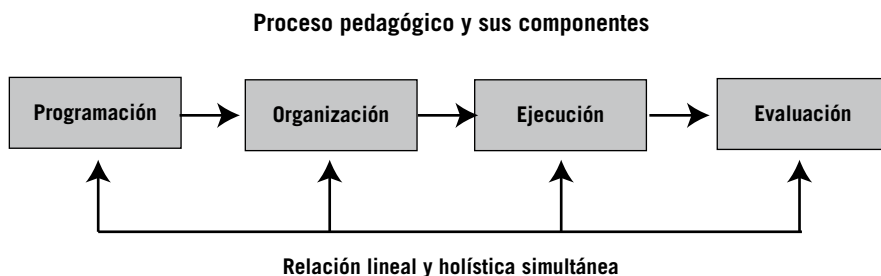
E

l proceso pedagógico es un conjunto de diversos componentes en el que, principalmente, participan docentes y estudiantes, con la intención de alcanzar los fines de la educación. Esta es la preocupación central que debería movilizar a los CEBA.

Una opinión compartida por educadores y especialistas es que un proceso pedagógico de calidad debe ser pertinente a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes y de la sociedad. Asimismo, debe ser un factor de construcción de equidad educativa y social. La pertinencia y la equidad, por tanto, exigen reconocer a los estudiantes como actores de sus aprendizajes, valorando con ello su condición de personas con derechos y potencialidades biopsicosociales y experiencias protagónicas en sus espacios familiares, laborales y comunitarios, en los cuales ellos desempeñan roles importantes dirigidos a superar, desde ahora y con visión de futuro, sus actuales condiciones de vida.

El proceso pedagógico está constituido por cuatro componentes generales: programación, organización, ejecución y evaluación de las actividades educativas. Estos componentes se realizan siguiendo una secuencia lineal como la mencionada y, al mismo tiempo, una secuencia sistémica u holística, que relaciona a un componente con otro; por ejemplo, programación de la organización, ejecución y evaluación de las actividades o, también, evaluación de la programación, organización y la ejecución de las actividades.

Desde esta doble dimensión del proceso pedagógico se analiza su práctica, teniendo como sustento diversos testimonios de docentes y estudiantes de CEBA.



1. Programación del proceso pedagógico

En este acápite se busca develar qué y cómo programan los docentes desde sus propios testimonios. Memoria, identidad y sociabilidad son dispositivos desde los cuales hay que entender las potencialidades y limitaciones de los documentos orales y materiales de vida, fuentes sobre las cuales se fundamenta la investigación cualitativa. Su validez reside tanto en la comprensión que los pares otorgan al testimonio individual, personal, sujeto a validación en espacios colectivos de escrutinio y juicio, como en el sentido que se le da en el texto, siempre respaldado por los emisores.

a. Situación actual

La programación en los CEBA tiene como referentes principales al Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN), las normas para el año escolar que emite el Ministerio de Educación como órgano rector y otras orientaciones específicas. El DCBN también es el referente nacional para la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los CEBA, que deberán alimentar la formulación de los Proyectos Educativos Regionales (PER) en lo que corresponde a la EBA, con una visión territorial que promueva acciones interinstitucionales en cada localidad y región.

Con estos referentes o insumos, los docentes deben elaborar la oferta educativa en los CEBA, manteniendo como idea rectora la armonía de lo que se programa con el máximo sentido de la EBA.

Los testimonios recogidos⁴ contienen pensamientos y subjetividades que son producto de las percepciones de prácticas reales propias y que obligan a abordarlos de modo directo, sin perder tiempo, en el interés común de pensar y actuar colectivamente en el futuro de esta modalidad educativa.

¿Qué se programa?

Esta pregunta puede ser respondida, en primera instancia, mediante el testimonio de estudiantes que han participado en talleres de reflexión del proceso pedagógico. Sus testimonios tienen importancia porque son personas con derecho a una educación adecuada a sus demandas de desarrollo humano, y también porque permiten una mayor aproximación al conocimiento del qué y cómo les enseñan los docentes. Por eso preguntamos a los estudiantes de Lima y Ayacucho⁵ qué aprenden, a lo que algunos respondieron de la siguiente forma:

Los temas que explican son muy interesantes, durante toda la clase (TE).

Aprendemos a saber y tener conocimiento del tema (TE).

Por supuesto que sí, porque nos habla del antiguo imperio (TE).

Porque me gusta mucho, poco a poco aprendo a escribir nombres y conocer más de fábulas (TE).⁶

Es interesante observar en estos testimonios que los estudiantes nos dicen que aprenden contenidos disciplinares de las áreas curriculares: por ejemplo, ‘antiguo imperio’, ‘fábulas’. Entonces, nos preguntamos: ¿existe el vínculo que se necesita entre lo que se enseña con lo que se vive cotidianamente? Incluso la motivación del porqué estudiar es expresada en frases como: “bueno, estudio cursos que me pueden ayudar más adelante” (TE).

4 Estos testimonios no solo tendrán un código específico para el caso de estudiantes, docentes y especialistas (funcionarios de EBA), sino que serán editados sin alterar su contenido, intención o la voz esencial de cada uno de estos actores educativos mencionados.

5 La consulta se hizo a estudiantes de los participantes del diplomado sobre EBA que realizan la UARM y Tarea, para docentes de algunos CEBA de Lima y Ayacucho.

6 A partir de ahora, y en los siguientes casos, se usará el código general TE para introducir el testimonio de un estudiante de Lima o Ayacucho a raíz de una ficha aplicada en los talleres realizados el 19 y 20 de noviembre (Lima) y el 21 de noviembre (Ayacucho), que sirvieron como fuente primaria para obtener valiosa información de sus comentarios y percepciones. Cuando se crea necesario se hará la indicación de si el testimonio pertenece a un estudiante de Lima o Ayacucho. La ficha en cuestión se denominó *Ficha de estudiante y su proceso pedagógico*.

¿Y el valor de lo que se aprende en función de los requerimientos de sus actuales condiciones de vida? Aprender para el futuro, en este caso, es una forma de idealización del aprendizaje vinculado con la constante acumulación de información de temas que puedan ayudar más adelante, en un futuro incierto, pero que muy poco tiene que ver con el presente cierto. Esta idealización que hace el estudiante le da sentido al aprendizaje de contenidos que recibe en el salón.

Ahora, ¿qué opinan los docentes⁷ al respecto?: “[...] pensamos que muchos chicos desean continuar hacia la universidad y necesitan los contenidos de las áreas curriculares” (TD). En este testimonio, se reconoce que algunos docentes confirman, en correspondencia con los estudiantes, que el aprendizaje debe basarse en los contenidos que permitan establecer una trayectoria educativa articulada a la educación superior.

Esta idea es alimentada por el Módulo de Programación Curricular en la EBA (2013), que establece varias formas de programación:⁸

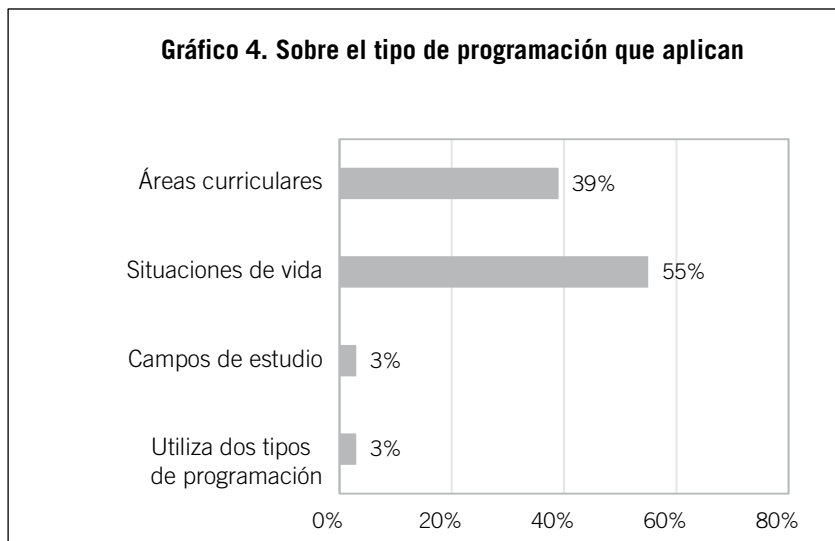
- En función de situaciones de vida de los estudiantes.
- Por áreas curriculares.
- Por campos de estudio.

Este planteamiento referido a áreas curriculares —que se origina en el DCBN— es la forma en la cual los docentes tienen mayor experiencia adquirida en su formación inicial y en su desempeño como docentes de EBR. El módulo postula que cada CEBA puede elegir una de las tres formas de programación planteada.

Como se indicó al abordar las fuentes de este informe, se realizó una encuesta en diciembre de 2013 a 31 docentes de Lima y Ayacucho que participan en el

7 A partir de ahora y en los siguientes casos, se usará el código general TD para introducir el testimonio de un docente de Lima o Ayacucho a raíz de una ficha aplicada en los talleres realizados el 18 y 19 de noviembre (Lima) y el 20 y 21 de noviembre (Ayacucho). Cuando se crea necesario se hará la indicación de si el testimonio pertenece a un docente de Lima o Ayacucho. La ficha en cuestión se denominó *Ficha de docente y su proceso pedagógico*.

8 El DCBN aprobado en 2009, en otro contexto de políticas educativas, mantiene el reto de adecuarse al nuevo contexto de políticas educativas establecidas para el período 2011-2016, que aborda una concepción curricular basada en orientar el proceso pedagógico en función de aprendizajes fundamentales, en un contexto de reforma de la escuela y de gestión descentralizada y compartida. Sin embargo, la Directiva para el año escolar 2013, R.M. 0431-2012-ED, ha reiterado que el DCBN se aplica en la modalidad, indicando incluso que el Plan de Estudios de EBA se organiza de acuerdo con lo establecido en la R.M. 276-2009-ED que aprueba el DCBN. La R.M. 0622-2013-ED, Directiva para el año escolar 2014, propone lo mismo que las normas del año 2011 a 2012.



diplomado de Educación Básica Alternativa, organizado por la UARM en alianza con Tarea. En dicha encuesta, los docentes respondieron una serie de preguntas, como por ejemplo qué forma de programación aplican (ver gráfico 4).

En un contexto educativo en el que existen foros nacionales e internacionales preocupados por impulsar cambios esenciales en la educación para superar la educación basada en la transferencia de contenidos disciplinares y en la aceptación pasiva de los estudiantes de este modelo pedagógico, un buen porcentaje de los 31 participantes que realizaron la encuesta afirma programar por contenidos de áreas curriculares. Sin embargo, la mayoría dice hacerlo por situaciones de vida, e incluso hay otros que utilizan dos tipos de programación. Así, un docente señala que:

Los casos de los estudiantes no debemos tomarlos como algo aparte, sino como parte de la programación y, en relación con eso, lo cognitivo. No separar lo cognitivo de lo humano. Si identificamos problemas también tenemos que buscar soluciones, así, las áreas curriculares adquirirían sentido si ayudan a resolverlos (TD).

Los docentes, entonces, perciben con claridad que el aprendizaje tiene como objeto la vida en las realidades concretas de los estudiantes y el impacto que sus aprendizajes deben tener en el entorno socioeconómico y cultural al cual pertenecen.

SE ESTIMA QUE UN 85% DE DOCENTES DE LA EBA HAN SIDO FORMADOS PARA LA EBR (TUESTA 2011) Y LA EXPERIENCIA QUE HAN LOGRADO EN SU RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES, SIENDO VALIOSA, NO ES SUFICIENTE PARA UNA EBA QUE REQUIERE INCLUIR A SUS ESTUDIANTES EN LA PROGRAMACIÓN.

Desde ese punto de vista, los contenidos disciplinares tienen que alinearse para que puedan cumplir con este objetivo, en consecuencia, tienen que seleccionarse e integrarse de manera globalizada.

En efecto, si analizamos la práctica curricular, podemos darnos cuenta de que no se logra abarcar todos los aspectos a desarrollar en los estudiantes por el énfasis en lo que comúnmente se llama 'cognitivo', pero que no responde al objeto de estudio; es decir, a la problemática de los estudiantes, ni a su condición de personas con derechos, experiencias y saberes que pueden ser puestos en acción mediante un aprendizaje pertinente frente a sus necesidades, intereses y expectativas de mejorar sus condiciones de vida.

Así es que la propuesta de programación considerando las situaciones de vida de los estudiantes estaría siendo asumida como respuesta a su preocupación de lograr que la enseñanza permita el despliegue del aprendizaje sobre la base del protagonismo de los estudiantes, sus experiencias vitales y sus conocimientos.

Por tal razón, indican que:

La programación de situaciones de vida el año pasado [2012] fue mejor, sin embargo ahora hacemos un diagnóstico para saber qué problemas tienen, según lo que captamos desde los alumnos. Antes eran los alumnos quienes hacían su diagnóstico. Allí está el problema, que antes ellos lo hacían y ahora nosotros (TD).

Entonces, sucede que en la aplicación de situaciones de vida ha habido dos momentos: el primero, en 2012, dirigido a CEBA voluntarios; los estudiantes podían participar en la programación como parte de su proceso de aprendizaje y en función de un cartel de situaciones de vida familiar, laboral y comunitaria, podían escoger sus prioridades en cada espacio de vida. Según los docentes, a los dos meses de su puesta en vigencia se suspendió, para reponerse en 2013, indicando que el diagnóstico debería ser hecho por los docentes, sin participación de los estudiantes.

Las opiniones compartidas por los docentes al respecto, de modo general, se orientan a señalar que la programación basada en situaciones de vida de los estudiantes permitiría responder mejor a sus necesidades, debido a que genera la posibilidad de considerar problemas vivenciales en su aprendizaje. En efecto, las “áreas curriculares y campos del conocimiento son una forma de programación en función de contenidos, mientras que la programación de situaciones de vida es un enfoque diferente” (TD).

Igualmente, la programación por campos de estudio —a la cual brindan menor importancia, como se observa en el último gráfico— también es identificada como una forma de aprendizaje fundamentalmente cognitivo, aun cuando testimonios recogidos durante la elaboración de este informe nos dicen que “ya no se trabaja por situaciones de vida sino por campos, que de todas maneras tienen algo de situaciones de vida” (TD).

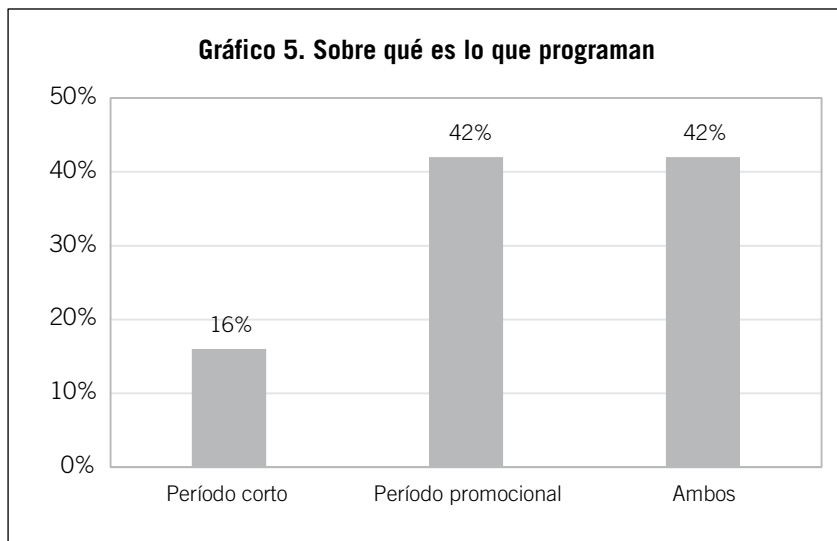
Así, aparentemente hay una confusión. Como se dijo en líneas anteriores, se asume que el aprendizaje de los contenidos permitirá a los estudiantes alcanzar la educación superior. Sin embargo, es importante remarcar que el DCBN postula un aprendizaje por competencias, e incluso las define, de modo discutible, al interior de las áreas curriculares.

Otros datos sobre la programación se pueden notar en este cuadro, cuando se pregunta al docente sobre lo que programa. Las diferencias varían dependiendo de si lo hace por actividades bimestrales o de período corto (16%), por grado/período promocional (42%), o si utiliza ambos (42%). Se puede notar que los docentes —por lo menos un alto porcentaje— dicen desarrollar los dos tipos de programación (ver gráfico 5).

Lo curioso de las respuestas antes planteadas es que los docentes no contestan si programan contenidos o competencias, por lo que no queda claro cómo entiende el docente de EBA las competencias desde una visión que idealiza y prioriza el desarrollo de contenidos. ¿Será que ha unificado las tres formas de programación en la lógica de contenidos disciplinares independientes? ¿Será que esta idealización impide un tratamiento pedagógico a los problemas diagnosticados?

Es cierto que los docentes cuestionan el uso de contenidos en función de la lógica de las disciplinas y, además, muestran una real preocupación por la confusión en la gestión de la programación:

Con la programación de situaciones de vida ya no podemos ‘jalar’ los planteamientos del PEI porque estos están vacíos de fundamentos pedagógicos (TD).



Mezclamos la propuesta de situaciones de vida con la forma de trabajo que tenemos de dictado de clase (TD).

No obstante, también, es evidente que se desconoce el sentido de todo Proyecto Educativo Institucional (PEI), que es ser:

[...] una herramienta que permite alcanzar y proponer en equipo acuerdos que orienten y guíen los procesos y prácticas que se desarrollan en la institución educativa; por tal motivo, es integral y abarca la vida institucional como totalidad (MINEDU, 2011).

Preguntémosnos, entonces, ¿esta mirada confusa es válida para una modalidad educativa de naturaleza alternativa, que debe atender a estudiantes que tienen en común su condición de pertenecer a sectores de población excluida y que en gran parte trabajan? Sin duda, esto compromete seriamente el sentido del proceso pedagógico previsto para la EBA. Parece que no se está siendo consciente de la situación por la que atraviesa y produce el proceso pedagógico: “pues por motivos que la enseñanza es muy baja en este colegio según ves, todos mis compañeros no saben nada, aparte de dos de ellos, por ahí” (TE).

Quizá esto ayude a explicar por qué el 22,4% de varones y el 13,6% de mujeres estudiantes abandonaron la modalidad en 2008, sin lograr sus metas (Tuesta, 2011).

¿Cómo se programa?

Cuando a los docentes se les pregunta cómo programan ellos reconocen que “tenemos escaso manejo de las etapas de programación [...] Se tiene conocimiento parcial del procedimiento de programación” (TD). Sin embargo, “los docentes recurrimos a lo que sabemos de EBR” (TD). Sobre esto último, indican que:

En mi centro educativo casi el 99% vienen de EBR y he visto que los profesores tratan a los jóvenes como si fueran niños [porque] lo conocido de la programación es parte de lo aprendido en EBR [...] (TD).

Estos testimonios ponen de relieve la experiencia de los docentes en EBR, debido a que se estima que un 85% de docentes de la EBA han sido formados para la EBR (Tuesta, 2011) y la experiencia que han logrado en su relación con los estudiantes, siendo valiosa, no es suficiente para una EBA que requiere incluir a sus estudiantes en la programación.

Sin embargo, esta incertidumbre frente a la programación en una modalidad como la EBA también expresa problemas de gobernabilidad que se manifiestan en los continuos cambios que se producen en la orientación de la programación en la EBA y antes con la educación de adultos:

De 1982 para adelante trabajamos con el famoso libro verde para la programación por objetivos. Luego aparece en 2009 el DCBN de la EBA que tiene otro problema, porque programamos cosas generales pero no en función de las necesidades, y esto nos trae problemas en otros aspectos del proceso pedagógico, por ejemplo la evaluación. ¿Qué es lo que evaluamos: el contenido o el logro de competencias?

Ahora se trabaja por competencias y antes [se trabajaba] con contenidos y objetivos (TD).

A esto se suman las limitaciones que, según el testimonio de varios docentes, tienen la capacitación y el acompañamiento en la EBA:

No hay capacitación sobre programación (TD).

Se capacita sobre las normas que manda la DIGEBA [Dirección General de Educación Básica Alternativa], pero cuando consultamos a distancia o hacemos una pregunta no nos contestan, nos dicen “para después, después” (TD).

El profesor sí quiere aprender, ya sea por el certificado o por interés de hacer las cosas bien, por eso van a la capacitación que actualmente están dando los sábados;

pero según lo que veo, la gente deja de asistir porque sinceramente la capacitación de la DIGEBA nos hace perder el tiempo, yo no veo que cubra mis expectativas de querer aprender porque van especialistas que no están preparados, son muy improvisados, y por eso me pregunto para qué voy a ir. Les cuento una anécdota: en la última capacitación de sábado todos los hombres se fueron a jugar fútbol. Querían aprender cómo diseñar un módulo, pero fue una decepción. Nosotros queremos capacitaciones serias (TD).

Están haciendo sesiones improvisadas. Una colega nos dice que la llamaron poco antes para que sea capacitadora y ahora quiere renunciar porque todo es improvisado. Frente a una pregunta no saben qué responder (TD).

Hay compromiso de los docentes y en masa asistimos a la primera sesión, yo vengo de Pachacámac, pero en la programación no se toca el PER y el PEN porque los directores no brindan las facilidades con los documentos de gestión (TD).

En los talleres de docentes, ellos agregaron la existencia de un conjunto de otros problemas que dificultan el proceso de programar:

[...] existe poco interés sobre la importancia de la educación [...]. Hay una brecha entre los niveles de gestión y los CEBA. La estructura de gestión no está en capacidad de orientar y acompañar el desarrollo de los CEBA, por eso nosotros debemos ser actores del cambio (TD).

Nosotros hemos tenido la intención de contar con una programación como UGEL [Unidad de Gestión Educativa Local], pero no ha sido posible hasta el momento (TD).

Todo cambio de alguna forma trae alguna dificultad, por lo tanto se requiere personas preparadas para dirigir los cambios (TD).

La programación es solo para jóvenes y adultos porque en las últimas disposiciones de nivel nacional ya no se atiende a niños y adolescentes, contrariamente a lo que dice la Ley de Educación (TD).

En consecuencia, la programación que se hace en los CEBA responde en parte a los requerimientos del DCN, así como, en parte, a las dificultades que los docentes tienen por su desconocimiento, por su comprensión (y experiencia) desde la EBR y las capacitaciones que han recibido. Estas son algunas de las principales razones por las cuales se gestan iniciativas que alimentan o cuestionan la cultura escolar; es decir, la manera de pensar, de hacer y de ser en los CEBA.

Las reflexiones sobre la tensión permanente en la cual se vive en los CEBA puede ayudar a comprender mejor por qué se hace lo que se hace dentro de una ins-

titución que por su naturaleza tiene otro sentido, así como a develar el origen de las prácticas de los grupos de personas que las conforman. A propósito, según Schein (2004) las culturas organizacionales están conformadas por un patrón de creencias básicas, compartidas por un grupo que ha aprendido acerca de cómo resolver sus problemas de adaptación externa e integración interna. Al mismo tiempo, ha funcionado lo bastante bien como para ser considerado válido y, por tanto, es enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.

Es con los antecedentes planteados y esta mirada crítica que analizaremos lo que sucede en específico con la programación. Veamos algunos testimonios:

El director no asume el rol pedagógico; está más dedicado a lo administrativo. Falta liderazgo, falta capacitación del director (TD).

Falta tiempo para la programación, por eso a fin de año el director contrata a alguien para que lo haga (TD).

A partir de lo expuesto, podemos añadir que uno de los elementos de la cultura organizacional es el liderazgo. Sobre el particular y por separado, Fernández Enguita (2005: 11-38) y Skrtic (1999: 20-42) plantean que existe un estilo burocrático de la organización escolar, caracterizado por la estandarización de los procesos educativos y la especialización a la hora de asignar responsabilidades.

En efecto, en una organización con estilo burocrático se divide el trabajo individualmente de modo inadecuado, más que compartir responsabilidades comunes. Los ámbitos de especialización son relativamente independientes, por lo que no se comparten conocimientos ni se resuelven problemas en forma colaborativa. Esta cultura es la que se presenta en los testimonios antes planteados. Se observa y espera que el director cumpla su rol, y como este no logra cumplirlo, se plantea que es incapaz de lograrlo, lo que deja libre de ‘polvo y paja’ al docente (“falta liderazgo, falta capacitación del director”). Sin embargo, es en el segundo caso (“falta de tiempo para la programación”) donde se confirma la comprensión burocrática del proceso, ya que al no lograr el director que sus docentes elaboren su programación, él contrata a alguien para que lo haga. Con ello se cumple la tarea de contar con una programación en la institución educativa, aun sin que esta sea elaborada por los docentes. Veamos estos otros testimonios:

No se encuentra el tiempo disponible para trabajar en equipo, y como eso no es posible, se tiene que trabajar solo (TD).

Este tipo de programación requiere trabajo en equipo, pero los contratados llegan después de la programación y entonces no podemos abarcar todo. No hay tiempo, porque lamentablemente los docentes no damos [tenemos] más tiempo (TD).

Los estudiantes en grupo tienen que interactuar para definir las situaciones de vida y si los docentes no podemos reunirnos, menos los estudiantes (TD).

Como el docente tiene que cumplir con su sesión porque si[no] el director o [el] especialista de la UGEL le llama la atención, en conclusión, programamos en función de nosotros y no de los estudiantes (TD).

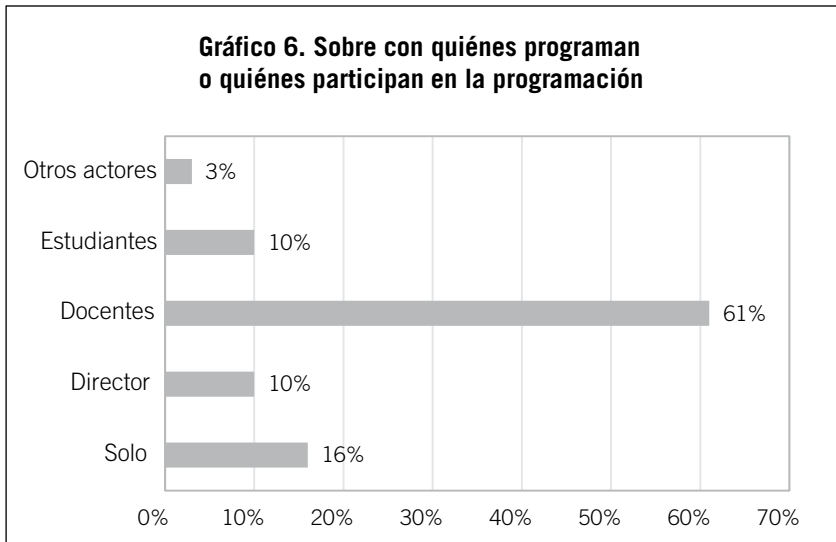
En los testimonios antes planteados, cada docente elabora su propia programación, justificando una salida individualista por la falta de tiempo, tanto para que él pueda trabajar con otros colegas como para justificar la salida tras la afirmación de que los demás docentes no tienen tiempo. Asimismo, obsérvese que en el último testimonio se reconoce que existen programaciones hechas por los docentes, posiblemente con muy buenas intenciones, pero se hacen en función del cumplimiento de la lógica de contenidos disciplinares y no en función de los propios estudiantes.

Así, esta cultura profesional, considerada como individualista, produce aulas segregadas que separan a los profesores entre sí, de modo que no pueden ver ni comprender lo que hacen sus colegas. Por ello, “generalmente [la programación] se realiza individualmente buscando información de acuerdo con su inquietud” (TD). Sin embargo, frente a las dificultades existen experiencias y actitudes múltiples:

En mi caso, programamos de modo grupal porque estamos programando por situaciones de vida (TD).

Creo que todos podemos aportar con ideas si queremos programar como equipo (TD).

Estos testimonios responden a otra forma de cultura que está más ajustada a un contexto de atención a la diversidad. Esta se caracteriza por una división flexible del trabajo basada en la colaboración y la coordinación, orientada a la resolución de problemas. La organización se concibe como abierta al entorno y adaptable, lo que la impulsa a una necesaria coordinación con los entornos educativos de las familias y la comunidad. Esta perspectiva valora la colaboración como forma habitual de resolución de problemas en una organización compuesta por equipos multidisciplinares entre los cuales rige la interdependencia positiva (Fernández Enguita, 2005; Skrtic, 1999). Asimismo, estas culturas de colaboración operarían desde una serie de principios, como el apoyo moral, el aumento de la eficiencia



y la eficacia, la certeza situada (no absoluta) y la capacidad de reflexión (Hargreaves, 1994).

En el gráfico 6, habría que resaltar un dato que aporta un elemento importante a ser analizado con cautela. Como se observa en el gráfico, ellos programan entre pares (61%), similares; es decir, los docentes programan con docentes y en menor medida con el director (10%) o con los estudiantes (10%). Hay un trabajo en conjunto, en equipo, que se realiza para poder ver el tipo y el desarrollo de la programación que se aplicará en los salones de clase.

Resulta muy interesante saber que la programación es una tarea básicamente asumida por los docentes en una modalidad en la que se debería programar con los estudiantes para aprovechar sus interesantes experiencias de vida.

Sobre esto último, las posibilidades de alcanzar a comprender mejor la situación real de los estudiantes se daría si se tomaran en cuenta el parecer y los diversos comentarios que ellos podrían plantear, especialmente sobre un aspecto tan importante como es la programación de una clase.

b. Desafíos urgentes

Teniendo en cuenta los testimonios de los docentes, en este acápite se percibe la necesidad de asumir como desafíos principales la creación de múltiples espacios

de reflexión sobre la orientación global de la educación básica alternativa, mejorando las capacidades de los docentes para lograr que la programación incluya a los estudiantes y construyendo un proceso pedagógico sistémico que vaya comprometiendo los planes institucionales y locales referidos a la EBA.

Sentido de la EBA

Con relación al primer desafío referido a la necesidad de una puesta en común de la orientación general o sentido de la educación básica alternativa, debe tenerse en cuenta que actualmente los docentes se encuentran frente a una disyuntiva surgida con motivo de la introducción de la programación por situaciones de vida:

Al aplicar las situaciones de vida pensamos que muchos chicos desean continuar hacia la universidad y necesitan los contenidos de las áreas curriculares (TD).

Hay que hacer que los chicos se agrupen para aplicar por situaciones de vida y a otros por contenidos si quieren seguir estudiando (TD).

La percepción de los docentes de que la programación en función de situaciones de vida asume una dirección diferente que las otras formas de programación no considera que los estudiantes aprenderán contenidos curriculares y extracurriculares, pero seleccionados e integrados en función de las necesidades reales y actuales. Por otro lado, no es valorada suficientemente como una ruptura necesaria con el modelo de escuela tradicional y, en cambio, les preocupa que sus estudiantes no puedan contar con la oportunidad de seguir estudios superiores.

Así, el sistema escolar ha creado una realidad alterna donde la programación es lo deseable a alcanzar y ejecutar en el salón de clases, en contraposición a la realidad de los propios estudiantes; es decir, no se comparten las opiniones o ideas en relación con este punto del proceso pedagógico, ya que se asume esta labor como un trabajo individual y desconectado de otras áreas, o actores, de los CEBA. Por ello, la programación está planteada más en el 'debe ser' que en una realidad conectada en participación con la experiencia adquirida por los estudiantes de la EBA.

Por este motivo, el sentido de la EBA requiere una urgente socialización, recordando que en esta modalidad educativa participan estudiantes que tienen diferentes roles ciudadanos. Incluso muchos de ellos trabajan en condiciones que exigen cambios de la práctica educativa actual para dignificar el trabajo que realizan en la actualidad en función de sus propios emprendimientos y proyectos de vida personal, familiar, laboral y social, incluyendo las nuevas op-

ciones laborales que logren eventualmente como consecuencia de emprender estudios superiores.

Sin embargo la realidad nos muestra, como contraste, el caso del bajo rendimiento en promedio de estudiantes en Ica (Conislla, Chiroque y otros, 2013), que sobre la base del dictado de los contenidos de las áreas curriculares, no permite asegurar el derecho estudiantil a seguir estudios superiores en caso se desee.

En efecto, la prueba aplicada por el Instituto de Pedagogía Popular en once CEBA públicos de Ica, en junio de 2013, a estudiantes del cuarto año (Programación de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos, PEBAJA ciclo avanzado), equivalente a secundaria de EBR, dio como resultado un promedio general (hombres + mujeres) de 6,88. Se consideran los contenidos de matemáticas, comunicación; ciencia, ambiente y salud y ciencias sociales.

Sin duda, estas situaciones reales del proceso pedagógico sugieren acompañar mejor a los docentes y ampliar las reflexiones en términos de lo que afirma Antoni Zabala:

El protagonista de la escuela pasa a ser el estudiante y no tanto lo que se enseña. El conocimiento de los procesos de aprendizaje incide cada vez más en su carácter singular y personal, de manera que el problema de enseñar no se sitúa básicamente en los contenidos sino en cómo se aprende y, por tanto, en cómo se ha de enseñar para que estos aprendizajes se produzcan, por eso se promueven modelos de organización de contenidos ligados a situaciones o experiencias del alumnado, en los que los diferentes contenidos de aprendizaje, ya sean disciplinares o no, aparecen exclusivamente en función de la necesidad de dar respuesta a los problemas de conocimiento que aquella situación o experiencia plantea, y no tanto por las necesidades organizativas de la lógica interna de las materias que intervienen (Zabala, 1999).

Sin embargo, también se debe tener en cuenta que los docentes optan por solucionar ellos mismos los problemas de su práctica educativa, mejorando la comprensión de la orientación general de la modalidad, así como la orientación específica de los aspectos técnico-pedagógicos.

Aun en medio de las limitaciones, al autoanalizar su práctica en la programación, tanto en Lima como en Ayacucho, se observa que los docentes comparten una importante mirada crítica, que es necesario valorar como potencialidad, sobre el uso común de contenidos disciplinares en las tres formas de programación.

UNA TENDENCIA NOTORIA ES QUE EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LA EBA REQUIERE SUPERAR EL DICTADO MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES EN LAS CUALES LOS APRENDIZAJES DE CONTENIDOS DISCIPLINARES Y OTROS CONTENIDOS EMERGENTES Y NECESARIOS SE REÚNAN EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DE UNA NECESIDAD CONCRETA PARA MEJORAR LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES.

Lo que programamos no está de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Muchas veces no se aplica a la realidad de los estudiantes [porque] no se comparten las mismas visiones económicas, políticas, raciales y culturales (TD).

En estas tres formas de programación, ya indicadas anteriormente, los estudiantes solo reciben lo programado por los docentes. La programación a partir de situaciones de vida la realiza el docente a partir de lo que recoge de los estudiantes para establecer la calendarización del tratamiento de contenidos de igual manera que en las otras dos formas de programación. En consecuencia, el estudiante solo tiene experiencias educativas con contenidos de las áreas.

En sus valiosos testimonios se involucran múltiples dimensiones de análisis referidas al sentido y al contenido del proceso pedagógico. Dos dimensiones que tienen mayor valor en la interpretación del hecho pedagógico son:

Una, dirigida a destacar la existencia de diferentes cosmovisiones que los docentes tienen con relación a la vida y el quehacer educativo como un elemento que limita la pertinencia educativa, porque: “[...] no se comparten las mismas visiones económicas, políticas, raciales y culturales” (TD).

Otra, orientada a señalar que el procedimiento establecido en 2012 iguala a las tres formas de programación en el uso prescriptivo de contenidos de áreas curriculares. En algunos casos, se logra diferenciar el valor que tiene la participación de los estudiantes en la programación: “antes era que los alumnos hacían su diagnóstico. Allí está el problema, que antes ellos hacían y ahora nosotros” (TD, haciendo referencia a las propuestas de 2012 y 2013).

Por consiguiente, la mirada de los docentes asume de modo explícito el desafío de realinear el proceso en función de las experiencias de vida de los estudiantes.

Proceso pedagógico sistémico

Otro desafío urgente es resolver los problemas ocasionados por las marchas y contramarchas impulsadas por las orientaciones referidas al proceso pedagógico y que son resultado de la falta de un marco curricular actualizado que oriente la construcción curricular, la falta de una capacitación continua sobre el particular y la vinculación entre lo que se programa y el PEI. Respecto de esto último, un docente opina que:

Si tenemos en cuenta la programación de situaciones de vida, tenemos que dejar el PEI. Nuestro fastidio es que los nuevos enfoques pedagógicos, como el de programación a partir de situaciones de vida, dejan de lado las programaciones hechas sobre la base del PEI, que tienen otro enfoque vinculado con las áreas curriculares y ejes transversales (TD).

Efectivamente, la inserción de un nuevo enfoque de aprendizaje situado directamente en la realidad global de los estudiantes, valorando su condición de personas con derechos y potencialidades, exige comprender que, en una nueva experiencia pedagógica como esta, el PEI es el que debería tener en cuenta tanto las orientaciones generales como las orientaciones específicas del nuevo enfoque, así como también los aprendizajes que se generen con la nueva programación, en una perspectiva de reflexión continua de la práctica y de producción de conocimientos propios, sabiendo que la tarea es larga y difícil debido a que se trata de impulsar cambios culturales en la educación.

En ese sentido, la manera de articular las experiencias vitales de los estudiantes con nuevos aprendizajes también encuentra dificultades en la programación debido a una insuficiente relación entre los propulsores de la propuesta y los docentes encargados de aplicarla:

No puedo integrar las áreas de acuerdo con la situación de vida. Nos faltó que nos hicieran entender esto último (TD).

Existe una confusión del porqué en las situaciones de vida no se sabe si aplicamos los ejes transversales o no. Hacemos lo que de buena manera podemos (TD).

c. Tendencias de desarrollo

En el marco de construcción de la EBA denominado *La otra educación*, se pone mucho énfasis en señalar que esta nueva modalidad representa una ruptura

epistemológica frente a la educación de adultos remedial, que imitaba de manera reducida el modelo educativo tradicional basado en la transferencia de contenidos disciplinares, sin tener en cuenta las experiencias, saberes, necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes. Sobre este punto, en el análisis de la práctica —y en varios de los testimonios de los docentes recogidos por el estudio— se marca con claridad el cuestionamiento que tienen a trabajar solo lo cognitivo a partir del dictado de contenidos disciplinares.

Por eso, una tendencia notoria es que el proceso pedagógico en la EBA requiere superar el dictado mediante la realización de actividades en las cuales los aprendizajes de contenidos disciplinares y otros contenidos emergentes y necesarios se reúnan en función de la satisfacción de una necesidad concreta para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes. De este modo, una programación que considere como punto de partida el aprendizaje de las experiencias y conocimientos de los estudiantes parece ser el camino por el cual transitará el proceso de construcción de identidad de la EBA.

Asimismo, hay que tener en cuenta que los docentes perciben que este tipo de programación puede ser la más adecuada para comprender de manera más cercana la problemática de los estudiantes, como parte del camino emancipatorio orientado a mejorar, desde el primer momento y gradualmente, sus condiciones de vida por acción de ellos mismos.

2. Organización del proceso pedagógico

Para aplicar lo programado es necesario organizarse y organizar. Organizarse como actor del proceso pedagógico, tanto en lo subjetivo, afectivo y personal como en la elaboración de constructos mentales que sostengan los procesos a desarrollar. Pero también organizar los procesos necesarios para construir las condiciones más adecuadas para suscitar, motivar y facilitar los aprendizajes de los participantes. En este acápite veremos cómo los docentes de EBA comprenden estos procesos de organización.

a. Situación actual

¿Cómo organizar a los actores, componentes y recursos del proceso pedagógico en el CEBA para lograr aprendizajes significativos, duraderos y pertinentes a su vida? En el taller de interaprendizaje, un conjunto de docentes de CEBA intercambió puntos de vista sobre la organización del proceso pedagógico, expresando diversas

opiniones. Con la intención de ponerse de acuerdo en función de su experiencia, brindan testimonios como los siguientes:

Un alumno me dice: “Profesora, pienso que el profesor de comunicación viene y dicta su clase, sin saber ni tocar la realidad de los alumnos y, como resultado, hay algunos que responden más y otros menos”. Por eso, como profesora me pregunto: ¿Cómo deberíamos formar grupos de estudiantes? ¿Debemos hacerlo en función de su rendimiento o mixtos? Considero que en los mixtos se utiliza la cooperación, en la que los que saben más enseñan a los que saben menos. Con eso el profesor utiliza mejor su tiempo aprovechando al que sabe más en el aprendizaje de cada grupo. Pero un estudiante que sabe más cuando lo agrupo con otros que saben menos me dice: “¿Pero yo qué voy a aprender si ellos saben menos?”. Yo les digo que igual aprenden porque tienen que investigar cómo hacer que los otros aprendan, informarse mejor sobre los temas, a relacionarse mejor entre ellos en función del aprendizaje y no porque uno sabe y el otro no, que alimente su autoestima porque se convierte en asistente del profesor (TD).

Efectivamente, así nació la escuela, los que sabían más se convirtieron en profesores del grupo y el profesor o mentor dirigía todo el proceso [...]. Con el tiempo se pierde lo que se llama *enseñanza mutua*, que recupera el aprender desde cada nivel de cada uno (TD).

En las opiniones vertidas por los docentes se pueden identificar algunas potencialidades que es necesario fortalecer, así como algunos problemas que se deben resolver en lo relacionado con la organización de estudiantes y docentes en el proceso pedagógico. La reflexión sugiere la opción de la organización de los estudiantes en grupos autónomos y trabajando en cooperación. En estos, los que más saben ayudan a aprender a los que menos saben. De esta manera, responden a la pregunta: ¿cómo lograr que los estudiantes gestionen su aprendizaje?

Sin embargo, en la actualidad las formas de organización de los estudiantes como actores directos del aprendizaje no están claramente establecidas. Generalmente, se alude a la organización de grupos de interaprendizaje en los denominados ‘periféricos’, que deberían responder a formas de organización flexibles del servicio educativo pero que, básicamente, representan una versión descentralizada del local del CEBA al que pertenecen, en los cuales se dictan clases y la presencia de los estudiantes es pasiva. Este es un claro ejemplo de que “las intervenciones gubernamentales mal concebidas no solo son ineficaces sino ‘adictivas’, en el sentido de que incrementan la dependencia y reducen la aptitud de la comunidad local para resolver sus propios problemas” (Senge, 1998).

La falta de claridad pone en evidencia una falencia en la comprensión de la importancia de la organización y movilización de los estudiantes en el aprendizaje. En términos prácticos, los docentes mantienen diferencias al promover la organización de los estudiantes por un lado “al inicio del año académico”, cuando se trata de programar las actividades pedagógicas a partir de situaciones de vida, y por otro lado, “para una mejor utilidad y desempeño docente y desarrollo del tema que toca del currículo, al inicio de la clase”, cuando se trata de la ruta de aprendizaje por áreas curriculares o campos de estudio.

En los hechos, la reflexión inicial de los docentes está orientada hacia la búsqueda de comprender la importancia de la organización de los estudiantes en el proceso pedagógico. Los que ponen énfasis en la enseñanza, en favor de un proceso más equilibrado en el que los estudiantes dispongan de un espacio vivo de construcción de nuevas y productivas interacciones educativo-sociales que reemplacen la separación meritocrática de los que ‘rinden más’ y los que ‘rinden menos’ en favor de un aprendizaje vivencial, cuestionan, desde una posición autocrítica, el dictado y los usos de fotocopias con información de temas de áreas curriculares.

En esa perspectiva, el valor de la reflexión docente se amplía al introducir el rescate de valiosas experiencias del pasado y toca, de modo indirecto, el reconocimiento de las posibilidades de aprendizaje entre estudiantes a partir de las potencialidades que tienen e, igualmente, de un aprendizaje más amplio vinculado a la autonomía y la cooperación, la indagación de otras fuentes de información, la construcción de identidad y autoestima, de liderazgos y de formas nuevas de cohesión. De este modo, los testimonios de los docentes ponen en evidencia que los problemas también se ven como una oportunidad de desarrollo, mediante el fortalecimiento de capacidades que debe promoverse en el conjunto de actores de la modalidad vista como un subsistema que pertenece al sistema educativo peruano:

En algunos casos los directores han hecho gestión con la municipalidad para aporte con personal (TD).

¿Por qué no nos reunimos nosotros y traemos a la UGEL y le planteamos las alternativas de mejoras? Así no esperamos que nos reúna la UGEL (TD).

Asimismo, en condiciones de desarrollo y con un horizonte claro, sobre un tema que casi no han conversado a lo largo de su desempeño docente, reconocen que tienen problemas de liderazgo y que la forma de abordarlo es compartir las responsabilidades:

El liderazgo no es propiedad del director. Lo que pasa es que nos hemos acostumbrado a pensar que los directores sean los *guachimanes*, que estén detrás exigiendo y sancionando por tardanzas, cuando deben ser dinamizadores del liderazgo de todos los docentes (TD).

Incluso identifican momentos en los cuales, por iniciativa propia, han desencadenado procesos que los han fortalecido como docentes, actuando como grupos de interaprendizaje, en los eventuales procesos de capacitación:

Tuve una bonita experiencia como coordinadora en el trabajo en grupo sobre una capacitación y hemos enviado informes a la DIGEBA, por eso invito a mis colegas a tener reuniones periódicas para trabajar juntos (TD).

El cambio debe comenzar desde uno mismo, no esperando que alguien resuelva el problema. Todos, de alguna forma, somos responsables de lo que estamos haciendo. Cada uno debe dar la iniciativa para el cambio. Insisto que el director debe ser líder, si no el proceso individual se acentúa (TD).

Debemos empezar por nosotros [...]. Cambiar desde uno mismo significa ponerse el chip del liderazgo (TD).

La autonomía y la cooperación es una expresión del liderazgo (TD).

Esta es la base de opiniones constructivas que pueden reposicionar a los CEBA como instituciones dedicadas a atender, mediante la educación formal, las necesidades, intereses y expectativas reales de los estudiantes. En el caso de los docentes y estudiantes de los CEBA, la mirada mayoritaria que tienen sobre la importancia de la organización en el proceso pedagógico es débil e insuficiente. Básicamente se refieren a la organización de las personas desde una práctica basada en las responsabilidades individualizadas y en el marco de una enseñanza de contenidos disciplinares.

El concepto actual de desarrollo organizacional está referido a las personas y sus roles, pero un concepto ampliado puede incluir la organización del tiempo, del espacio y de los recursos en los otros componentes de la gestión del proceso pedagógico. Asimismo, podría comprender la planificación, realización y evaluación de las actividades de una organización, particularmente, en sus procesos pedagógicos. En suma, de lo que se trata es de asumir la organización como un ente que puede lograr múltiples objetivos institucionales con una mirada sistémica y de relaciones complejas.

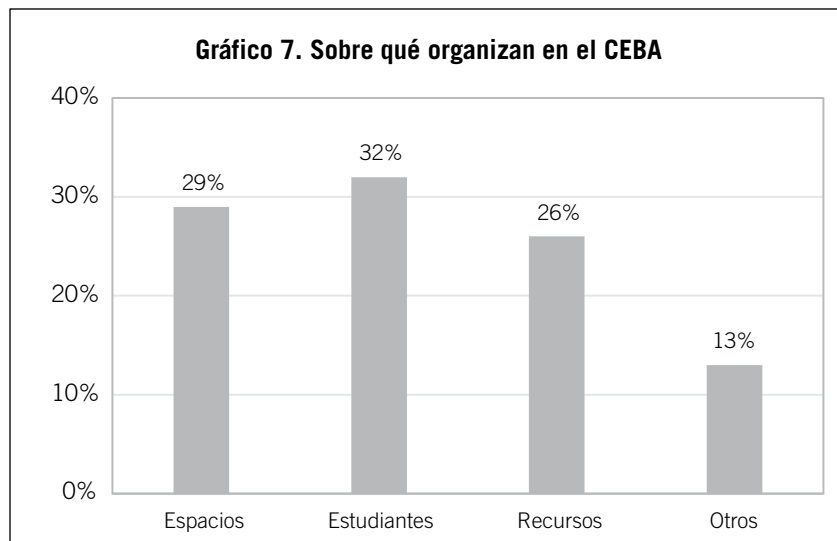
De este modo, los docentes reconocen que no tienen mayores conocimientos de qué y cómo organizar para el cambio educativo, con lo cual el escaso vínculo entre organización y proceso pedagógico es débil en función de nuevos propósitos vinculados con el aprendizaje integral y situado en las realidades concretas de los estudiantes. En estas condiciones, lo lógico es que se continúen reproduciendo las formas organizacionales actualmente predominantes, con sus implicaciones en la mantención de rutinas alejadas de toda intención de cambio.

Esta situación es una de las consecuencias de una formación profesional y capacitación que no ha incluido el desarrollo organizacional como elemento fundamental o medio para lograr los cambios culturales que deben alcanzar los aprendizajes, desde y para el fortalecimiento de la identidad propia, mediante productivas interacciones sociales.

Asimismo, es consecuencia del modelo pedagógico no alternativo, instalado precariamente en los CEBA mediante una forma de organización institucional básica, con jerarquías verticales, servicios principalmente presenciales, jornadas laborales nocturnas y distribución de horas en función de cuadros nacionales que fomentan el trabajo individualizado, jornadas pedagógicas que no ponen en ejercicio los derechos de los estudiantes a su cultura y su sentido de pertenencia, participación, opinión y toma de decisiones; es decir, toda una concepción y práctica en las que son incluidos los docentes y que en muchos casos comparten cerrando las posibilidades de construcción y aprovechamiento de nuevas cosmovisiones y paradigmas educativos.

Habría que señalar el vínculo que existe entre el gráfico 7 y el gráfico 6, aunque traten de temas distintos o aborden aspectos diferenciados. Como se recuerda, los docentes programan entre sus similares, relegando a los demás actores de la educación (director, estudiantes) a un segundo nivel. Sin embargo, este escenario no se replica con los resultados que arroja este gráfico, donde ante la pregunta en torno a qué organiza en el CEBA, los docentes manifiestan en una ligera mayoría (32%) que son los estudiantes (lo que ellos organizan en sus centros educativos).

Entonces, una lectura arriesgada podría indicar que por un lado, los docentes se basan en sus propias experiencias, saberes y vivencias para programar y que por otro lado, ven a los estudiantes como lo que organizan; es decir, no se necesita, de los estudiantes para programar, pero sí se los concibe como un 'elemento/sujeto' vital para la organización del salón de clases y para el trabajo de grupo en función de temas específicos, dejando de lado las demás opciones: espacios



(29%), recursos (26%) y otros (13%). De este modo, la relación que se va estableciendo entre el docente y el estudiante es de una ambigua complementariedad.

Liderazgo y organización

Superar concepciones tradicionales del líder en la institución educativa, incluso en los diversos niveles de gestión que influyen positiva o negativamente en la dinámica de los docentes y estudiantes, es una demanda a tener en cuenta:

Quando la cabeza funciona bien, los docentes estamos en disposición de colaborar (TD).

En una institución siempre habrá grupos, pero el líder debe de buscar la forma de crear mejores condiciones de trabajo, un buen clima institucional (TD).

El liderazgo, visto de este modo, es concebido en el CEBA como la cualidad exclusiva del director, el jefe, que debe definir la actuación de todos los supeditados que siempre deben estar en “disposición de colaborar”, hasta para crear un saludable ambiente de trabajo. Estas afirmaciones hechas por los docentes tienen como referente el concepto de liderazgo tradicional en el que el director es el único que debe realizar una gestión institucional basada en el cargo, donde los docentes estarían a la espera de lo que el director disponga y su desempeño sería el de cumplir o no con lo dispuesto.

EL TRABAJO EN EQUIPO ES LA MANIFESTACIÓN OPERATIVA DE LA ACCIÓN ORGANIZADA, COLECTIVA E INSTITUCIONAL, QUE POTENCIA A LAS PERSONAS COMO ACTORES Y SUJETOS DE DERECHO. AL MISMO TIEMPO, CREA LAS CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS COMO INICIO Y FOMENTA LOS ELEMENTOS CONSUSTANCIALES PARA LOS CAMBIOS CULTURALES QUE REQUIERE LA EDUCACIÓN.

De esta manera, podría concebirse que la movilización del CEBA, el proceso pedagógico y la dinámica de los estudiantes debieran ser establecidas por el director, y donde los docentes tendrán que evitar su iniciativa propia y no compartir responsabilidades que por naturaleza son colectivas en el CEBA. Con ello se pierde la oportunidad de hacer que el proceso pedagógico sea un elemento generador del cambio en múltiples direcciones.

Las implicancias de estas reflexiones son múltiples. Los directores utilizan sus mecanismos de defensa, se rodean de una parte de docentes de su confianza y se establece una tensión y distanciamiento que obstaculiza el desarrollo de la institución. Los docentes hacen lo propio organizándose en grupos no laborales y el proceso pedagógico es asumido individualmente, con un orden alineado a la mantención de las rutinas tradicionales. Así, el ambiente de trabajo de la institución se convierte en un obstáculo para el cumplimiento de las normas establecidas y de cualquier posibilidad de desarrollo.

A esta situación se agregan las limitaciones propias de la EBA, que no cuenta con el personal ni los recursos suficientes desde el punto de vista clásico del asistencialismo: “en la noche los directores también son porteros, secretarios, etcétera, porque no hay personal” (TD).

De este modo, los directores solo se dedican a la gestión institucional y descuidan la gestión pedagógica, ingresando así al mundo de la burocracia, en el cual los papeles, los registros y las evidencias son más importantes que los procesos pedagógicos.

Trabajo en equipo

En el proceso pedagógico prevalece el trabajo individual. Por un lado, consideran que la programación de las actividades se realiza de modo particular debido a

que los directores no hacen el esfuerzo suficiente para convocarlos y funcionar como equipos. Por otro lado, se dice que los docentes no tienen compromisos suficientes con la modalidad:

Sobre todo a los que tenemos alrededor de treinta años de experiencia nos falta compromiso y cuando son convocados: “Oye date un tiempito para una reunión de comisión [...] no, no puedo vivo lejos” y se justifican diciendo que están de acuerdo con todo (TD).

A esto agregan que la organización de los contenidos por áreas no les permite ver la globalidad del aprendizaje debido a que los docentes tienen que actuar separados, cada uno en su área en el ciclo avanzado, o asignando horas por áreas en los ciclos inicial e intermedio. Esta situación se debe a que no tienen mayor conocimiento de la importancia de la organización en el desarrollo pedagógico e institucional, de las formas que más le convengan y los pasos que tienen que seguir.

En estas condiciones, el clima institucional es difícil y conflictivo y genera distanciamientos y formación de grupos y rivalidades:

El clima de las instituciones es un producto del deterioro social [...]. Somos un residuo sociopolítico de la violencia en Ayacucho (TD).

El trabajo docente, por ser muy individualizado, crea un clima institucional que es bastante complicado. Existen tres o cuatro grupos que jalan para su lado. Eso es general en todos los CEBA y en esas condiciones es difícil avancemos juntos (TD).

El desarrollo de las organizaciones, por lo tanto, es motivo de preocupaciones cada vez más importantes en la educación y de todo tipo de organizaciones humanas, en la economía, la política, y en general en toda la sociedad. Particularmente en las instituciones educativas, el desarrollo organizacional es un elemento imprescindible de la gestión orientada al cambio.

b. Desafíos urgentes

Producto del análisis, he aquí los desafíos a enfrentar. Atención a la complejidad y necesidades que aquellos suscitan.

Organización para el aprendizaje autónomo y colaborativo

Fuera del proceso pedagógico y dentro de la estructura orgánica del CEBA, existe el Consejo de Participación Estudiantil⁹ (COPAE), que es una propuesta organizativa para los estudiantes normada por el nivel de gestión nacional de la modalidad. Esta organización actúa, en cierto sentido, como una instancia gremial basada en la representación de los estudiantes, pero no ha adquirido la fuerza suficiente y su presencia, en la mayoría de los CEBA, es poco importante en la promoción de la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En los casos examinados, solo la mitad de los estudiantes de Ayacucho conocen de la existencia del COPAE, mientras que en Lima son tres cuartos los que conocen al COPAE. En ambos casos, las tres cuartas partes de los estudiantes reconocen mayoritariamente que nunca participan y, algunos, pocas veces. Asimismo, la mitad no interviene en ninguna decisión de lo que les enseñan:

COPAE no participa en los aspectos pedagógicos, pero ahora que va a haber elecciones de COPAE debemos procurar que sean transparentes (TD).

El COPAE no interviene en el proceso pedagógico a pesar de que la norma 015 establece la participación; una de las razones es porque hay temores de nosotros de tener estudiantes críticos no solo en los aspectos del CEBA sino en los aspectos académicos (TD).

Esta situación planteada por los docentes pone en evidencia la necesidad de abordar el problema organizacional teniendo en cuenta tres elementos básicos:

- Una visión común del sentido de la organización de estudiantes y docentes, como gestores o actores directos del proceso pedagógico.
- El liderazgo compartido en el desempeño de roles interdependientes.
- La formación de equipos docentes y de círculos de estudiantes para facilitar la participación organizada y activa, desde la programación hasta la evaluación del proceso pedagógico, dentro y fuera del local del CEBA.

Es importante la participación organizada de los estudiantes en el proceso pedagógico porque, así, pueden materializar una enseñanza-aprendizaje situada en realidades concretas y donde se involucren sus experiencias de

9 Reglamento de Educación Básica Alternativa D.S. 015-2004-ED. Artículos 41 al 45.

vida y saberes, así como sus necesidades y problemas, intereses, expectativas y desafíos.

Construir un sentido como institución educativa

Los docentes consideran que el esfuerzo que tienen que poner para resolver los problemas pensando en el desarrollo de los estudiantes y el desarrollo social obliga a re-fundar el sentido la organización del CEBA, un cambio de actitud hacia la renovación de compromisos:

Solo tenemos que partir de la realidad, reconociendo que estamos divididos por una serie de situaciones, pero que es posible avanzar en una conversación democrática en la que nos pongamos de acuerdo en puntos comunes (TD).

No es posible seguir con que cada estudiante baile con su pañuelo, igual que los docentes. El desarrollo comienza por la cresta, por los mejores docentes, de modo organizado, y el resto será inducido por las iniciativas (TD).

Mejorar la institución va en paralelo al desarrollo docente como profesional y como persona. Hay que situar el cambio en un proceso de desarrollo. Hay que crear las condiciones para el cambio, instalando proceso de desarrollo, en nuevas condiciones (TD).

Para lograr mayores compromisos de los docentes hay muchas cosas que tiene que cambiar desde el ministerio, porque tenemos que resolver los problemas de falta de personal y la forma de actuación. Se necesita un reordenamiento de personal que debe ser planteado desde nosotros como CEBA, en función de nuestras necesidades, en una perspectiva de desarrollo (TD).

Todos estos elementos constituyen la plataforma de ideas, a partir de las cuales se debe promover la toma de conciencia de la importancia de la organización en el mejoramiento de la calidad educativa, las definiciones de qué y cómo organizar. También, la superación de la actual falta de liderazgo en el proceso pedagógico, del trabajo individualizado mediante el fortalecimiento del trabajo en equipo, el tratamiento adecuado de los conflictos e incertidumbres, en un clima democrático, con equipos de trabajo que incentiven nuevos compromisos.

Por un liderazgo compartido

La organización, en un estado deseable, construye sentido de pertenencia desde una visión común de lo que se quiere lograr para sí y para la sociedad como conjunto global. Asimismo, implica un proceso de desarrollo conscientemente

establecido participativamente, mediante una planificación de largo plazo que otorgue sentido a lo que debe realizarse en el corto y mediano plazo; un desempeño de roles relacionados entre sí, que aseguren el trabajo de equipo, colectivo, desde el trabajo individual y con visión sistémica, y una evaluación continua que permita ubicar el aprendizaje como motor del cambio mediante retroalimentaciones constantes.

La organización, desde esa mirada, debe ser flexible y abierta al influjo de las contingencias y las incertidumbres, con el propósito de servir como estructura de movilización y de participación responsable de sus integrantes, con mirada de futuro. La participación, particularmente, en la toma de decisiones, es un ejercicio de derechos y de construcción democrática. La movilización es una puesta en marcha hacia los objetivos organizacionales que no pueden alcanzarse por esfuerzo individual de liderazgos tradicionales.

El trabajo en equipo, en consecuencia, es la manifestación operativa de la acción organizada, colectiva e institucional, que potencia a las personas como actores y sujetos de derecho. Al mismo tiempo, crea las condiciones para el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas como inicio y fomenta los elementos consustanciales para los cambios culturales que requiere la educación.

Así, el liderazgo pedagógico e institucional del director debe ser compartido con el liderazgo de los docentes que gestionan el proceso pedagógico, su propio desarrollo y el de los CEBA.

c. Tendencias de desarrollo

La situación de la organización del proceso pedagógico e institucional requiere apelar a los planteamientos del desarrollo organizacional para fijarse objetivos generales tales como: (i) desarrollar la colaboración fomentando el trabajo en equipo sobre la base de la participación de todos y alinear los propósitos educacionales con las necesidades de los estudiantes; (ii) mejorar los niveles y mecanismos de información y comunicación; (iii) desarrollar el sentido de pertenencia en sus integrantes para incrementar su motivación y compromiso con el trabajo pedagógico e institucional; (iv) fortalecer las capacidades de docentes y estudiantes en la gestión pedagógica e institucional, así como en las relaciones interpersonales, y (v) construir un clima de confianza y de aprendizaje continuo.

En ese camino, es posible proponerse la realización en el corto plazo de las siguientes acciones: (i) promover la reflexión sobre la importancia de la organización

en el aprendizaje; (ii) revisar y promover formas de atención no escolarizada; (iii) revisar la organización de los espacios, tiempos, recursos de aprendizaje; (iv) promover círculos de estudiantes para la gestión del aprendizaje, y (v) revisar y fortalecer el liderazgo compartido entre los actores, llámense directores, a través de redes de interaprendizaje, docentes en equipos y COPAE como organización estudiantil. Todo ello ligado al desarrollo local y regional a través de las diferentes instancias gubernamentales.

3. Ejecución del proceso pedagógico

Realizada la planificación y organizado el proceso, tanto como la persona, analizaremos ahora la ejecución. Es decir, la práctica concreta sujeta a uno o varios contextos de socialización que se articulan de manera dialéctica y dinámica en un conjunto de acciones concretas. En tal sentido, en este acápite, los docentes nos mostrarán su práctica concreta, la cual analizaremos con respeto, dedicación y detalle.

a. Situación actual

Los docentes analizan su experiencia con mucha emoción y nos explican que la práctica que realizan va más allá de lo establecido en la programación. Veamos lo que afirman:

Nosotros debemos ver la realidad de cada alumno, ayudarlos a cambiar (TD).

Construir empatía viendo la realidad concreta de cada a alumno, porque cuando uno se entera de los problemas tenemos ganas de involucrarnos. Eso no sucede cuando dictamos una clase sin tener en cuenta la realidad de los alumnos o teniéndola en algún aspecto de su vida, pero que no toca los problemas que él está viviendo (TD).

Entonces, para construir empatía es necesario cambiar la estructura pedagógica, que haga posible conocer a los estudiantes, y en función de ese conocimiento, establecer relaciones por empatía (TD).

Hablo con ellos, converso, como si fueran mis hijos. Ahorita en la realidad lo que vemos es eso, una falta de cariño, de orientación que lo haga pensar para mejorar su vida. Que sepan escoger qué quieren y cómo avanzar (TD).

Los docentes nos encargamos de ser modelos para los alumnos. No les podemos decir que no coman chatarra si nosotros vamos al quiosco a comer chatarra, in-

cluso sabiendo que muchos chicos no tienen para comer; no podemos hablar de honradez si le estamos cobrando por algunas hojitas, si somos palanganas o vamos descuidados. Tenemos que ser ejemplos vivos (TD).

Debemos cuidar que todos sepan con qué entro y con qué salgo; con eso controlamos la corrupción (TD).

Los docentes tienen que hacer de todo, no solo los alumnos. Integrados con ellos, poniéndose en el lugar de las personas (TD).

Me doy el trabajo de gastar lo que puedo, y cuando se me ocurre los llevo al quiosco y les invito y atiendo a ellos para reflexionar de cómo comer, cómo estar, cómo limpiar, etcétera (TD).

Ese conjunto de acciones nos está dando resultado (TD). Estamos trabajando para que ellos dejen de ser pandilleros (TD).

Todos los alumnos [deben aprender que] tienen que tener su seguro. Trabajas, y si te pasa algo, tienes para curarte (TD).

En efecto, en estos testimonios puede notarse que existe una relación comprometida entre docentes y estudiantes que se manifiesta en muchos aspectos y constituye una potencialidad de los docentes más sensibles, al atender situaciones reales actuales, y puede ser parte del proceso de aprendizaje formal si estos problemas a los que se alude estuvieran claramente establecidos como criterios de trabajo pedagógico en el currículo de la EBA. Por esto último, en la práctica los docentes dedican casi la totalidad de su tiempo al trabajo en aula. Sus mayores esfuerzos se entregan a esta parte del proceso pedagógico. Y ¿cuáles son los rasgos más visibles de esa práctica? Veamos primero lo que opinan los estudiantes:

Al llegar nos saluda y luego nos dice de qué tema vamos a tratar y nos explica (TE) [...]. Nos dice que todos le prestemos atención para explicarnos el tema que nos toca (TE) [...]. Trata de enseñar (TE) [...]. Dicta directo, lo cual no se entiende (TE).

Lo primero nos explica es la clase que nos toca (TE) [...]. Entra el profesor y primero nos renegó a todos y empieza su clase [...]. Te explica, escribe y te tiene paciencia (TE) [...]. Prepararse para darnos clase (TE).

Primero escribe, después explica y de ahí nos deja ejercicios (TE) [...]. Nos enseña, nos da ejemplos, y si no entendemos nos vuelve a explicar para que la clase enseñada la aprendamos (TE).

Mi profesor llega al salón y nos explica sobre del tema y luego pasa explicar algunos ejercicios o conceptos del tema (TE) [...]. Primero dicta y después explica para entender mejor los temas que preparan (TE).

Primero explica para hacer nuestra clase (TE) [...]. El profesor de Matemática primero escribe en la pizarra, después nos explica (TE).

Dialogamos un poco y después nos comienza a explicar sobre la clase de hoy (TE).¹⁰

La cantidad de veces que se repite en los testimonios de los estudiantes entrevistados la palabra 'dicta' y 'explica' expone una relación pedagógica distante y desequilibrada entre docentes y estudiantes que es propia de la cultura escolar predominante en el país. La subordinación pasiva que existe entre ellos se produce frente a la concepción curricular basada en la transferencia de información de contenidos disciplinares a tal extremo que de poco sirven los diagnósticos de estudiantes y sus contextos.

Sin embargo, ¿por qué los estudiantes aceptan esta metodología que los subordina? ¿Que los lleva a aceptarla? Encontramos algunas respuestas en estos testimonios:

Tenemos ganas de estudiar y así poder salir adelante (TE).

[...] De seguir adelante y ser algo en la vida: una gran contadora (TE).

[...] Nosotros estudiamos de noche a veces en frío, de sueño, haciendo posible que estudiemos para ser mejores en la vida (TE).

[...] Sí creo que debo mejorar, pero casi no puedo con mis hijos porque no tengo apoyo, sin embargo hago lo que puedo (TE) [...]. Sacrificando (TE).

Ahora veamos cómo se realiza el proceso de los docentes viendo el antes, durante y después de la interacción que realizan con sus estudiantes.

Preparación de clases

Cuando se pregunta cómo enseñan cotidianamente a sus estudiantes, solo algunos docentes informan que incluyen el trabajo de preparación de clases:

Preparo el tema, veo los libros que tiene el CEBA, reviso mi carpeta, mi PC, mi folder (TD).

¹⁰ Se ha preferido agrupar cada uno de estos diversos testimonios de docentes para darles cierto orden lógico o secuencial en algunos casos, aunque también podrían leerse y entenderse por separado.

Preparo y aplico el CAS (TD).

Consulto diferentes libros, según el tema que me toca enseñar según mi programación anual y unidades de aprendizaje (TD).

En estos casos es posible que, siguiendo las mejores tradiciones y lo aprendido en la EBR, los docentes se pregunten: ¿en qué consiste el conocimiento a enseñar? ¿Cómo se estructura? ¿Cómo puedo acercar este conocimiento a los estudiantes? ¿Qué pasos deberán dar los estudiantes para aprender? ¿Qué pasos debo seguir para enseñar?

En efecto, relacionar los pasos del aprendizaje con la estructura temática de contenidos disciplinares lleva a la reflexión didáctica-metódica. Esta consiste en la “anticipación mental y provisional del enfrentamiento entre el aprendiz y el tema, en la cabeza y corazón del maestro antes de que se produzca el encuentro real en la clase” (Stocker, 1964). Esta situación involucra solo a una parte de los docentes con los cuales se ha hecho el estudio, en el marco del tratamiento de temas de áreas curriculares.

Sin embargo, pensando en una pedagogía situada en hechos reales también es posible que este proceso de reflexión se deba realizar en el aprendizaje vivencial en el que los temas de estudio están directamente vinculados con la problemática a resolver de y por los mismos estudiantes.

Por ello, cuando un docente afirma: “tengo en cuenta el DCBN para priorizar temas relevantes y pertinentes para mi sesión” (TD), reconocemos que esa actitud se apoya a menudo en el razonamiento de que el diseño curricular nacional ya habría elegido los temas en ese sentido, anticipando así la decisión a la cual el docente tendría que someterse mirando de frente a los estudiantes.

Es cierto que en el plan de estudios está trazada la dirección y características del proceso pedagógico, pero ese trabajo preliminar no exime de la obligación de:

Tomar nuevamente por nuestra propia, cuenta por decirlo así, la decisión pedagógica tomada por los redactores de los planes de estudio y oculta en estos. Hay que meditar sobre la cuestión de qué factores los habrán inducido a incluir en el programa cierto contenido o cierto problema fundamental como situación de vida a trabajar (TD).

Eso es elegirlos como contenidos formativos posibles que deben vivenciarse en la práctica de la enseñanza.

Secuencia de la clase

En tal sentido, cuando se les pregunta a los docentes: “¿qué pasos sigue para hacer una clase?”, ellos responden describiendo su secuencia de trabajo. Veamos las secuencias que se nos plantean en el siguiente cuadro:¹¹

Cuadro 1. Sobre los pasos a seguir para hacer una clase

¿Qué pasos sigue para hacer una clase?				
Paso	Secuencia 1	Secuencia 2	Secuencia 3	Secuencia 4
1	Saludo de bienvenida o de respeto (un docente). Dinámica (un docente).			Inicio (un docente).
2	Inducción (un docente).			
3	Motivación (seis docentes). Al principio, cuando hay mayoría de estudiantes, si no la mitad de la clase (un docente). Los motivo tratando de que exista una relación horizontal con ellos (un docente).			
4	Desarrollo de la clase (dos docentes).	Entrego hojas de información del tema (un docente). Imprimo, saco fotocopias a veces papelógrafo (un docente).	Nos ponemos a conversar sobre algunas preguntas sobre el tema o propósito (un docente).	Recuperación, recojo de saberes previos (dos docentes). Responder a preguntas o temas planteados rescatando sus saberes previos (un docente).
5	Grupos (un docente) Mediante una actividad grupal llego a un aprendizaje significativo utilizando una metodología activa participativa (un docente). Presentación de la propuesta (un docente)	Explico (un docente)		Proceso: actividades pedagógicas, conflicto cognitivo (un docente). Proceso cognitivo, elaboran su aprendizaje (un docente).

11 Se hace la indicación del número de docentes para cada opción o alternativa. Así, en el paso tres, la alternativa ‘motivación’ tiene a seis docentes que la utilizan o la toman en cuenta como uno de los pasos a seguir para hacer una clase.

LOS ESTUDIANTES SE VAN CONSTRUYENDO COMO SUJETOS, INVENTANDO, DESARMANDO E INTERNALIZANDO NORMAS Y CONTENIDOS EN RELACIÓN CON OTROS. EL PROCESO DE CONOCER SE DA A PARTIR DE LA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA VINCULADA CON EL INTERÉS DE SATISFACER SUS NECESIDADES, CUYO COMPONENTE BÁSICO ES DE ORDEN AFECTIVO-EMOCIONAL. EN ESA SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE, EL ESTUDIANTE HACE PREGUNTAS, FORMULA HIPÓTESIS, CONSTRUYE Y SE APROPIA DE CONOCIMIENTOS.

En el cuadro podemos ver diferentes formas de asumir la sesión de clase, lo que pone en evidencia la falta de puesta en común de cómo realizar una sesión. Además, las secuencias incluyen, en unos casos, cinco pasos, y en otros, cuatro. Obsérvese que las secuencias 1 y 2 enfatizan en la motivación y el desarrollo de la clase, planteando para este último paso dos posibilidades: trabajo grupal o explicación de los contenidos a desarrollar apoyándose en materiales impresos que se reparten a los participantes. Solo una docente que sigue estas secuencias agrega la evaluación como un paso final.

Estas secuencias, aparentemente útiles para el aprendizaje, pertinentes y comprensivas de las necesidades de los participantes, corresponden a un momento de la elaboración didáctica:

Durante mucho tiempo, la forma didáctica expositiva tuvo predominio absoluto en la escuela. La pedagogía de Herbart y Ziller introdujo luego el llamado método 'de desarrollo y representación'. Desde un punto de vista histórico se trataba sin duda de un importante paso en el camino hacia nuevas formas didácticas. Fue sobre todo Ziller quien en cierta oposición a su maestro Herbart quiso activar también al alumno exigiendo que este emplee todas sus fuerzas para amalgamar lo ofrecido con su propio saber. El maestro no debería hacer nada de lo que no fuese capaz el alumno (Stocker, 1964: 238).

Por muchos años se creyó poder cumplir con el principio de actividad de los estudiantes por medio del planteo correspondiente de preguntas y tareas que permitieran la activación de los estudiantes. Este modelo es el que está presente en las secuencias uno, dos y tres. Sin embargo, la realización práctica de este modelo didáctico, con el predominio de la pregunta del docente como motor propiamente dicho de la enseñanza lleva a preguntarse por el sentido real de dicha práctica: ¿cuán presente está en ese ejercicio de conversación instructiva el pensamiento de los estudiantes? ¿Cuánto, luego de comenzar una sesión de

clase con preguntas y estímulos en una conversación didáctica, se termina en la identificación de problemas de los estudiantes? ¿Una conversación libre no estaría más ligada a la identificación de problemas y contenidos emergentes de la vida de los estudiantes, teniendo el eje en el aprendizaje activo de los estudiantes y, por qué no, de los docentes?

Asimismo, las secuencias 3 y 4 incorporan la motivación extrínseca como un paso obligado anterior, pero muestran una diferencia cuando plantean la recuperación de saberes previos, el conflicto cognitivo y el proceso de metacognición como pasos obligados de la secuencia didáctica. La secuencia 4 recoge la visión constructivista impuesta por los procesos de reforma de la práctica pedagógica del docente de nivel primario desarrolladas en las décadas de 1980 y 1990 a través de políticas masivas de capacitación docente. Al respecto, podemos preguntarnos, como Kohl de Olivera (2003), por la validez de la relación entre propuestas teóricas y práctica pedagógica.

La misma idea de aplicación de teorías suele ser vista de forma diferente por los que construyen las teorías y los que las utilizan: el deseo de los educadores de extraer de la teoría un 'cómo hacer' eficiente resulta inadecuado para el investigador, que busca la consistencia interna de sus formulaciones, interesado en su poder explicativo y no en su posibilidad de acción.

La tensión entre teoría y práctica es una constante en la educación. Berliner (2003), por ejemplo, intenta expresar la necesidad de superar una suerte de aplicacionismo o concepción de ciencia aplicada donde el conocimiento psicológico producido por fuera de las situaciones educativas o escolares definiría, en cierta forma, tanto la relevancia de los problemas del campo o disciplina como la suficiencia de las herramientas teórico-metodológicas producidas. La renuncia a tal posición, de cierta petulancia y subestimación, a su juicio, con relación a los problemas prácticos concretos enfrentados por la docencia, las escuelas y el alumnado, obliga a redefinir una serie de cuestiones nada menores.

Al respecto, volviendo a la reflexión sobre los métodos, los autores se plantean algunas preguntas: ¿es posible señalar fases generales para la enseñanza? Nosotros agregaríamos, ¿de estudiantes de la EBA? ¿No están condenadas al fracaso, de antemano, todas las tentativas de establecer pasos formales universales, si no para todas, al menos para el mayor número posible de unidades didácticas parecidas, puesto que cada tema y cada unidad, cada situación de vida, exigen un tratamiento individual de modo que la progresión, en cada caso, ha de realizarse en forma individual tomando en consideración las peculiaridades psicológicas, lógico-objetivas y didácticas?

Qué tal si para contestar esta pregunta vemos en el siguiente cuadro las acciones que los docentes,¹² a través de sus diversos testimonios, piensan que sus estudiantes deben de realizar para lograr aprender:

Cuadro 2. Sobre las acciones que los estudiantes realizan durante y después de la clase

¿Qué y cómo hacen los estudiantes durante y después de la clase?
Dependiendo de la temática escuchan, juegan, escriben o socializan.
Leen la hoja informativa, escuchan la explicación, resuelven cuestionarios y pegan la clase en su cuaderno.
Mis clases son muy activas, casi siempre les paso materiales con anterioridad: antes de la clase: comentan, dan su opinión. Durante: trabajan en grupos, esquematizan, exponen. Después de clase: se les pregunta sobre la experiencia: ¿cómo lo hicieron? ¿Para qué les sirve?
Bueno, lo primero que hacen es responder a preguntas o temas planteados rescatando sus saberes previos, mediante una actividad grupal que lleve a un aprendizaje significativo, utilizando una metodología activa participativa.
Se organizan en grupos.
En la clase desarrollan el tema, construyen el aprendizaje y luego lo llevan a la práctica [...] Después de la clase hacen pequeñas tareas (algunos).
Desarrollan una serie de actividades propuestas con los materiales proporcionados.
Trato de explicar lo más sencillo que se pueda y los dejo trabajo con relación al tema tratado y los alumnos también lo resuelven en la pizarra.

De la lectura del listado podemos inferir que, efectivamente, las acciones que desarrollan los estudiantes responden usualmente al esquema estímulo-respuesta, que subyace en el modelo de ‘desarrollo y representación’ antes explicado. Este modelo requiere un mínimo de operaciones mentales, por lo que la complejidad cognitiva es baja. La existencia de estos modelos de acción nos permite afirmar la existencia de grados de confusión, de improvisación en su labor pedagógica, así como de desconocimiento de la elaboración de las unidades de aprendizaje. Los mismos docentes plantean que, aún a pesar de sus esfuerzos, “tenemos dificultades: hay un incumplimiento de la programación”, “dictamos de manera general” (TD). En esa situación, “frente a las dificultades cada uno de los docentes debe construir su proceso en favor de los estudiantes” (TD).

Uno de los docentes planteaba metafóricamente que su rol finalmente era el de:

Acuartelar a los alumnos y entre cuatro paredes darles y darles conocimientos. Y cuando voy a la UGEL en busca de respuesta me dicen que tengo que cumplir las horas (TD).

12 En este caso, por ser explícito que se trata de los testimonios de los docentes, obviaremos el código que hemos asignado a estos actores educativos: TD.

[En] la educación de la EBA más interesa el currículo y su cumplimiento, que [una preocupación] en los estudiantes (TD).

En estas condiciones los docentes reconocen, por un lado, que: “no prestamos atención a heterogeneidad de participantes” (TD); es decir, hay una falta de atención a los ritmos de aprendizaje específico, aunque en el ciclo inicial e intermedio sí se conversa con cada estudiante:

En Inicial e Intermedio los docentes tenemos la posibilidad de conocer mejor a los estudiantes pero lo que dictamos no corresponde a lo que conocemos de los estudiantes. En el Avanzado es más difícil, porque cada estudiante tiene varios profesores que no tiene tiempo ni de conocerlos (TD).

Esta última opinión nos plantea, junto con otras antes planteadas, una gran pregunta, que es a su vez un desafío: ¿qué noción de sujeto educativo tienen los docentes participantes en el proceso?

El concepto de sujeto educativo excede la categoría de estudiante individualizado, porque incluye aspectos de interacción entre estudiantes, y de estos con los docentes. Los estudiantes se van construyendo como sujetos, inventando, desarmando e internalizando normas y contenidos en relación con otros. El proceso de conocer se da a partir de la motivación intrínseca vinculada con el interés de satisfacer sus necesidades, cuyo componente básico es de orden afectivo-emocional. En esa situación del aprendizaje, el estudiante hace preguntas, formula hipótesis, construye y se apropia de conocimientos.

Por ello afirmamos que el sujeto educativo no es solo el sujeto individual cognoscente, dado que en el aprendizaje está también comprometida la subjetividad. El sujeto educativo es a la vez sujeto epistémico, afectivo, social y cotidiano. En el diario acontecer se expresa el sujeto educativo. Este no supone un sujeto pasivo, que es modelado por el medio para interiorizar la norma sin resistencia, oposición y reelaboración. Por el contrario, procesa lo transmitido y se adecua a los valores y la cultura de su medio social específico en forma activa. En tal sentido, el proceso de apropiación y producción de conocimientos en la escuela incluye la relación estudiante-estudiante, además de la de docente-estudiantes. La singularidad y a la vez la heterogeneidad de los sujetos son dimensiones que justifican indagaciones en profundidad, dado que, si bien la identidad de los sujetos se constituye en sus prácticas, estas son multifacéticas y contradictorias.¹³

13 Para más detalles revisar la noción de sujeto educativo en el siguiente enlace: <http://www.altillo.com/exámenes/UBA/psicologia/psicoeduc/psicoeduc2008ressujetoeducativo.asp>.

Desde la perspectiva enunciada, las formas de conocimiento no son todas iguales, más aún en el caso de una educación que busca ser alternativa a la escolar. Esto sugiere una mirada diferente respecto del conocimiento, su adquisición y producción, la naturaleza de los procesos de escolarización (como uno de los medios por el cual las culturas son creadas y transmitidas) y los aportes de aprendizaje contextualizados o situados en la realidad.

Es relevante agregar que normativamente la EBA responde a las necesidades de:

- Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla.
- Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la EBR o que abandonaron el sistema educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares.
- Estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.¹⁴

Algunas experiencias educativas innovadoras muestran el cambio en los modelos escolares de aprendizaje, cuando las aulas no se piensan como instituciones centradas en el niño o en el adulto sino más bien como comunidades educativas.

Materiales educativos

En tal sentido, cuando se pregunta a los docentes¹⁵ participantes del estudio por los materiales que usan en sus actividades de aprendizaje responden lo que se muestra en el cuadro 3.

En estas respuestas se observa el uso frecuente de documentos escritos, tales como 'hojas', elaboradas por ellos mismos y el uso de elementos tecnológicos, con lo que se alude a la modernidad. Con relación a los escritos, cada docente se agencia textos breves con contenidos de las áreas curriculares que los estudiantes utilizan fotocopiados, asumiendo el costo.

14 Artículo 9, Ley General de Educación 28044.

15 Al igual que en el cuadro anterior, este caso, por ser explícito que se trata de los testimonios de los docentes, obviaremos el código que hemos asignado a estos actores educativos (TD).

Cuadro 3. Sobre los materiales y recursos que se utilizan

¿Qué materiales y recursos usan?
Mayormente textos.
Hojas impresas que les doy, casi siempre llevo un equipo de audio y video, pizarra, cuadernos, lápices [...], etcétera.
Laptop, proyecto, multimedia. Guía o ficha de trabajo, radio, analizan temas de canciones. Guías de evaluación.
Guías, computadoras, multimedia.
Dentro de los materiales y recursos que uso son: instrumentos de gestión, guías, módulos, textos, etcétera.
Separatas, papelotes, fichas.
Textos, materiales impresos, revistas, fichas informativas, tarjetas móviles.
Preparo fichas de trabajo o desarrollo; elaboro materiales de ayuda.
Hojas impresas de otros colegios y algunas mías, fotocopias, papelógrafos, plumones, limpiatipos, tijera, gomas, reglas, libros y poco el retroproyector PC.
Fotocopias, tizas y libros.

Curiosamente no se plantea directamente el uso de textos oficiales ni tampoco de materiales que busquen un encuentro con el participante. Recién a fines de 2013, la Dirección Nacional de EBA consideró utilizar textos ‘actualizados’ del Proyecto de Alfabetización y Educación Básica Alternativa (PAEBA), programa que, en convenio con la cooperación española, realizó una experiencia paralela a la Dirección de Educación de Adultos en la década pasada, en focos seleccionados en Lima, con fines de alfabetización.

Se ha optado por entregarlos inicialmente en Lima como parte de una capacitación que ha sido producto del monitoreo dirigido a verificar cifras de estudiantes y de cumplimiento de jornada laboral de docentes. En opinión de un especialista en EBA:¹⁶

El monitoreo en Lima, en el que la DIGEBA actúa con roles de Dirección Regional de Educación y Unidad de Gestión Educativa Local, está dirigido a demostrar que la EBA tiene problemas que todos conocen y, sobre esa base, introducir y fundamentar mejor el uso de los textos PAEBA (TEF).

16 A partir de ahora, y en los siguientes casos, se usará el código general TEF para introducir el testimonio de un especialista (o funcionario) de EBA de Lima o Ayacucho a raíz de una entrevista realizada a fines del año 2013.

La capacitación se basa en cómo utilizar los materiales. Algunos docentes muestran su disconformidad por los materiales porque, según ellos, están hechos para otras realidades, aun cuando otros docentes consideran que es “mejor tener que no tener” (TD) y que pueden utilizarlos como textos de consulta.

Entonces, estamos ante una concepción del material como una manera de concretar el currículo; de segmentarlo, dosificarlo, de organizar la información, de modo que, si bien no sustituya al docente, sí sea una herramienta que le permita a este transmitir el conocimiento, incluyendo actividades planteadas por el docente, para el logro de destrezas específicas, de pensamiento, creatividad y curiosidad que faciliten su acercamiento al saber abstracto.

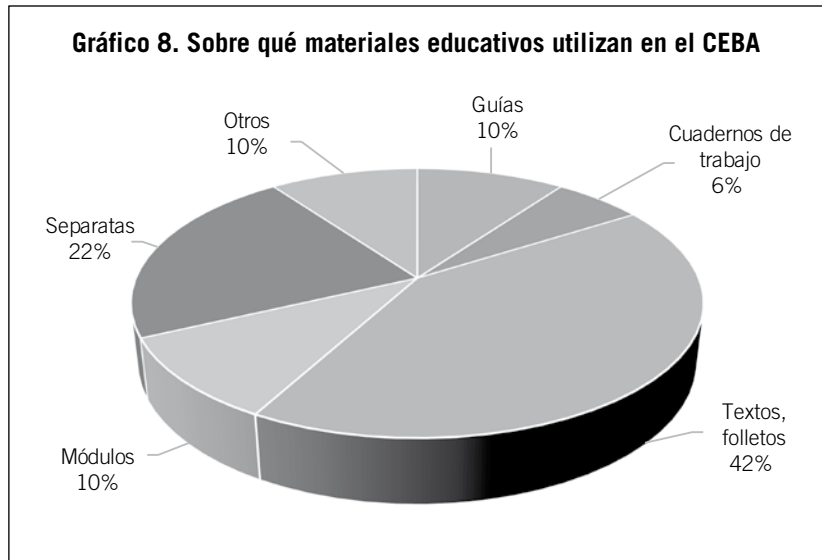
Esta mirada ‘tradicional’ convierte a los estudiantes en los únicos depositarios de aprendizajes, olvidando las relaciones, del entorno, del docente mismo. Vemos que, cuando orientamos la mirada hacia el docente, solo encontramos ‘capacitaciones’ que lo habilitan para cumplir con su rol de diseñar para otros, sin considerar que es lo que se les brinda y posibilita para el aprendizaje en esos espacios a los docentes, haciendo del proceso de aprendizaje un espacio de diálogo de saberes.

Desde esta otra concepción, los mismos sujetos, todos, usan y producen materiales en su quehacer cotidiano, que hay que valorar en su sentido educativo para traer al proceso sistemático de educar (ver gráfico 8). En este sentido, es necesario tener en cuenta que el uso de materiales educativos, muchas veces elaborados por los propios participantes, capaces de expresar la riqueza del proceso de aprendizaje obtenido, ocupa un rol muy importante.

En los estudios sobre los factores internos que influyen significativamente en el aprendizaje se plantea que “todo conduce a probar que la disponibilidad de textos es el factor más constante en el éxito escolar: los resultados son positivos en quince de cada dieciocho datos estadísticos”.¹⁷

Este valor de los materiales, en consecuencia con todo lo antes planteado, en situaciones educativas como la de EBA exigen una mirada centrada en factores de desarrollo social y cultural. Por ello, se exige al docente conocer las raíces de la identidad del grupo humano, saber de su vida, de sus intereses tanto como de sus estrategias cognitivas, estas últimas nacidas muchas veces en sus sistemas de representación, tradiciones y costumbres.

17 Citado en Hauzer (1993), p. 4.



Los materiales deben de ser capaces de negociar significados, en una lógica que parta del saber del otro. Es decir, en su estructura, contenido y señales debe ser capaz de considerar el saber del otro, rol frente al texto, prejuicios frente a la lectura, motivaciones y expectativas.

Si bien se podría especular que los docentes de EBR cuentan con los suficientes materiales proporcionados por el Ministerio de Educación, ello no se evidencia en la EBA, como puede verse en este gráfico. Así, se puede notar que son diversas las respuestas trazadas por los docentes dando como mayoría el uso de textos y folletos (42%), e incluso en la encuesta realizada se pudo observar que son varios los casos donde se utiliza más de un material de estudio a la vez. Esto se puede apreciar en el sector del 10% vinculado con 'otros'.

Por eso, no es de extrañar la habilidad que tienen para, en algunos casos, poder conjugar diversos materiales en beneficio de un mejor aprendizaje, ante el poco apoyo con que cuenta para la distribución de materiales educativos, o la decisión que toma el docente para poder trabajar con aquellos materiales más accesibles a su entorno.

ES VÁLIDO PLANTEAR QUE, AUN EN ESTAS PRÁCTICAS, MUCHOS DOCENTES MUESTRAN UNA PREOCUPACIÓN POR LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS, Oponiéndola a las actividades que desarrollan, o que lleva a muchos de los docentes a presentar su práctica con cierto temor, e incluso vergüenza, como quien comete una transgresión.

b. Desafíos urgentes

Los docentes son sensibles frente a la forma de trabajo que realizan con los estudiantes:

No estamos llegando [al] corazón de los alumnos solo con conocimientos. En el aula debemos hablar sobre la situación de cada uno y luego [de los] conocimientos. Eso nos falta en la modalidad, no partimos de su corazón, si así fuera los estudiantes tendrían más intereses por lo personal, social, cultural (TD).

Cuando mis alumnos se escapan del aula tengo que pensar que está fallando la metodología o lo que tratamos no les interesa, porque no tiene que ver con la vida diaria. La mayor parte están entre los catorce y diecisiete años en la EBA (TD).

En efecto, en la práctica el currículo es tratado a menudo como un listado de contenidos dirigidos a lo cognitivo y no al desarrollo de habilidades, destrezas ni actitudes. Es cierto que los clásicos contenidos disciplinares son propuestos como el qué de la enseñanza y se definen como el conjunto de saberes o formas culturales acumuladas por la humanidad, cuya asimilación y apropiación por los estudiantes se considera valiosa y esencial para su desarrollo y socialización.

No obstante, dada la importancia de los contenidos disciplinares, sería mejor que se trataran de manera globalizada y alineada a la realidad de los estudiantes, porque no debe dejarse que al azar se adquieran sin uso previsto, sino que precisan del diseño y aplicación de actividades educativas sistematizadas y propositivas para asegurar su plena consecución.

Los contenidos en un aprendizaje situado en la realidad de los estudiantes deben ser previamente organizados y estructurados por los docentes como el conjunto de actividades a realizar para interpretar problemas y construir soluciones que incluyen la organización y estructuración de los próximos aprendizajes.

Con este procedimiento se agrupan y combinan los temas y subtemas del contenido en un todo coherente y significativo. El interés es acomodar los contenidos y habilidades por aprender de acuerdo con un orden lógico, psicológico y pedagógico. De esta manera, se resaltan los distintos niveles y jerarquías de los conocimientos, destacando los tipos de relación que guardan entre sí. La ejecución de las actividades permitirá que los estudiantes reflexionen hasta que clarifiquen la interrelación que tiene el conocimiento a dominar en función de sus necesidades reales, ya que al señalar sus conexiones se aprende mejor facilitando su comprensión significativa y el recuerdo de la información. Sin embargo, no parece que esta fuera la concepción que el docente plantea cuando apela a la metáfora del ‘acuartelamiento’.

Además, esta situación explicaría el creciente reconocimiento de los docentes por tener en la vida de los estudiantes un claro y significativo punto de partida en el aprendizaje. Partir de la experiencia y conocimientos particulares de los estudiantes se convierte en el desafío más importante del proceso pedagógico en la EBA.

Algunos docentes interrogados sobre su manera de realizar la acción educativa nos ofrecen pistas encaminadas a resolver desafíos orientados a crear la necesaria ruptura con el modelo tradicional de la escuela nocturna de adultos. Además de ser los primeros en describir lo que hacen, expresan con peculiar entusiasmo sus apreciaciones del proceso recientemente iniciado considerando las situaciones de vida de los estudiantes.

Así, describen lo que hacen y lo que desean hacer como si ya lo estuvieran haciendo. Es una manera de explicar que son conscientes del largo camino por recorrer, luego de reconocer, como se ha dicho en testimonios de páginas anteriores, que el aprendizaje situado en la vida de los estudiantes responde a un enfoque diferente del acostumbrado, pero también asumen que para su aplicación se tienen que superar las actuales limitaciones. No obstante, eso no disminuye las expectativas que tienen:

[Ejecutamos] una situación de vida por bimestre pero lo importante es entender que, a partir de una situación de vida, el aprendizaje es holístico y de modo relacional se tocan otras situaciones de vida. Cada situación de vida no es autista. El profesor tiene que vincular las situaciones de vida en un tratamiento curricular globalizado. Establecer el punto de contacto entre oferta y demanda educativa, en busca de una ‘tierra común’, de modo que los estudiantes al participar en esa ‘tierra común’ tengan el rol específico de aprender a programar, organizar, ejecutar y evaluar sus aprendizajes. Así, se comprende porque en esa ‘tierra común’ los estudiantes escogen sus situaciones de vida prioritarias en su proceso de su aprendizaje, no como representantes del COPAE, sino como actores directos (TD).

Esta breve descripción tiende una línea de desarrollo entre la actual enseñanza prescriptiva de contenidos disciplinares y una trayectoria de aprendizaje posible basada en el hacer de los estudiantes y que utiliza los contenidos disciplinares en la solución de sus problemas. Por eso, el desafío mayor es involucrar a la EBA en un proceso de aprendizaje integral que supere el tratamiento de contenidos cognitivos que, siendo importantes como guías para la acción, no son suficientes para estudiantes que además de contemplar su realidad actúan en ella, para cambiarla y tener condiciones de vida digna.

De este modo, es importante el uso de la metáfora ‘tierra común’ al referirse a los espacios de aprendizaje, integrados por docentes y estudiantes, en los cuales pueden participar con roles renovados y complementarios en una educación transformadora. En esa perspectiva y, aun cuando este caso todavía sea hipotético, los docentes advierten que los estudiantes deberían gestionar sus aprendizajes, lo que les permitiría ser protagonistas verdaderos. Igual sucedería con los docentes que evidenciarían un protagonismo adecuado acompañándolos en las reflexiones orientadas a lograr un aprendizaje holístico, relacionando unas vivencias de los educandos con otras. Consideran que para que eso ocurra:

Los casos de los estudiantes no debemos tomarlos como cosa aparte sino como parte de lo programado, sin separar lo cognitivo de lo humano, pues, si identificamos problemas también tenemos que buscar soluciones más amplias, así las áreas curriculares adquirirían sentido solo si ayudan a resolver (TD).

Las interacciones entre sujetos, y de estos con los objetos de estudio, son directas debido al equilibrio de relaciones de poder que puede crearse al ejecutar las actividades educativas democráticamente.

Los estudiantes tienen que participar en todo el proceso pedagógico. Ellos tienen que decidir sobre los problemas en grupo. Cada uno tiene su trayectoria de aprendizaje (TD).

Se puede hacer un cartel con todas las situaciones de vida que los estudiantes escogen, ninguno queda fuera, y a partir de eso se discuten los problemas y las soluciones desde ellos, El docente los acompaña (TD).

Para ello, en palabras de un conjunto de docentes de Huamanga, Ayacucho:

Los casos de la vida real de los estudiantes hay que ‘pedagogizarlos’ para responder adecuadamente. Es importante conocer su cultura para aprender (TD).

Todo el mundo tiene experiencia, solo que no la valoramos en el aprendizaje del CEBA (TD).

De este modo, “el estudiante tiene derecho a tener su proyecto de vida alimentado por su proyecto de aprendizaje” (TD). Y su acción de aprendizaje puede describirse en que “los estudiantes tienen que estudiar en equipo y cada estudiante estudiará sobre un tema en común con sus compañeros pero desde su experiencia específica” (TD).

Estas acciones en voz de los estudiantes logran que:

Lo que nos enseña el profesor nos servirá para ser alguien en la vida y saber resolver nuestros problemas (TE).

Quieren que seamos mejor que ellos, un genio, para lograr nuestras metas (TE). Porque lo que me enseña me sirve para aprender más, para no estar en las nubes (TE).

En consecuencia, los desafíos implican la creación de condiciones comunicativas nuevas que tienen que ver con aspectos de la vida de los estudiantes que más les interesa abordar para resolver, aprender a escuchar y vincular las reflexiones con las decisiones que generan acciones.

c. Tendencias de desarrollo

La aproximación analítica que hemos realizado de la ejecución del trabajo pedagógico de los docentes participantes en el estudio nos plantea que existe una tendencia mayoritaria con algunas características que es indispensable reorientar como una tendencia posible dirigida a mejorar la EBA.

Una característica es que la acción de planificar la sesión de aprendizaje en el marco de una secuencia de sesiones casi no se realiza; su existencia en la práctica pedagógica de los docentes participantes es mínima o nula. Cuando se realiza, los docentes se restringen a estructurar el o los contenidos a enseñar, dosificándolos para su dictado en las sesiones desde el estudio de libros y enciclopedias —en general bibliografía escolar— que les permitan graduar el contenido. En esta acción, el uso de carpetas, guías y textos escolares les permite ganar en seguridad en que logran las metas esperadas (que los estudiantes aprendan), así como que van por el camino esperado y correcto. Sin embargo, recordemos que esta es una práctica minoritaria, la mayoritaria es no planificar las sesiones.

La segunda característica es que la mayoría ejecuta el currículo bajo un modelo 'explicativo-argumentativo', llamado en la historia de la didáctica como 'de representación', que plantea la activación de la mente del aprendiz a través de explicaciones, lecturas en voz alta por el docente que modela la voz para ser ejemplo del castellano socialmente válido, así como preguntas o tareas planteadas por el docente.

En esta construcción, los participantes aprenden a valorar el rol de copiar, escribir, transcribir un texto o hacer ejercicios copiados o resueltos de una hoja o guía. Los participantes valoran estas actividades porque repiten lo que ven en los estudiantes de las escuelas 'normales' o 'de la mañana', lo que de alguna manera, en su imaginario, les dice que están estudiando correctamente. En esta práctica, los materiales juegan un rol complementario, que sostiene la explicación o representación del saber a mostrar al aprendiz.

Es válido plantear que solo una minoría de docentes utiliza otro tipo de estrategias pedagógicas que intentan romper con el modelo explicativo-argumentativo, producto de haberse dado cuenta de que en el modelo de uso mayoritario los participantes no aprenden para la vida. Estos docentes intentan poner en práctica de manera sistemática la 'programación sobre la base de situaciones de vida', proponiéndose varias secuencias metodológicas y didácticas. En un solo caso se intenta desarrollar la clase usando el modelo constructivista difundido a finales de la década de 1980. Es válido plantear que, aun en estas prácticas, muchos docentes muestran una preocupación por la enseñanza de contenidos, oponiéndola a las actividades que desarrollan, o que lleva a muchos de los docentes a presentar su práctica con cierto temor, e incluso vergüenza, como quien comete una transgresión.

La tercera característica es que toda esta práctica, aun en el caso de los docentes que innovan aplicando secuencias didácticas diferentes a la mayoría, se observa una concepción del sujeto pedagógico reducida a la del 'estudiante', similar a la de un niño o niña 'alumno' de EBR, olvidando la diversidad de participantes que estudian en EBA, postergando sus características culturales y sobre todo las laborales. Negar estos dos rasgos, intrínsecos de los participantes de EBA, son las razones que, además, los han llevado a estudiar en esta modalidad, abre paso y avala la práctica negadora del sujeto que permite incluso que se postule que los participantes trabajen es un problema para su aprendizaje.

Debemos recordar que las particularidades de estudiantes con múltiples roles requieren una didáctica que repose en la autodidaxia como el modo de impulsar su actoría en la reinterpretación de sus situaciones de vida para identificar los

problemas que los afectan y actuar para solucionarlos, aprendiendo lo que ofrece el conocimiento, en parte, contenido en las actuales áreas curriculares. La selección de contenidos en función de la identificación y solución de problemas rompe con el tratamiento independiente de las materiales disciplinares según su lógica y su particular epistemología, en favor de enfoques globales de los contenidos de modo inter o transdisciplinario.

Los docentes perciben que esta forma de trabajar puede ser la más adecuada para comprender de manera más cercana la problemática de los estudiantes, como parte del camino a mejorar gradualmente sus condiciones de vida por acción de ellos mismos.

4. Evaluación del proceso pedagógico

La evaluación es una de las dimensiones o aspectos que requieren mayor análisis en el proceso pedagógico, tal vez por sus efectos y los procesos que suscita en sus participantes. En este acápite, atentos a ese planteamiento, se muestran y analizan los testimonios de los docentes, tanto de Lima como de Ayacucho, participantes en la presente investigación.

a. Situación actual

Según la normativa, “la evaluación es un proceso continuo, permanente, sistemático e integral de obtención y análisis de información relativa a los procesos de aprendizaje-enseñanza y sus resultados, con la finalidad de emitir juicios de valor y tomar decisiones”.¹⁸ ¿Cómo está presente esta noción de evaluación en la práctica de los docentes de CEBA? ¿Qué les preocupa, motiva y anima al evaluar a sus participantes? La evaluación es uno de los aspectos de la educación más discutidos. Veamos qué encontramos en la realidad que describimos en este estudio.

Una evaluación del desempeño

Al preguntar a los docentes sobre la evaluación, una docente opina que evalúa de la siguiente manera: “desde que ingresan al aula yo estoy observando sus actitudes, sus formas de pensar, de hablar, de hacer; es una evaluación integral” (TD). Entonces, es muy interesante observar cómo, en algunos casos, los docentes muestran preocupación genuina por evaluar actitudes y desenvolvimiento de los estudiantes.

18 Directiva 041-2010-VMGP/DIGEB/DPEBA aprobada por RD 0562-2010-ED.

Hay que ir evaluando cómo van progresando, porque las competencias no se evalúan con promedios (TD).

El interés es identificar, con una mirada integral, el progreso en el desarrollo de competencias, y de superar la evaluación cuantitativa del rendimiento en el aprendizaje de contenidos disciplinares como objetivo final. Los docentes dicen:

Cuando hablamos de competencias, sabemos que los estudiantes no parten de cero. Los tiempos que se necesitan en EBR no puede ser el mismo para el caso de la EBA (TD).

Igualmente, al analizar situaciones concretas del hecho pedagógico, surgen expectativas al saber que existen docentes que otorgan importancia a los saberes previos de los estudiantes en el aprendizaje.

Los estudiantes tienen muchos conocimientos previos, pero a veces no saben cómo utilizarlos, incluso algunos técnicamente están muy bien preparados (TD).

Valoran la experiencia y conocimientos que tienen los estudiantes con sus familias, centros laborales y comunidades a las cuales pertenecen, por lo que consideran que, teniendo dichas experiencias y conocimientos como parte de su capital, el tiempo que dedican a las jornadas de estudio no es comparable con la jornada de estudiantes de la EBR, que tiene como principal actividad asistir a las escuelas de modo obligatorio, enviados por padres que asignan valor exclusivo al tiempo de estudio de sus hijos.

En educación para el trabajo hacemos proyectos y, en mi caso, veo cómo trabajan y sobre eso evalúo el desempeño (TD).

Estas opiniones de docentes que evalúan sus prácticas en la evaluación muestran un perfil que generalmente no se ha tenido en cuenta en la formulación de las orientaciones, capacitaciones y monitoreo a cargo de los diversos niveles de gestión de la EBA.

Así, recogiendo más testimonios, un docente destaca que la relación con los estudiantes les ha permitido aprender que:

Los jóvenes son entusiastas, con ganas de aportar a la sociedad, y si son consultados mejor. Pueden trabajar y estudiar a la vez. Tienen ganas de ayudar a sus padres y hermanos (TD).

La mejor disposición para trabajar con estudiantes más independientes y proactivos también les ha permitido aprender que la relación con ellos no puede ser la misma que se suele expresar con estudiantes de otras modalidades educativas. Opinan, por eso, que han aprendido a:

Identificarme con los alumnos con empatía y tratar de solucionar sus problemas (TD).

Saber que el primer momento de contacto con los alumnos es una buena oportunidad de motivación. Si se logra un buen acercamiento en el primer día, la motivación en los días siguientes será mucha más sencilla y se podrá trabajar o lograr que el alumno tenga mayor disposición a trabajar (TD).

A ser bastante comprensivo por las condiciones de los alumnos que se tiene (TD).

A ser tolerante, integrador, solidario (TD).

A diferenciar y distinguir las diferentes etapas psicológicas; es decir, su comportamiento según sus edades y también sus expectativas (TD).

A ser más sensible con la población olvidada. A escuchar (TD).

A entender que hay diferentes estudiantes, que la enseñanza debe ser personalizada, a comprender sus situaciones de vida, a estimarlos y quererlos, a enseñar con el ejemplo (TD).

En estos testimonios pueden identificarse las condiciones germinales para construir de modo sistemático una educación pertinente; es decir, una educación congruente o adecuada a las necesidades reales de los estudiantes, en un entorno propio en el que son sujetos, actores o protagonistas culturales que aprenden para desarrollar su identidad cultural.

Los docentes, en ese sentido, tratan de situarse en las diversas realidades concretas de los estudiantes para acompañar a los estudiantes a solucionar problemas, en un ambiente de construcción de relaciones equitativas basadas en la solidaridad y el afecto que ayuda a motivar intrínsecamente a los estudiantes, más aún cuando se enseña con el ejemplo y en función del reconocimiento de lo heterogéneo y de respeto a la diversidad.

De este modo, muchas veces imperceptible, los roles van ampliándose vegetativamente para desarrollar la identidad de la EBA, como producto de la experiencia e iniciativa docente. A pesar de la brecha que existe en las relaciones entre los

diferentes niveles de gestión y los CEBA, parece importante hacer visible que la personalidad de los CEBA se encuentra en una permanente movilidad que aún no alcanza la dimensión que requiere para ser una modalidad verdaderamente alternativa.

En ese camino, las estrategias de sobrevivencia propias de poblaciones excluidas van ingresando a los CEBA como aportes culturales para mejorar desde abajo, una modalidad que se encuentra en desventaja en el presupuesto nacional en el sistema educativo con relación a otras modalidades, en los proyectos educativos nacional y regionales, en el establecimiento de normas que la configuren como una modalidad alternativa, y particularmente en la evaluación del proceso pedagógico y en el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Los docentes se retroalimentan lentamente como profesionales polivalentes y los estudiantes fortalecen su identidad como personas que trabajan y que, en muchos casos, definen el rumbo de sus familias y participan en las decisiones de sus comunidades. En ambos casos, docentes y estudiantes se construyen como actores del proceso pedagógico y sujetos de derecho.

b. Desafíos urgentes

Sin embargo, las tendencias de conservación de las rutinas tradicionales predominan en los CEBA y se expresan con mayor nitidez en las prácticas de una evaluación formal, poco prolija. El llenado de actas se convierte en el resultado burocrático más esperado, porque así cumplen con las normas orientadas a certificar el avance de los estudiantes en los períodos promocionales, ciclos y programas.

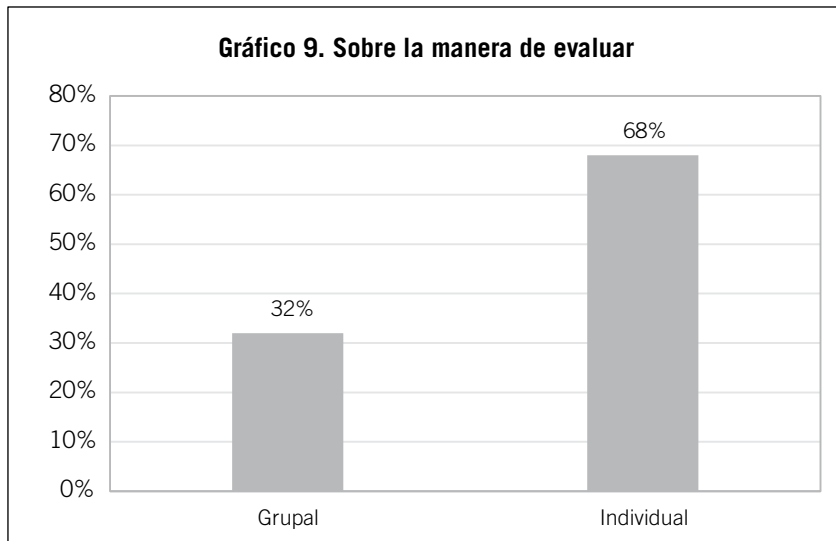
¿Qué y para qué se evalúa? Contenidos y fines de la evaluación

Dos preguntas fundamentales en la evaluación es el qué y para que se evalúa. Según un docente participante en el estudio, la intención es evaluar:

El logro de competencias, pero en realidad se aplica una evaluación del rendimiento de contenidos académicos (TD).

Incluso los que programamos por situaciones de vida de los estudiantes, evaluamos por contenidos (TD).

Tiene mayor importancia el aspecto cognitivo (TD).



Se evalúa lo llamado cognitivo, no actitudes, valores, etcétera, no es integral (TD).

Los valores que son esenciales no tienen nota (TD).

La visión cuantitativa prima sobre logros (TD).

Existe una mezcla de pasado y futuro, por eso hay confusiones (TD).

La gestión de la evaluación está circunscrita a la evaluación de los estudiantes como individuos (ver gráfico 9).

Como puede verse en el gráfico, el uso de la evaluación individual concilia con la tendencia de poner notas y no se contempla la necesidad de introducir en la evaluación el trabajo grupal ni tampoco la evaluación del proceso pedagógico, con lo que se pierde la oportunidad de desarrollar una cultura de evaluación que es indispensable en el mejoramiento continuo de la calidad educativa y de un aprendizaje de los estudiantes comprometido con la aplicación de lo aprendido en sus espacios familiares, laborales y comunitarios.

A esto se agrega que la evaluación de los estudiantes está reducida a medir la adquisición de información de los contenidos de áreas curriculares y no a evaluar el conocimiento construido por los estudiantes y los efectos que deben tener estos en la solución de la problemática de aquellos.

En esas condiciones, se reproduce la cultura de asumir lo ‘cognitivo’ o ‘académico’ como el ejercicio de apropiarse de la información, sin el indispensable valor epistemológico en el aprendizaje propio. Por consiguiente, al reducirse el ámbito de la evaluación a lo denominado cognitivo, se deja de lado la evaluación de progreso en el desarrollo de competencias y la integralidad propia de un efectivo desarrollo humano y ciudadano.

Cuando al docente se le pregunta en torno a qué se evalúa, las respuestas son diversas y desvinculadas. El rendimiento académico (32%) y el desempeño (29%) son las áreas que tienen mayor porcentaje (ver gráfico 10), con lo cual se daría un panorama heterogéneo sobre los objetivos a lograr para la mejor enseñanza en los diversos CEBA. Sin embargo, dicho escenario también podría ser entendido como una re-apropiación de la enseñanza, donde no solo se aplican métodos particulares sino que se trazan metas dependiendo del contexto educativo singular del docente y donde no bastaría con una estandarización, ya que se busca comprender mejor cada uno de los rasgos distintivos de, por ejemplo, una comunidad.

¿Cómo se evalúa? La metodología de la evaluación

Los docentes asumen que se improvisa mucho a la hora de la evaluación, debido a los problemas siguientes:

Falta metodología de evaluación (TD).

No existe evaluación continua, no evaluamos de modo permanente (TD).

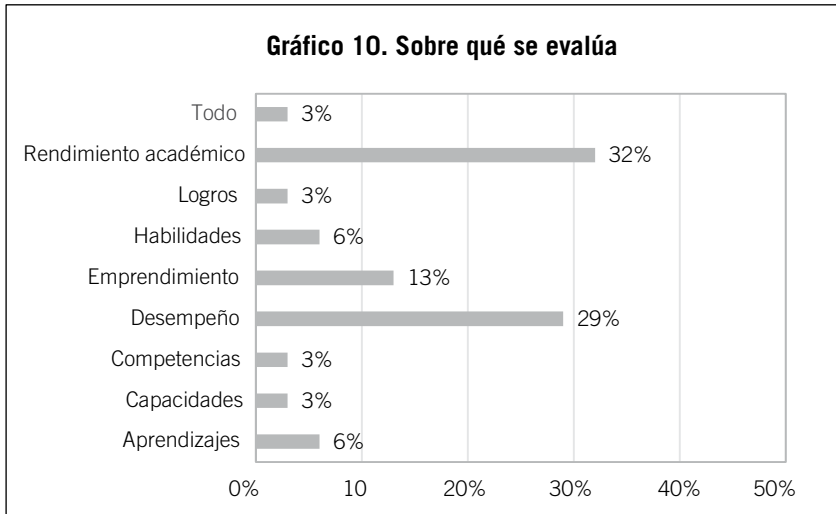
Solo se realiza heteroevaluación, no hacemos evaluación de grupos, autoevaluación, entre pares, etcétera (TD).

Usamos instrumentos muy antiguos que no nos permite evaluar el aprendizaje (TD).

Revisión de cuaderno, prueba escrita y oral [...], condicionada a compra de separatas que los docentes preparamos de nuestro bolsillo porque nadie nos da (TD).

Los registros de la DIGEBA no vienen acompañados de orientaciones, por eso en mi CEBA hemos hecho un registro propio (TD).

La mencionada falta de metodología de la evaluación es una de las percepciones que tienen los docentes frente a la necesidad de articular el proceso pedagógico de modo sistémico. En este aspecto, se hace visible la débil gobernabilidad



educativa,¹⁹ entendida esta como una valiosa forma de actuación coordinada, de madurez frente a la necesidad de compartir responsabilidades, de construcción social, en un ambiente de eficiencia, de no imponer ofertas rígidas a una demanda pasiva.²⁰

Sin embargo, los docentes intuyen el vacío en el que se encuentran y buscan estrategias que les permitan ampliar la evaluación individual generada por una cultura escolar individualizante y meritocrática, mediante la evaluación de grupos:

19 La gobernabilidad tiene nudos u obstáculos a superar, según el ministro César Ayzanoa (2003): “La densa, obsoleta y contradictoria proliferación de normas, leyes y decretos que burocratizan la tarea formadora del maestro y, consecuentemente, le restan creatividad, innovación y criterio científico a su función pedagógica [...]. La aplicación automática de modelos educativos extranjeros sin estudios de factibilidad y análisis sobre su pertinencia con respecto al *ethos* cultural del escolar peruano. Más aún el abandono de experiencias nacionales exitosas, tales como la nuclearización, la educación inicial, la planificación educativa de base, el programa de mejoramiento de enseñanza de las ciencias, el desarrollo de proyectos de investigación educacional, entre otros [...]. La aplicación automática de modelos administrativos de las empresas de producción a la gestión educacional, ignorando que la educación tiene una misión excelsa que es la formación del ser humano y la sociedad [...]. La excesiva intromisión política, restándole valor a los aspectos académicos y pedagógicos [...]. La falta de comunicación intercultural y de carácter interdisciplinario, dado que es muy frecuente observar la proliferación de conferencias, congresos, o seminarios que tratan de temas educativos con un lenguaje excesivamente formalizado que el maestro de aula no comprende y que por ello no le interesa”. Cf. *Gobernabilidad educativa: fortaleciendo la democracia*, Foro Educativo 2011.

20 Al respecto de la gobernabilidad, el ex viceministro de Educación, Cesar Picón, 2002-2003, nos dice: “[...] los grandes componentes de la gobernabilidad son los siguientes: componente ético, componente político, epistemológico, pedagógico y estratégico”. *Ibid.*

Cuando opté por evaluarlos constantemente tuve que pensar en varias estrategias teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, por ejemplo, la evaluación por grupos. Las evaluaciones escritas individuales complementan, pero no es lo único ni lo más importante. Incluso se pueden utilizar otros instrumentos que no metan miedo, porque los alumnos ni siquiera se dan cuenta que estamos evaluando (TD).

Lo antes planteado se refuerza con los resultados de este cuadro que muestra que un 48% de docentes, es decir la mayoría, utilizan más de dos formas de evaluación. En la misma línea, solo un 6% expresan una tendencia inicial a realizar una evaluación permanente (ver gráfico 11).

¿Cuándo se evalúa? El tiempo en/de la evaluación

Existe una variedad de situaciones con relación al momento en que se realiza la evaluación. Los docentes opinan que:

Generalmente se evalúa al final del proceso pedagógico (TD). [...] Cuando decimos examen, los alumnos faltan (TD).

Hacemos una evaluación que causa miedo y eso no debe ser así (TD).

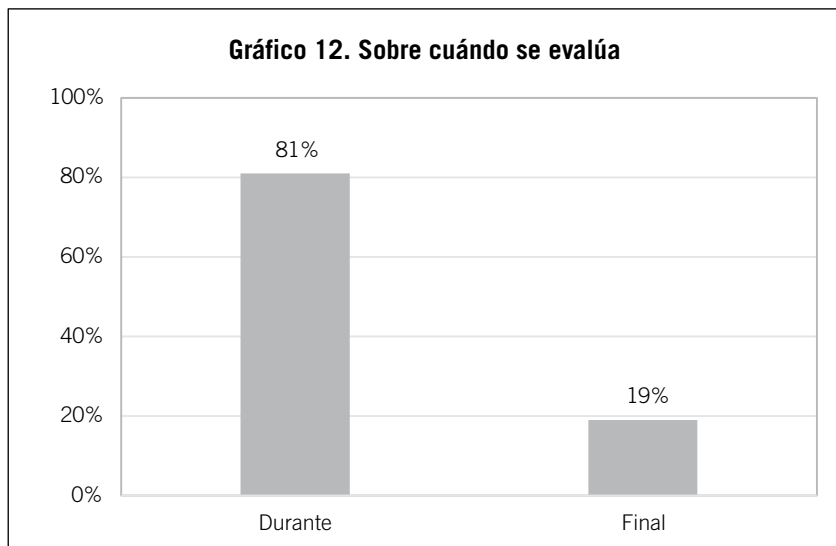
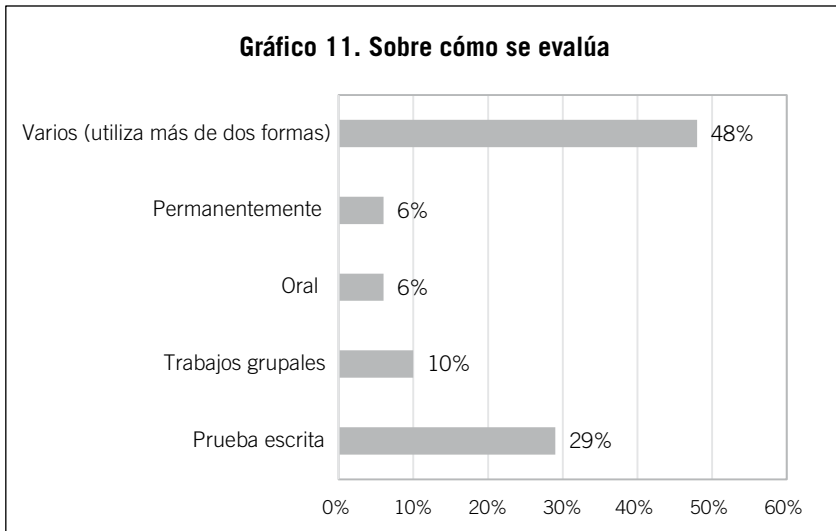
La evaluación última es la que vale, entonces los chicos aparecen al final (TD).

Encima nos dicen que el cuarto bimestre es el decisivo y es el que manda en el certificado. Entonces, algunos alumnos me reclaman: “yo he venido todos los días, he venido cumpliendo” y no tengo respuestas (TD).

Es conocido que algunos expertos en educación han venido señalando desde hace mucho tiempo que la evaluación tradicional que se realiza a los estudiantes es un instrumento de poder que los califica como ganadores o perdedores. Esta situación representa un contrasentido a todo intento de la educación orientada al desarrollo humano. Sin embargo, el problema producido por el criterio de evaluar el progreso en el desarrollo de las competencias de los estudiantes mediante evaluación de contenidos disciplinares es producto de asignar al aprendizaje del contenido un automático desarrollo de competencias.

Para salir de la confusión, los docentes solicitan que:

La normativa sea explícita en el enfoque de la promoción automática. En nuestro CEBA, al ciclo intermedio, vienen de vez en cuando, porque los estudiantes saben que no ‘jalamos’ y con eso estamos formando irresponsables (TD).



Así, como en un testimonio anterior en el que un docente señaló que el avance de competencias no se puede promediar, en muchos docentes no se tiene la comprensión de la promoción automática debido a que la oferta pedagógica menciona contar con un currículo por competencias, aunque se alienta una enseñanza basada en el dictado de clases y contenidos disciplinares. Mediante esta forma de promoción, que ya existe desde hace décadas en Latinoamérica y que aún es

LA RETROALIMENTACIÓN DEL PROCESO PEDAGÓGICO IMPLICA MEJORAR LOS ROLES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES, EN LA MEDIDA EN QUE ESTA ES UNA EVALUACIÓN CONTINUA A CARGO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES QUE PERMITE EXTENDER EL APRENDIZAJE A LO LARGO DEL PROCESO, EL APRENDER A APRENDER Y DE CONSTRUIR AUTONOMÍA EN LOS CÍRCULOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.

tema de discusión, se desea eliminar la evaluación punitiva y la repitencia escolar, para establecer nuevas formas de trabajo pedagógico alineado a las exigencias de una educación orientada a la equidad socioeconómica y cultural.²¹

Específicamente, en torno a cuándo se evalúa, los docentes indican que lo hacen durante (81%) y un menor porcentaje al final (19%), ver gráfico 12. ¿No existe una ligera contradicción entre estos resultados mayoritarios y lo que dicen ellos que aplican en las clases?

La repetición y el fracaso escolar solo hacen visibles las fallas estructurales del sistema escolar tradicional, pero tampoco debe entenderse que esta forma de promoción no puede usarse como un instrumento de reparación, ni por asumir a los estudiantes como carentes a los cuales no se les puede pedir más.

Así, en lo que respecta a la evaluación, su campo de acción está restringido a la evaluación de los estudiantes desarrollada por el docente, dejando pendiente la evaluación del proceso pedagógico y, por consiguiente, la posibilidad de retroalimentarlo permanentemente para mejorarlo.

c. Tendencias de desarrollo

La evaluación en la EBA, a partir de los elementos aislados orientados a modificar una práctica básicamente administrativa, posiblemente cambiará para lograr una práctica que articule mejor las diversas variables que intervienen en ella y en el conjunto del proceso pedagógico e institucional.

21 Juan Carlos Tedesco, en su estudio *Modelo pedagógico y fracaso escolar*, 1981, señala que: “[...] Resulta claro que el problema de la promoción automática no está suficientemente evaluado (en América Latina) y que, en todo caso, su implantación, si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema sino que, a lo sumo lo posterga”. Citado en: Rojas Rubio, Manuel, *Promoción automática y fracaso escolar en Colombia*, http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf.

Es necesario tener en cuenta que la gran mayoría de docentes han sido formados para la EBR. Un número no preciso de ellos tiene jornadas laborales mixtas, en ambas modalidades, y las confusiones surgen con naturalidad al tener más clara para ellos la identidad de la EBR que de la EBA. Otros mantienen las formas antiguas de evaluación que trasladan mecánicamente a la EBA y, por falta de acompañamiento y actualización suficiente, no aplican la metodología de la EBR porque colisionan con algunas particularidades de evaluación que han sido normadas en la EBA y que no logran comprender.

Las insatisfacciones de los docentes, con experiencia ajena a la propuesta de evaluación de la EBA, es el desafío que tratan de asumir para lograr respuestas más coherentes al respecto, pero la divulgación de este problema posiblemente será útil a los niveles de gestión de la EBA encargados de orientar la práctica evaluación, siempre y cuando la manera de encarar la evaluación y el conjunto del proceso pedagógico se realice como parte de una movilización de la EBA en la que docentes y estudiantes participen en la generación de normas pertinentes:

Existe incompatibilidad entre la norma y la realidad [...]. El espíritu de la norma del DCBN orienta a mirar el aprendizaje en función de logros, pero hay una contradicción debido a que más pesan los contenidos curriculares (TD).

Esta es una razón para que el aprendizaje no se detenga en el rendimiento académico sobre la base de los contenidos de las áreas curriculares sino sobre el mejoramiento de la actitud y capacidad en el hacer, sentir, pensar de los estudiantes, y donde el enfoque de desarrollo humano tienda a superar la cultura escolar tradicional para vincularse con el desarrollo local, con participación activa y crítica de los estudiantes en condición de ciudadanos. La opinión de una docente de Lima permite avizorar esa tendencia.

Debemos conocer más las realidades de jóvenes y adultos marginados y a tener en cuenta lo que demandan, a ser más flexibles, a reconocer la diversidad de alumnos con los que contamos. También he aprendido a tener mayor consideración de los estilos y ritmos de aprendizaje que ellos tienen, considerando que trabajan, tienen familias y participan en reuniones de sus organizaciones vecinales (TD).

Al abordar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en función de sus competencias, posiblemente surgirá la necesidad de insertar la evaluación del proceso pedagógico con el propósito de mejorar las propuestas en marcha en el marco del mejoramiento continuo demandado por el sistema de acreditación de la calidad educativa. Asimismo, la retroalimentación del proceso pedagógico implica mejorar los roles de docentes y estudiantes, en la medida en que esta es

una evaluación continua a cargo de estudiantes y docentes que permite extender el aprendizaje a lo largo del proceso, el aprender a aprender y de construir autonomía en los círculos de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación para la metacognición permitiría comprender el proceso y reposicionarse mediante una práctica de mejoramiento continuo en lo personal, en las interacciones familiares, laborales y comunitarias. De este modo, el proceso pedagógico en general y la evaluación en particular serían instrumentos de inclusión de los estudiantes en la educación y en la sociedad, en vez de instrumentos de diferenciación educativa-social.

V. Análisis de situación de la normativa

E

n esta parte se aborda la situación de la normativa de la EBA referida a las diversas partes que conciernen al proceso pedagógico: programación, organización, ejecución y evaluación.

1. Normativa para la programación del proceso pedagógico

La programación debe tener en cuenta lo que constituye su primera base conceptual, referida a los fines de la educación planteados en la Ley General de Educación:

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad, autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante, forjadora de una cultura de paz, que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, ética y lingüística, supere la pobreza, impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los restos de un mundo globalizado.²²

Esta es una inmensa tarea si consideramos que la EBA, debe atender a:

22 Artículo 9, Ley General de Educación 28044.

- Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla.
- Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la EBA o que abandonaron el sistema educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares.
- Estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.

Más aun cuando esta población, según el documento *La otra educación*, tiene características que precisan su condición de excluidos, pero que tienen a favor otras referidas a sus potencialidades y culturas diversas:

- Encontrarse excluida de muchas formas de los medios y mecanismos de creación y comunicación del conocimiento.
- Constituir un grupo potencialmente grande, demandante del servicio educativo, con bajos niveles de acceso al mismo y políticamente débil.
- Ser heterogéneos —por cultura, lengua, género, ámbito territorial, historia y trayectoria de vida, experiencias educativas— y estar desigualmente atendidos.
- Haber tenido experiencias de fracaso escolar.
- Además, las mujeres adultas y jóvenes son más pobres, pero menos oprimidas y con mejor desempeño educativo.

a. Normas generales

A continuación se presenta la normativa referente al aspecto en análisis en el DCBN, con énfasis en la comprensión al rol del sujeto educativo y a su diversidad en la EBA.

En el Diseño Curricular Básico Nacional

El DCBN-EBA fue aprobado por R.M. 0276-2009-ED, del 15 de setiembre del año 2009. En la perspectiva y realidades mencionadas en los párrafos anteriores, el DCBN constituye el primer intento importante dedicado a orientar el proceso pedagógico de los CEBA, haciendo suyos, en su discurso general, conceptos y explicaciones de *La otra educación* que han contribuido a sentar las bases

de una manera diferente de ver la educación de poblaciones afectadas por la exclusión educativa y social.

Sin embargo, en lo específico, en lo técnico-pedagógico, nos preguntamos cómo se van a alcanzar los fines de la educación desde una población con las características mencionadas. La respuesta aparece en el diseño curricular mismo, donde se plantea una matriz de áreas curriculares que puede verse en el siguiente cuadro (DCBN, 2009:37):

Cuadro 4. Sobre los ciclos y las áreas curriculares

	Ciclos		
	<i>Inicial</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Avanzado</i>
Áreas curriculares	Comunicación Integral		
	Matemática		
	Ciencias Sociales		
	Ciencia, Ambiente y Salud		
	Educación Religiosa		
		Educación para el Trabajo	
			Idioma extranjero (inglés) o lengua originaria

En este cuadro puede observarse que los tres ciclos comparten cinco áreas, que el ciclo intermedio y el avanzado comparten seis áreas con la inclusión de la educación para el trabajo, y que el ciclo avanzado tiene siete áreas, con la inclusión del idioma extranjero o lengua originaria. Nótese que en el ciclo inicial no cuenta con educación para el trabajo y en ninguna parte del DCBN se explica las razones. Sin embargo, muchos de los participantes del Programa de Educación Básica Alternativa para Niños y Adolescentes (PEBANA) y del PEBAJA trabajan y requieren desarrollar sus competencias laborales para dignificar el trabajo que realizan o asumir otra opción laboral distinta. De igual manera, el idioma extranjero solo está en el ciclo avanzado seguramente porque los dos primeros ciclos, equivalentes a la educación primaria de EBR, están dedicados a la alfabetización, pero ¿cómo se entiende esta situación si la alfabetización se realiza en lengua materna? ¿Cómo se asume el idioma extranjero?

Las áreas son desagregadas en componentes, competencias y aprendizajes a lograr con el propósito de vincular el tratamiento de los contenidos de las áreas a los aprendizajes a lograr. Aprender contenidos ¿es sinónimo de logro? Pero veamos el cuadro con las cifras de esta desagregación de las áreas curriculares.

Cuadro 5. Sobre los ciclos de la EBA

	Ciclos de la EBA		
	<i>Inicial</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Avanzado</i>
Áreas curriculares	5	6	7
Componentes	15	17	19
Competencias	25	29	31
Aprendizajes a lograr	91	177	442

Puede observarse una matriz que en su conjunto es abundante y, por consiguiente poco manejable, constituida por un total de 85 competencias (sin contar “las competencias para el componente de la formación técnica del ciclo avanzado [que] se tomarán del Catálogo Nacional de Títulos y Calificaciones para la especialidad ocupacional que decide ofertar la institución educativa”), desagregadas en un total de 710 aprendizajes a lograr (sin contar las que se tomarán de los módulos que presenta el Catálogo Nacional de Títulos y Calificaciones para el ciclo avanzado) durante los ciclos de la EBA.

Cabe preguntarse si, mediante cinco áreas curriculares en el ciclo inicial, seis en el ciclo intermedio y siete en el ciclo avanzado, las competencias contenidas por separado en áreas curriculares independientes son las que permitirán alcanzar los fines de la educación descritos anteriormente. ¿El conjunto de competencias asegura una educación integral? En el supuesto de que así sea, ¿se podría alcanzar tal cantidad de competencias y aprendizajes a lograr? ¿Estas competencias verdaderamente pueden ser alcanzadas por los llamados aprendizajes a lograr?

El contraste entre el discurso general y la práctica del proceso pedagógico basada en estos planteamientos curriculares específicos nos ofrece un panorama de incertidumbres, aun pensando en la posibilidad de aplicar el currículo de modo más eficiente.

Es cierto que en *La otra educación* se plantea que “para quienes tienen la intención de desarrollar aprendizajes que se enmarcan en la perspectiva de un tránsito por los niveles de la educación básica es pertinente identificar un eje vertebrador. Esta función será asumida por las áreas”, pero su forma de organizarlas y tratarlas requiere comprender que el hecho pedagógico debe estar alineado a la identificación y solución de problemas de la vida real actual de los estudiantes y no a las posibilidades y atributos que brindan las disciplinas.

El documento “Marco”, se refiere con amplitud a los conocimientos de las diversas disciplinas. Al respecto nos dice:

Los contenidos de aprendizaje son medios para entender una realidad, global y compleja. En el ámbito usual de la ciencia, estos conocimientos están agrupados en disciplinas, es decir, organizadas por conocimientos especializados, depurados según paradigmas originados en los círculos de especialistas. En la escuela tradicional este ordenamiento disciplinar ha sido mantenido, sin tener en cuenta que el ordenamiento de los conocimientos no tenía por qué seguir los paradigmas de la ciencia sino redefinirse en función de las mejores condiciones para su aprendizaje. Esta distinción entre la organización disciplinar de los conocimientos (para producir más y mejorarlos) y la organización de los conocimientos para desarrollar capacidades y asimilarlos ha sido el fundamento para optar por un ordenamiento didáctico de los contenidos que la EBA reconoce como áreas. [...]. Y es que los avances en las teorías de aprendizaje y de intervención pedagógica abonan a favor de la tesis de que, para mejorar la motivación, lograr mayor cantidad y calidad de relaciones entre los conocimientos, incrementar significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, etcétera, se requiere que la organización de los saberes corresponda a criterios más amplios y complejos que los determinados por la lógica de la disciplina (MINEDU, 2005).

Sin embargo, en su organización y tratamiento ha elegido el camino de continuar con el enfoque utilizado en la antigua educación de adultos, que a su vez proviene de la escuela tradicional, en lugar de buscar un camino alternativo. Esto se podría explicar por la semejanza bastante cercana que existe entre las áreas y componentes del diseño antes planteado para la EBA y los de la EBR, como si se debiera mantener la misma concepción de educación básica, olvidando las características de la población que se debe atender.

Veamos el siguiente cuadro considerando cinco áreas:

Cuadro 6. Comparativo áreas curriculares y componentes entre EBA y EBR

Área	Componente		Competencias
	<i>Componentes comunes</i>	<i>Solo de EBR</i>	
<i>Comunicación Integral</i>	Expresión y comprensión oral		3
	Comprensión y producción de textos		3
	Audio visual y artístico	Producción de textos	3
<i>Matemática</i>	Sistema numérico y funciones	Número, relaciones y funciones	3
	Geometría y medida		3
	Estadística y probabilidad		3
<i>Ciencias Sociales</i>	Formación y fortalecimiento de la identidad y sentido de pertenencia	Construcción de la identidad y convivencia democrática	3
		Orientación y comprensión espacio-temporal	3
	Formación ética y participación ciudadana		
	Economía y desarrollo		
<i>Ciencia, Ambiente y Salud</i>	Salud, higiene y seguridad	Conocimiento de su cuerpo y conservación de su salud en armonía con su ambiente	3
	Cuidado y recuperación del ambiente	Conocimiento y conservación de su ambiente	3
	Avances científicos y tecnológicos	Intervención humana en el ambiente	3

Cuadro 7. Comparativo de competencias en el área de Comunicación Integral de EBR con las de los ciclos inicial e intermedio de la modalidad EBR

Competencias en área de Comunicación Integral		
Primaria de EBR	EBA Ciclo inicial	EBA Ciclo intermedio
1. Expresa con claridad sus necesidades, intereses, sentimientos, experiencias y escucha con atención comprendiendo los mensajes en situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos y narraciones.	Escucha atentamente y comprende los mensajes que recibe sobre su realidad inmediata para recoger información procesarla y elaborarla.	Escucha atentamente los mensajes que recibe de diversas fuentes, comprende y recuerda las ideas más importantes y formula comentarios, preguntas o respuestas.
2. Expresa con claridad y seguridad sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, adecuando su discurso a los interlocutores, y escucha con atención, comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos, narraciones y exposiciones.	Comunica espontáneamente sus sentimientos, intereses, necesidades, experiencias e ideas, adecuando su lenguaje al contexto para desarrollar capacidades comunicativas.	Dialoga para compartir información, lograr acuerdos, tomar decisiones y reafirmar su identidad, expresando en forma clara y ordenada sus ideas, sentimientos, necesidades, experiencias y opiniones, respetando a su interlocutor y las normas socialmente acordadas.
3. Expresa en forma organizada, clara y oportuna sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias, adecuando su discurso a los distintos interlocutores, y escucha con atención y espíritu crítico comprendiendo los mensajes en diversas situaciones comunicativas: conversaciones, diálogos, exposiciones y debates.	Dialoga para compartir información, construir conocimientos, lograr acuerdos, tomar decisiones y reafirmar su identidad, expresando ordenadamente sus ideas, propuestas y opiniones y respetando las normas socialmente acordadas.	

Fuente: Diseño Curricular Nacional EBR, p. 118; DCBN-EBA, p. 101.

Es fácil de inferir la semejanza entre competencias y aprendizajes a lograr, como también entre los componentes de las dos modalidades educativas, en especial en las áreas de Comunicación y Matemática. Podría haber definido la orientación actual lo dispuesto por la R.V.M. 0018-2007-ED que, de acuerdo con el artículo 37 de la Ley General de Educación, la EBA es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la EBR. Y, por eso, se aprueba un cuadro de equivalencia de la EBA con la EBR y la Educación de Adultos. Por esta Resolución Viceministerial, los ciclos inicial e intermedio de la EBA equivalen a la educación primaria y el nivel avanzado de la EBA a la secundaria. Sin embargo, este planteamiento, fundamentalmente de carácter administrativo orientado a cautelar los intereses de los estudiantes de la EBA, no significa adoptar la misma organización curricular de EBR.

Sigamos comparando, esta vez las competencias entre estas dos modalidades equivalentes, pero no iguales, teniendo en cuenta un cuadro comparativo de las competencias de EBR Primaria y las del ciclo inicial e intermedio de la EBA en el área de Comunicación Integral (ver cuadro 7).

Nótese la similitud de las competencias entre una y otra modalidad. Por ejemplo, las competencias numeradas con el 1 desarrollan la intención de ‘comprender mensajes’, y las número 2, la intención de sentimientos, intereses, necesidades, experiencias e ideas, adecuando su lenguaje al contexto para desarrollar capacidades comunicativas. Por último, obsérvese lo que sucede con las competencias numeradas con el 3: si bien solo aparecen en EBR y el ciclo inicial de la EBA, ambas refuerzan la intención de la competencia de “expresar ordenadamente sus ideas, propuestas y opiniones y respetando las normas socialmente acordadas”. Este análisis nos permite inferir que tanto la construcción curricular como las competencias mismas son similares en ambas modalidades.

No obstante, queremos hacer notar que ni en *La otra educación* ni en el DCBN-EBA encontramos una pauta o definición que sostenga la existencia de las competencias en esta modalidad. En ambos documentos se plantean ‘capacidades transversales’ o ‘contenidos curriculares transversales’ como un conjunto de capacidades fundamentales. Se dice también que estas no son específicas como para identificarlas en un área curricular, pero que si se orientan básicamente al desarrollo personal, la formación ética y moral de los estudiantes, la preparación para el autoaprendizaje y la mayor participación en el proceso educativo y la vida social.

En efecto, analizando la organización de las áreas curriculares, vemos que el discurso específico técnico pedagógico todavía se encuentra arraigado en las tradiciones escolares de la escuela nocturna de adultos que se tratan de superar. Esta es la razón por la cual no se ha logrado configurar una modalidad que asegure la actuación esperada de los CEBA con un nuevo sentido y una práctica que imprima un carácter de renovación pedagógica y epistemológica, alineada a las particularidades de los estudiantes.

Esta situación de inconclusión también ha sido hecha visible por los planteamientos curriculares del Ministerio de Educación (MINEDU), dados en función de las políticas establecidas para el período de gobierno 2011-2016, que no han logrado motivar decisiones orientadas a salir del estado actual en el que se encuentra esta modalidad educativa.

Por eso, el DCBN hasta el momento no cuenta con orientaciones que respondan al cómo los docentes, estudiantes y otros actores pueden alcanzar estos fines. Es que este documento se caracteriza por asumir y poner énfasis directo en las áreas curriculares y no en la relación de los actores directos que tienen la responsabilidad de lograr las transformaciones esperadas; es decir, del sujeto educativo entendido como una comunidad nuclear de aprendizajes pertinentes y significativos.

De igual modo, tampoco se definen las orientaciones generales que alimenten la programación del proceso pedagógico desde la diversidad, en la cual tienen que trabajar juntos docentes, estudiantes y otros actores de la comunidad.

Programación para el sujeto educativo

El concepto de sujeto educativo, en los términos con los cuales hemos analizado anteriormente la ejecución del proceso pedagógico, tendría que ser incluido en las normas como una forma específica deseable de construcción social basada en relaciones educativas íntimas entre docentes y estudiantes, así como entre estudiantes y otros actores de la comunidad, que tiene su correlato con una dimensión mayor de sujeto educativo que abarca la totalidad social; es decir, una sociedad que aprende y educa, simultáneamente de su experiencia y de lo que ofrece el mundo globalizado de modo culturalmente pertinente frente a las culturas propias, de modo abierto y flexible en la cotidianidad.

La programación debería tener en cuenta que los sujetos de derecho, docentes y estudiantes, deben interactuar con el propósito de aprender de la realidad concreta y de lo que es necesario transformar. De esta forma, las personas,

ESTE PROCESO DE PROGRAMACIÓN PROPOÑÍA LA VALORACIÓN DE LOS SUJETOS DE DERECHO: DOCENTES Y ESTUDIANTES COMO PERSONAS, EN SU CONDICIÓN DE SUJETO EDUCATIVO: DOCENTE-ESTUDIANTE Y ESTUDIANTE-ESTUDIANTE, COMO UNIDAD SOCIAL BÁSICA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

como sujetos de derecho, adquieren una dimensión de sujeto educativo que es fundamental en los procesos de aprendizaje situado en la realidad y en la construcción de identidad de docentes polivalentes y de estudiantes como gestores de aprendizaje, ejerciendo la democracia, la autonomía y la cooperación en el acto de aprender.

La centralidad de los estudiantes y del aprendizaje, en el marco de la valoración del sujeto educativo, adquiere sentido por ser eje de una acción educativa destinada a cambiar sus condiciones de vida, por lo que sus experiencias de vida y saberes deben ser el punto de partida y de llegada del aprendizaje. La centralidad de los estudiantes difiere de la tradición paidocéntrica, en la cual la centralidad de los docentes es establecida básicamente por ser transmisores de información externa de contenidos disciplinares, dejando de lado la realidad de comunidades específicas.

Por el contrario, la centralidad de los estudiantes genera las condiciones en la construcción del sujeto educativo en el cual, igualmente, los docentes también se benefician con la oportunidad de autoproducirse como personas sociales, además de sujetos educativos. En ese sentido, el concepto de acompañamiento docente adquiere nuevas dimensiones, porque implica compartir responsabilidades en el hacer para aprender y ya no de mantener dependencias en función de contenidos desvinculados de la realidad.

Desde la perspectiva enunciada, las formas de conocer, hacer y estar no son todas iguales debido a la diversidad cultural, y pensamos que si se propone el desarrollo humano en el espacio y relación del sujeto educativo, se requiere un trabajo sistemático sobre la base de dominios y contenidos específicos múltiples que van más allá de lo que ofrecen las áreas curriculares. Más aún, esto resulta ser un imperativo en el caso de una educación que busca ser alternativa. Esto sugiere una mirada diferente respecto del desarrollo de competencias y de la naturaleza de los procesos pedagógicos contextualizados, como uno de los me-

dios por el cual las culturas son creadas, transmitidas y recreadas. Estas y otras son las ideas que no están presentes en la construcción normativa antes citada.

Entonces, se trata de identificar la pérdida del sentido normativo que en la actualidad limita la programación en función de contenidos disciplinares, en vez de trazar una perspectiva de construir comunidades educativas que hagan posible el aprendizaje, teniendo como elementos dichos contenidos y otros de naturaleza emergente.

Hasta muy recientemente los docentes no habían sido considerados sujetos del aprendizaje. La mirada tradicional ha estado, por lo menos en el discurso, únicamente centrada en el estudiante como individuo; de esta forma quedaba explícito que tradicionalmente ha sido considerado como el único depositario del aprendizaje. Por esta razón, el docente solo ha sido motivo de ‘capacitaciones’, sin considerar qué es lo que se les brinda y posibilita para *el aprendizaje en espacios de aprendizaje donde ellos también aprenden*.

Este concepto de sujeto educativo, de comunidad de aprendizaje, que tiene que ver con nuevas formas de organización de los actores educativos, no ha sido desarrollado en las normas y estas han seguido con la tradición de mirar al estudiante como individuo y al docente como el encargado de tutelarlos.

Programación desde la diversidad

El DCNB plantea que la EBA es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la EBR: “destinada a los estudiantes que no tuvieron acceso a la EBR, en el marco de una educación permanente, para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos le demanden”.²³

Obsérvese cómo en el texto normativo se pone énfasis en el mejoramiento de los desempeños en la vida cotidiana, mas, junto con ello, se reitera su relación con la EBR, tanto por que los estudiantes de la EBA no tuvieron acceso a ella como por que “tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la EBR”. Hacer de la EBR el referente de ‘normalidad’, de ‘ideal’, de ‘equivalencia’, de ‘estatus educativo’ es algo que habría que repensar: “habría que pensar en una flexibilidad global que permita simultaneidad” (MINEDU, 2005) más que solo equivalencia.

23 Reglamento de Educación Básica Alternativa D.S. 015-2004-ED.

El segundo énfasis es “la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales”. En tal sentido, el DCN-EBA, en lugar de plantear perfiles ideales diferenciados tomando en cuenta la diversidad planteada, define un perfil único para estudiantes de dicha modalidad a través de los logros educativos de la EBA. A saber:

- a. Comprender y analizar críticamente su realidad y adecuarse y contribuir a los cambios sociales [...].
- b. Una imagen positiva de sí mismo [...].
- c. Comunicarse eficazmente en castellano y en una lengua originaria o extranjera [...].
- d. Reconocerse como ciudadano con deberes y ser capaz de hacer respetar sus derechos y el de los demás [...].
- e. Reconocer objetivamente su realidad local, regional, nacional y mundial [...].
- f. Reconocer la promoción de la salud como el derecho y responsabilidad que tienen las personas a una vida y entorno saludables [...].
- g. Resolver problemas en diversas situaciones, mediante procesos de razonamiento y comunicación [...].
- h. Capacidad para aprender de modo permanente y autónomo [...].
- i. Capacidades y habilidades que le permitan un desempeño laboral óptimo y posibilidades para un mejor posicionamiento en el trabajo, o generar su autoempleo (DCBN, 2009: 17).

Curiosamente, para los tres programas —PEBANA, PEBAJA y Alfabetización—, se plantea la misma realización de acciones concretas definidas como “un conjunto de acciones educativas que permiten atender las características, necesidades y demandas, y responder a las expectativas de la heterogeneidad de los estudiantes”.²⁴

Para ratificar esta diversidad de la población que se atiende, en el mismo Reglamento de la modalidad se plantea que esta atiende a “niños y adolescentes de nueve a dieciocho años en el PEBANA y jóvenes y adultos de dieciocho a más años en el PEBAJA y a personas mayores de quince años en el Programa de Alfabetización”.²⁵

b. Normas específicas

A continuación se analizará el diseño de programación 2012 y su posterior modificación en la normativa de 2013, preguntándose por la presencia del sujeto educativo en ellos.

24 D.S. 015-2004-ED. Artículo 5.

25 D.S. 015-2004-ED. Artículo 10.

En el diseño de programación 2012

En 2012 se llevó a la práctica una programación que considera las situaciones reales de la vida de los estudiantes como punto de partida y objeto del aprendizaje. Esta experiencia, dirigida a crear las condiciones iniciales que favorezcan una ruptura epistemológica con lo que se venía haciendo, duró pocos meses por el clima de inseguridad y de resistencia de la forma de gestión burocrática que merecería ser analizado en la perspectiva de guardar coherencia con las intencionalidades políticas, económicas, sociales y culturales de esta modalidad educativa alternativa.

Esta experiencia fue promovida en CEBA voluntarios con el propósito de instalar fundamentales puntos de quiebre en el proceso pedagógico de los CEBA, que hagan posible los enfoques sociocríticos y sociohistóricos contenidos en *La otra educación* y en la Ley General de Educación.

Igualmente, con la propuesta también se intentó llenar el vacío que existía, desde el nacimiento de la EBA, por la falta de normas u orientaciones específicas u operacionales referidas al papel que deberían cumplir los docentes en la preparación del proceso de aprendizaje.

Este proceso de programación proponía la valoración de los sujetos de derecho: docentes y estudiantes como personas, en su condición de sujeto educativo: docente-estudiante y estudiante-estudiante, como unidad social básica de la enseñanza aprendizaje. El propósito fue asegurar la participación y decisión democrática de los estudiantes en la elección de las situaciones de vida y reposicionar a los docentes en una perspectiva de movilización por el aprendizaje.

A partir de las situaciones de vida, se debería desencadenar un proceso de aprendizaje con contenidos globalizados de áreas curriculares, además de contenidos emergentes, seleccionados por los docentes en función de los requerimientos de interpretar los problemas de cada situación de vida y solucionarlos.

Los estudiantes, organizados en círculos de aprendizaje, aprenden a identificar los problemas que obstaculizan sus desarrollo y, en consecuencia, a actuar para solucionarlos recurriendo a sus potencialidades. Estas, progresivamente, irían ampliándose y profundizándose como consecuencia del desarrollo de competencias alineadas a los roles familiares, laborales y comunitarios que desempeñan en el día a día.

El trabajo en equipo de docentes y estudiantes, el aprendizaje en los espacios del CEBA y de la comunidad, la relación de los CEBA con instituciones públicas, privadas y sociales de cada localidad a partir de un enfoque territorial y de una nueva gobernabilidad, el uso de múltiples recursos educativos a los cuales se tiene fácil acceso, entre otros, constituían los puntos de quiebre de una propuesta que no alcanzó a socializarse de modo suficiente debido a que fue suspendida a los dos meses del inicio de su aplicación, como hacen referencia distintos testimonios recogidos por el estudio.

Ahora, pasaremos a abordar los pasos de la programación. En términos operativos se impulsó un proceso simplificado en dos momentos y en seis pasos, en el que se tenía como instrumentos de programación matrices de fácil manejo:

Cuadro 8. Sobre los momentos de la programación

Momento I. Programación de período promocional: a cargo del equipo docente.	
1	Analizar y ampliar la matriz de situaciones de vida de los estudiantes.
2	Analizar la matriz de competencias y los respectivos los niveles de progreso, por ciclo.
3	Formular las experiencias de aprendizaje y actividades.
4	Elaborar la programación del período promocional.
Momento II. Programación de corto plazo: a cargo de docentes y estudiantes.	
5	Seleccionar las situaciones de vida y organizar los grupos de auto e interaprendizaje.
6	Elaborar la programación de corto plazo.

El inicio de la secuencia de pasos está dedicado a considerar las situaciones de vida como motivo de estudio y aprendizaje de competencias. Asimismo, la primera matriz²⁶ propone situaciones de vida en los espacios familia, trabajo y comunidad. En aplicación de una gestión descentralizada y compartida, los especialistas de la Dirección Regional de Educación (DRE) y la UGEL deberían participar en la definición del cartel producido en el nivel de gestión nacional, en función de sus respectivos ámbitos de gestión. Los directores y docentes de CEBA, en equipos, deberían participar para adecuar el cartel hecho en el nivel de gestión local y,

26 Para las siguientes referencias a las matrices, ver el cuadro 8. Por ejemplo, cuando se menciona la tercera matriz sobre “formular las experiencias de aprendizajes y actividades”.

mediante el uso de otras matrices, realizar la programación del período promocional de cada ciclo y grado.

Cuadro 9. Matriz de sugerencias de situaciones y espacios de vida

Familia	Trabajo	Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Alimentación y nutrición • Convivencia familiar • Educación y crianza de hijos • Planificación familiar • Presupuesto familiar • Salud e higiene • Vivienda y salubridad 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades laborales dependientes • Actividades laborales independientes • Educación para el trabajo y el emprendimiento e innovación • Ejercicio de derechos laborales • Negocio familiar • Salud y seguridad laboral 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones culturales, deportivas y recreativas • Desarrollo local • Desarrollo vecinal / comunitario • Educación ciudadana • Educación del consumidor • Seguridad ciudadana

La segunda matriz establece un cartel de quince competencias, con sus correspondientes niveles de progreso considerando los aprendizajes a lograr, en reemplazo de las 31 competencias y más de 410 aprendizajes a lograr del DCBN.

La tercera matriz articulaba las situaciones de vida con las experiencias y actividades de aprendizaje, en la que se consideraba la reflexión de contenidos integrados utilizando estrategias de aprendizaje situado. La secuencia de experiencias debería utilizar una trayectoria común que considere desde la identificación y reinterpretación de problemas, hasta el diseño y emprendimiento de soluciones, a través de los siguientes pasos:

- La identificación de problemas y potencialidades en relación a la situación de vida.
- La construcción de escenarios futuros y posibles de los estudiantes; es decir, los elementos que permitan construir progresivamente sus proyectos de vida personal y social.
- La construcción y realización de aprendizajes de contenidos integrados de áreas y emergentes, es decir, el proyecto de aprendizaje.

La cuarta matriz estaba referida a la elaboración de la programación del período promocional por ciclos y grados.

Las matrices de los dos últimos pasos se ‘sumergían’ en el proceso pedagógico, en los cuales los estudiantes participaban como cogestores de la programación utilizando la matriz de situaciones de vida para seleccionar individualmente las situaciones de vida familiar, laboral y comunal que en función de sus necesidades requieren cambios. Sobre esta base se utilizaba la siguiente matriz para organizar equipos de interaprendizaje por cada situación de sus vidas como temas de estudio. Finalmente, docentes y estudiantes definían la programación de corto plazo.

Sin embargo, las matrices de programación del período promocional y de programación de corto plazo no alcanzaron establecer el punto de quiebre necesario para lograr que la práctica educativa evite el ‘dictado de clases’ en función de los contenidos disciplinares, sobre todo en el ciclo avanzado.

Esta situación observada en la práctica docente tampoco ha podido evitarse en las orientaciones de la programación, como veremos más adelante, donde el predominio de las áreas curriculares y de los contenidos disciplinares es notorio.

En la programación 2013: tres formas y una misma ruta

En 2013, se propuso, mediante el módulo Programación Curricular en la EBA, la posibilidad de que cada CEBA escoja entre tres formas de programación.²⁷

El módulo es un documento organizado en tres unidades: (i) marco teórico; (ii) conocimiento del estudiante, y (iii) su entorno. Entonces, surge una pregunta: ¿cómo programar el currículo en la EBA?

En la unidad sobre el marco teórico se explica la concepción curricular en función de autores de distintas épocas y se informa sobre los modelos curriculares existentes en el mundo, los modelos curriculares adoptados por el DCBN y la manera de concretar el currículo con enfoque globalizado en función de ejes temáticos.

27 Como se ha indicado anteriormente al abordar el apartado sobre la programación del proceso pedagógico.

En la unidad sobre conocimiento del estudiante y el entorno se explica cómo realizar la programación en un CEBA, considerando el conocimiento sobre los estudiantes y teniendo en cuenta la importancia del entorno. Asimismo, en la unidad referida a cómo elaborar una adecuada programación curricular se plantean tres formas de programación y el modo de trabajar una sesión de aprendizaje.

Este es un documento de naturaleza operativa, pero dedica poco espacio, de un total de 122 páginas, a exponer los procedimientos de programación en sí, debido a que la mayor parte está dedicada a transcribir el discurso curricular seleccionado. Esta característica del documento posiblemente está orientada a desencadenar una práctica de programación que tenga en cuenta el siguiente objetivo:

Identificar los aspectos básicos que se deben tener en cuenta al elaborar una programación curricular y analizar los procesos pedagógicos de una sesión de aprendizaje (MINEDU, 2013).

Desde ese punto de vista, al señalar aspectos básicos a tener en cuenta en la programación se dedica menos espacio a exponer el proceso de programación, con los pasos a seguir. Sin embargo, para ubicar la programación como un componente del proceso pedagógico el documento sugiere lo siguiente:

En consecuencia, debemos responder a la siguiente interrogante: ¿qué debo planificar, organizar, ejecutar y evaluar para que mi estudiante aprenda? (MINEDU, 2013).

Esta manera de reintroducir el concepto de proceso iniciado en la propuesta de programación de 2012, considerando las situaciones de vida de los estudiantes, puede ayudar a resolver las limitaciones en la comprensión colectiva de la noción de proceso pedagógico y de los pasos que hay que seguir en cada uno de los componentes de dicho proceso, de modo abierto a las posibilidades y contingencias de cada lugar.

La novedad de la programación en 2013 es proponer tres formas aparentemente distintas de organizar las actividades y recursos educativos. La primera es la programación curricular por áreas curriculares, que ha venido practicándose desde que nació la EBA y, antes, en la educación de adultos; la segunda es la programación en función de situaciones de vida de los estudiantes, que se aplicó —cómo se ha dicho— en algunos CEBA voluntarios durante dos meses, según testimonios de docentes, y la tercera es la programación por campos de estudio, división conocida en la secundaria de décadas pasadas, en la que se separaban las ciencias de las letras. En realidad las tres formas de programación comparten la misma concepción curricular encarnada en una misma ruta de programación, a pesar de que en el

LOS CEBA, MEDIANTE ESTA DISPOSICIÓN, EN VEZ EN MANTENERSE ENCAPSULADOS, DEBERÍAN FUNCIONAR VINCULADOS CON LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS, PRIVADAS Y SOCIALES EN CADA LOCALIDAD Y REGIÓN, APOYADOS POR EL NIVEL DE GESTIÓN NACIONAL, EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN ABIERTA A LA COMUNIDAD Y AMPLIANDO SUS POSIBILIDADES Y PERSPECTIVAS.

caso de la programación en función de situaciones de vida se han recogido textos de la propuesta original, aun cuando no se menciona su procedencia.²⁸

Una ruta común, sin construcción de sujeto educativo

La ruta considera una secuencia de trabajo en equipo de docentes: (i) diagnóstico situacional del estudiante (experiencia y situaciones de vida); (ii) selección de temas y aprendizajes del DCBN; (iii) programación general correspondiente al periodo promocional; (iv) programación de corto plazo, y (v) sesiones de aprendizaje.

Como puede deducirse, en la ruta de programación se separa al sujeto educativo docente-estudiante, al asignar la actoría exclusiva al docente y reducir o anular el concepto de centralidad del estudiante en su aprendizaje. O, dicho de otro modo, en la gestión de su proceso de aprendizaje, desde la programación.

Esta es una opción que ha modificado la propuesta de 2012, en la que la programación valoraba al sujeto educativo en el acto de aprender, de modo que la programación de los docentes, sin ser finalista, propiciaba la participación de los estudiantes en la selección de las situaciones de vida prioritarias, a partir de las cuales podía iniciar un aprendizaje pertinente y significativo *per se*.

Este juicio pone de relieve, también, lo que se considera como diagnóstico situacional de los estudiantes. Del modo como se ha planteado en el módulo de programación, el diagnóstico situacional es un proceso básicamente administrativo que apela al conocimiento que tienen los docentes acerca de sus estudiantes, pero que de modo práctico no es resultado de una investigación.

28 A pesar de que se ha analizado cada una de estas tres formas de programación, anteriormente, se vio necesario hacer una breve indicación sobre estos en esta parte correspondiente a la normativa.

La superación de este obstáculo en la concepción de la programación requiere que el diagnóstico situacional:

- Primero, ponga énfasis en el entorno mediante un mapeo de las instituciones públicas, privadas y sociales con las cuales se requiere establecer vinculaciones orientadas a ampliar la oferta educativa, los actores, experiencias, espacios, uso de recursos y tiempos de aprendizaje, en una perspectiva de desarrollo local basado en el desarrollo humano.
- Segundo, se integre como parte inicial del proceso de aprendizaje, con la participación y toma de decisiones de los estudiantes en la definición de los puntos de partida de sus múltiples trayectorias de aprendizajes individuales-grupales.

En estas condiciones, las tres formas de programación, que realmente se basan en la transferencia de contenidos disciplinares establecidos en el DCBN, podrían lograr una ruptura deseable al compartir las situaciones de vida elegidas por los estudiantes como punto de partida, como condición necesaria fundamental en la aplicación de un enfoque globalizado en el aprendizaje. Es más, la tendencia de la concepción curricular se unificaría en el impulso de una sola forma de programación en los CEBA, a partir de la cual se reconstruiría participativamente el proyecto educativo de cada localidad y región, desde los CEBA.

De esta manera, se enriquecería la oferta educativa basada en aprendizajes de contenidos de áreas curriculares o de campos de estudio con la inclusión de nuevos contenidos vinculados con la reinterpretación de las situaciones en la que se vive y con la necesidad de tomar conciencia de los problemas. Estos contenidos están relacionados con: (i) desarrollo, identidad y autoestima; (ii) gestión de procesos, investigación y meta cognición; (iii) análisis de contexto, y (iv) otros que ayuden a los estudiantes a modificar sus situaciones de vida en función de sus potencialidades y el ejercicio de sus derechos.

La programación de áreas curriculares también intenta generar un tratamiento curricular interdisciplinario, pero tiene como obstáculo, sobre todo, en el ciclo avanzado la organización de la jornada de los docentes en función del cuadro de horas normado por la DIGEBA y, como se ha visto en el análisis del proceso pedagógico real, la programación se hace frecuentemente de modo individual.

El módulo plantea que:

A partir de la información recogida por el conjunto de docentes sobre sus estudiantes, el contexto y el DCBN, se organiza la información por aspectos priorizados, teniendo en cuenta además el calendario comunal o regional. Una vez priorizados los problemas y potencialidades, se elabora la programación general, seleccionando las competencias y aprendizajes a lograr (estos últimos se deben adecuar) con relación al aspecto a trabajar, por lo tanto, cada docente de área desarrollará aprendizajes frente a las necesidades, intereses o expectativas de sus estudiantes (MINEDU, 2013: 56).

Sin embargo, de lo leído surgen varias preguntas a las que habría que responder con urgencia: ¿A qué información recogida se refiere? ¿A toda o parte? ¿Por qué y para qué? ¿Qué significa organizar la información por aspectos priorizados? ¿Para qué hay que tener en cuenta el calendario comunal o regional? ¿La priorización también es de las potencialidades? ¿La programación general por qué y cómo debe seleccionar las competencias y aprendizajes a lograr? ¿Adecuar los aprendizajes a lograr? Finalmente, ¿cómo se articula lo anterior con la responsabilidad de cada docente de área frente a las necesidades a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes?

Estas y otras preguntas surgidas requieren clarificar, por ejemplo, la relación entre necesidades y problemas, así como entre problemas y potencialidades, sobre todo cuando el dictado de clase prima en las aulas de los CEBA y existe la necesidad de buscar estrategias diferentes para armonizar la norma con la práctica del proceso pedagógico.

En el caso de la programación por campos de estudio la concepción es similar. La transferencia mecánica de contenidos disciplinares se constituye en la principal preocupación del hecho educativo.

Se siguen los mismos pasos iniciales de la programación por áreas curriculares o por situaciones de vida. La diferencia está en que al momento de elaborar la programación general se interrelaciona las áreas curriculares teniendo en cuenta los campos del conocimiento, asimismo, las áreas específicas como idioma extranjero u originario y el componente técnico de PET se programan independientemente (MINEDU, 2013).

Pareciera que en todas las formas de programación existe la convicción de que el aprendizaje de contenidos produce, de manera automática y sin aplicación:

Los aprendizajes a lograr están conformados por las capacidades, conocimientos, habilidades, valores, actitudes destrezas y aptitudes (MINEDU, 2013).

Estas son las normas y orientaciones con la que cuentan los docentes de la EBA para la programación de sus procesos pedagógicos.

2. Normativa para la organización del proceso pedagógico

a. Normas generales

Hemos considerado como normas generales al Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo y al Reglamento de la EBA para el análisis correspondiente.

En el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo

Con el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, D.S. 009-2005-ED, se establecen las normas que en parte están vinculadas con la organización del sistema que incluye a la EBA y, por consiguiente, con los aspectos relacionados con la organización institucional que se debe tener en cuenta en la organización del proceso pedagógico.

Según esta norma, corresponde asumir por la EBA lo que dispone el artículo 10:

Las instituciones y programas educativos coordinan con los gobiernos locales [...], e instituciones de la comunidad local para elevar la calidad de los servicios educativos y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes; los Centros y Programas de Educación Técnico-Productiva realizan convenios con el sector Trabajo y Promoción del Empleo, sector Producción, instituciones educativas públicas y privadas, organizaciones de diversos tipos, gobiernos regionales y locales, así como alianzas estratégicas con empresas, para coadyuvar tanto en la formación técnica de los estudiantes como en su inserción en el mercado laboral.

En función de la naturaleza de la EBA, esta disposición es importante porque asume un enfoque territorial descentralista orientado a superar la concentración de poder en las instancias de gestión nacional y promueve el sentido de pertenencia de los CEBA en localidades específicas con particularidades socioeconómicas y culturales que deben servir para construir propuestas organizacionales específicas.

En este sentido el mandato, con criterios de gobernabilidad, crea las condiciones legales para que los CEBA se relacionen con los gobiernos locales e instituciones de la comunidad, en ese orden —en una perspectiva de desarrollo integral, se entiende—, a través de un enfoque técnico pedagógico pertinente y global. Los CEBA, mediante esta disposición, en vez en mantenerse encapsulados, deberían

funcionar vinculados con las instituciones públicas, privadas y sociales en cada localidad y región, apoyados por el nivel de gestión nacional, en la construcción de una educación abierta a la comunidad y ampliando sus posibilidades y perspectivas.

Es, por eso, también, que la norma muestra preocupación por la formación técnica de los estudiantes en una perspectiva de 'inserción en el mercado laboral'. Este último párrafo nos lleva a reflexionar si asumiendo la formación técnica se asegura la integralidad o es uno de los aspectos importantes a considerar que permitiría ampliar la oferta educativa en esa dirección. Además, sería conveniente reflexionar si la formación técnica implica aprender teniendo en cuenta la lista de familias ocupacionales que se tiene establecida en la formación técnica formal orientada a dotar de mano de obra calificada a las empresas, olvidando que los estudiantes de esta modalidad educativa, de todas las edades, trabajan de modo informal en ocupaciones precarias y temporales que bien podrían convertirse en ocupaciones laborales formales, de trabajo digno, que gestionadas por los estudiantes de modo individual o asociativo podrían constituirse como micro o pequeñas empresas, sin descartar la conversión laboral que sugiere la norma.

De modo específico y complementario, esta norma precisa en la sección sobre instancias de gestión educativa descentralizada que:

La institución educativa, primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado, es una comunidad de aprendizaje y enseñanza [...], en ella se toman decisiones orientadas a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes [...]. Tiene autonomía en la ejecución y evaluación del servicio educativo, en la elaboración del proyecto curricular del centro y en la calendarización del año lectivo [...] Se vincula con su entorno, está atenta a sus necesidades y apoya propuestas de desarrollo local.

Esta es una oportunidad de crear un encuentro adecuado entre los diferentes niveles de gestión considerando que, en el caso de la EBA, es sumamente importante que las decisiones, de modo participativo y democrático en los CEBA, se produzcan con el propósito de alimentar la calidad en su condición de ser una comunidad de aprendizaje y enseñanza, poniendo énfasis en el aprendizaje y revisando, por una parte, los roles de la enseñanza, de los docentes y de otros actores de la comunidad local, y por otra, los de las UGEL, DRE y DIGEBA como órganos de gestión que deben acompañar la construcción de autonomía institucional y pedagógica de los CEBA.

Para ampliar los procesos de construcción colectiva el reglamento, en su capítulo VI dispone la organización de redes sociales como “instancias de cooperación, intercambio y ayuda recíproca entre instituciones educativas ubicadas en zonas rurales y urbanas, con la finalidad de: (i) elevar la calidad profesional de los docentes y propiciar la formación de comunidades académicas; (ii) optimizar los recursos humanos y compartir equipos, infraestructuras y material educativo, y (iii) coordinar intersectorialmente para mejorar la calidad educativa en el ámbito local”.²⁹

Es de sumo interés para los CEBA, como principal referente de la EBA, en coordinación con el gobierno local, como instancia superior del Estado en cada localidad, promover redes con los objetivos señalados. Sin embargo, es necesario considerar que la experiencia de organización de redes que ya tiene varias décadas en el Perú no siempre ha alcanzado el propósito de construir sinergias, debido a que cada organismo, independientemente del gobierno local, impone su presencia con criterio sectorialista autorreferencial, en la organización de redes. Esto, en vez de contribuir con el desarrollo institucional, mantiene una cultura de concentración de poder centralista y departamentalista, tratando de ubicarse como protagonista principal y eje de la acción.

Estas disposiciones generales constituyen un importante marco normativo del sistema educativo que ha podido servir desde los primeros momentos a hacer de la EBA una modalidad con prácticas institucionales y pedagógicas no convencionales, en el “Marco de la Construcción de la Educación Básica Alternativa” propuesto como documento de orientación.

En el Reglamento de la Educación Básica Alternativa

El Reglamento de la EBA es una norma de jerarquía menor que debería asumir las normas que le competen del reglamento del sistema educativo y precisar sus alcances aportando disposiciones generales para la organización de esta modalidad.

En efecto, así lo hace el Reglamento de la EBA, en el capítulo II, de Organización y Acceso, artículo 5, mediante el cual especifica que esta modalidad educativa “se organiza en programas, que son un conjunto de acciones educativas que

²⁹ Para este y los siguientes casos sobre el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo se ha mantenido el contenido de la cita textual que se puede encontrar en el mismo documento, pero se ha añadido una numeración para mantener el formato desarrollado a lo largo de este informe.

permiten atender las características, necesidades y demandas, y responder a las expectativas de la heterogeneidad de los estudiantes”.

A partir de este dispositivo es posible pensar que la oferta educativa de la EBA tiene, en su intención de atender las necesidades, demandas o intereses y expectativa de estudiantes heterogéneos, la posibilidad de realizar una educación pertinente, ajustada a las realidades concretas locales, en respuesta al requerimiento de abordar la heterogeneidad o diversidad socioeconómica y cultural de los estudiantes.

En el artículo 6 se dispone que la EBA tiene tres programas: (i) PEBANA; (ii) PEBAJA, y (iii) Programa de Alfabetización. Asimismo, en el artículo 7 se especifica que “tanto el PEBANA como el PEBAJA se desarrollan en tres ciclos: inicial, intermedio y avanzado, y cada uno comprende dos, tres y cuatro grados, respectivamente. El ciclo y el grado en la EBA son de duración flexible”.

Como se señala en el artículo 10, la EBA atiende a niños y adolescentes de nueve a dieciocho años en el PEBANA, a jóvenes y adultos de dieciocho a más años en PEBAJA y a mayores de quince años en el Programa de Alfabetización. Asimismo, el Programa de Alfabetización se desarrolla en dos grados: de iniciación y de reforzamiento, los que equivalen al ciclo inicial del PEBAJA.

Es de observar que esta modalidad debe atender a estudiantes de diversas edades que no han contado con la oportunidad de estar o seguir en la educación regular, por limitaciones del sistema educativo para atender el derecho de todos los peruanos a una educación a lo largo de toda la vida. De este modo, se puede observar que la alfabetización sigue viéndose como una oferta paralela a la educación básica, equivalente al ciclo inicial, considerando tradicionalmente que las campañas alfabetizadoras solo se ocupan de un primer tramo de la alfabetización. Por último, se observa que la atención de niños se realiza a partir de los nueve años.

En el artículo 13, sobre formas y estrategias de participación democrática de los estudiantes, destaca la elección de representantes estudiantiles para el Consejo de Participación Estudiantil (COPAE) y para el Consejo Educativo Institucional, redes educativas y otras formas de organización de la EBA.

En el artículo 31, sobre el proceso pedagógico se hace referencia a que su organización es flexible y a través áreas, módulos, talleres y otras estrategias se adecuan a las características de los estudiantes. Cuando se señala que la flexibilidad se logra por el uso indistinto de áreas, módulos, etcétera, no se precisa como se materializa este atributo de cada una de estas estrategias y si se consideran independientes o interdependientes.

b. Normas específicas

En este acápite analizaremos la Directiva Anual 2013 y el módulo de atención semipresencial, considerando que estas reflejan la situación normativa actual en los aspectos organizacionales dirigidos a los CEBA, principalmente.

En la Directiva Anual 2013 del MINEDU

La directiva de manera específica señala que la EBA está organizada en el PEBAJA y el Programa de Alfabetización, con lo que por segundo año —desde 2012— esta modalidad no atiende a niños y adolescentes mediante el PEBANA establecido en la ley y en el reglamento del sistema educativo. Las razones no se explican, por lo cual, en los CEBA se viven momentos de tensión cada vez que alguien demanda la atención de sus hijos, niños o adolescentes.

Otra observación está relacionada con las formas de atención. Estas, por la normativa vigente son: (i) presencial; (ii) semipresencial, y (iii) a distancia. Las normas para el año escolar 2013 reducen lo dispuesto por las normas anteriores, al determinar que los CEBA “organizan períodos promocionales en las formas de atención presencial y semipresencial”. La forma de atención de educación a distancia —si bien es cierto que hasta el momento no se ha aplicado de manera independiente ni como apoyo a la forma de atención semipresencial— se anula mediante este dispositivo. Los gobiernos regionales tienen la potestad de implementarla, mas esta norma los inhibe.

La norma también señala que “los CEBA públicos que no cuentan con metas de atención en los centros de referencia deben abrir *periféricos*” continuando con el fomento de formas de organización que permitan ampliar la baja cobertura actual, organizando los periféricos en los lugares donde se haya comprobado la existencia de demanda educativa, dentro del mismo ámbito del CEBA.

Como es costumbre, la directiva brinda el cuadro de distribución de horas para el ciclo avanzado en función de áreas curriculares independientes que no favorecen la aplicación de enfoques globalizados de los contenidos disciplinares. Las áreas curriculares se distribuyen en veinticinco horas pedagógicas. Forman un bloque prioritario las áreas de Comunicación integral y Matemáticas, que juntas conservan diez horas, configurando un enfoque de prioridades de estas áreas.

En efecto, este cuadro de horas es el corazón que determina las características y el flujo del quehacer educativo. La ratificación del aprendizaje de conocimientos mediante la organización del tiempo pedagógico incluye un apéndice a las áreas

ES NECESARIO RECONOCER QUE, ENTRE LAS TRES FORMAS DE ATENCIÓN, LA FORMA SEMIPRESENCIAL ES LA ÚNICA QUE CUENTA CON ORIENTACIONES PARA SU APLICACIÓN, AUN CUANDO HA VENIDO IMPLEMENTÁNDOSE CON TIMIDEZ EN MUY POCOS CEBA A PESAR DE SU LA POTENCIALIDAD. PUEDE CONFIGURAR UNA MANERA ALTERNATIVA DE FACILITAR LOS CAMBIOS DIRIGIDOS A IMPLEMENTAR UN CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

curriculares con el nombre de ‘horas de libre disponibilidad’, considerando que deben reservarse cinco horas pedagógicas para “organización de talleres, círculos y seminarios, estrategias para reforzar, recuperar o nivelar aquellos aprendizajes no logrados, reuniones de tutoría, educación para el trabajo”. Dichas horas también se pueden utilizar para desarrollar talleres productivos o culturales, como resultado de acuerdos de gestión o convenios con instituciones públicas, privadas y no gubernamentales de la sociedad civil.

Asimismo, estas horas de libre disponibilidad se desarrollan en horarios alternos, fuera del horario de clase, poniendo en cuestión la organización del currículo. En primer lugar, porque como hemos explicado en líneas anteriores, el currículo está dedicado al aprendizaje de conocimientos, y en segundo lugar, porque las actividades de mayor vinculación con una educación para la vida son consideradas solo un apéndice apartado de la lógica impuesta por los contenidos disciplinares de las áreas curriculares.

Este marco normativo jerarquizado a partir de las normas generales que hemos analizado va disminuyendo sus expectativas en las normas específicas, como en el caso de la directiva anual de 2013, posiblemente debido a la visión de los decisores nacionales de la EBA, a la limitada capacidad de gestión y a los pocos recursos con los que se cuenta para implementar esta difícil modalidad educativa, en un contexto que la mantiene ‘invisible’.

La práctica organizacional vista desde algunos especialistas

Orientada la organización del proceso pedagógico en términos normativos sería bueno ahora analizar algunos testimonios de especialistas de EBA de los diversos niveles de gestión, antes de seguir analizando normas específicas. Consideremos lo que menciona un especialista, que se desempeña en una región educativa,

cuando se le pregunta sobre la organización de los estudiantes, tiempos, espacios y recursos del proceso pedagógico:

Todo está normado en el Reglamento de Educación Básica Alternativa, porque allí existen los COPAE, CONEI [Consejo Educativo Institucional]. Asimismo, que los CEBA deben atender durante los siete días de la semana, según la disponibilidad de tiempo de los estudiantes y en los lugares donde exista demanda de estudiantes, ya sea en forma presencial o semipresencial. Lo que falta es ponerlo en práctica, y esto quizás porque los CEBA no tienen locales propios: son locales compartidos con EBR, nosotros somos los feos de la película y no podemos exigir mucho que nos cedan los locales en horarios que queremos (TEF).

En efecto, organizaciones representativas tales como el COPAE y el CONEI son formas de representación de los estudiantes y de la comunidad educativa respectivamente que en realidad no vienen funcionando adecuadamente en los CEBA. En pocos casos, la presencia de los COPAE es producto de elecciones internas que, eventualmente, motivan la participación. Poco tiempo después de elegidos los representantes, la dinámica de esta organización es asimilada por la cultura organizacional existente en el medio y producto de esta, no funciona como debería ser.

El COPAE, en concordancia con sus objetivos, debe promover y difundir los derechos y deberes de las personas, asegurar la atención a sus derechos y formular propuestas de mejoras de la calidad y pertinencia educativa. El COPAE no tiene participación directa en la definición del día a día del proceso pedagógico, por lo cual la condición de los estudiantes como cogestores no está prevista en esta norma.

Lo mismo sucede con el CONEI, normado por el Reglamento del Sistema Educativo, en su artículo 22, pensado más en función de EBR en su interés de vincular adecuadamente a los padres de familia en las instituciones educativas. Existe la norma, pero esta no se aplica debido a sus propias limitaciones, al ser una directriz muy escueta. Son también factores para esta limitación la cultura organizacional de los decisores nacionales, regionales y locales, además de los directores, docentes y estudiantes de los CEBA.

En lo específico a la organización del proceso pedagógico, la opinión de los especialistas toca parcialmente la organización del tiempo al considerar que los CEBA deben atender siete días de la semana. Esta es una opinión que cuestiona una práctica en la cual los tiempos que mayormente se utilizan son iguales a la EBR; es decir, de lunes a viernes. El tiempo, así planteado por el especialista,

se constituye en un elemento alternativo, considerando que las actividades de los estudiantes mayormente dedicados a trabajar para atender las necesidades personales y familiares deben ser favorecidas por una oferta educativa abierta y flexible. Al respecto, otros especialistas indican que:

[Deben implementarse] aulas abiertas todo el día, con docentes asesores dispuestos a brindar asistencia a estudiantes (TEF).

Las calendarizaciones deben ser acordes con la demanda (TEF).

En estas reflexiones se propone, además, que los docentes, cumpliendo nuevos roles como acompañantes activos del proceso de aprendizaje de sus alumnos, establezcan los calendarios de trabajo en función de la demanda a atender y se vinculen con ellos durante todo el día, superando la condición de escuela nocturna a la que estuvo reducida la educación de adultos y, ahora, la EBA.

La organización del tiempo indudablemente está vinculada con la organización del espacio y su renovación crea las bases para pensar en otros espacios de aprendizaje. Como señalan algunos especialistas:

[Debemos] utilizar diferentes espacios educativos para desarrollar las sesiones de aprendizaje según los intereses y expectativas de los estudiantes (TEF).

Los CEBA deben ser espacios de aprendizaje abiertos a la comunidad y estar en los lugares que se requieran o donde haya la necesidad de su atención (TEF).

Los CEBA deben trabajar con y para la comunidad, partiendo de sus necesidades y expectativas (TEF).

Todo ello, si el enfoque que se realiza corresponde en la práctica a un currículo por competencias que requiere situar el aprendizaje en la experiencia vital de los estudiantes, entonces, el uso de otros espacios para el aprendizaje —acción poco frecuente en la tradición escolar— permite acercar el trabajo educativo a los espacios de vida cotidiana de los estudiantes.

Asimismo, la organización del tiempo y del espacio es fundamental en la configuración de propuestas alternativas en la educación porque están pensadas en los estudiantes y características de sus demandas. A partir de estos atributos organizacionales se pueden reorganizar los roles de estudiantes y docentes.

Sin embargo, como se ha visto esa visión de los especialistas, algunos de ellos, encargados de la elaboración de normas, proponen un realineamiento de lo

que sucede generalmente en la práctica educativa para retomar las finalidades establecidas para la EBA.

Formas de atención previstas

Las normas específicas de la EBA incluyen aspectos relacionados con la organización del proceso pedagógico en los siguientes términos:

- Organización de las actividades educativas.
- Organización y funciones de docentes y de estudiantes en la enseñanza aprendizaje. Los tiempos a emplear por los sujetos educativos.
- Los espacios en los cuales se producen los encuentros propios de la enseñanza aprendizaje.

Estos elementos se aplican mediante las tres formas de atención establecidas, teniendo en cuenta, además, los tiempos del período promocional, el cuadro de horas que hemos visto y la jornada, así como la organización de ciclos y del currículo por competencias pero que, como se ha dicho, por sus limitaciones alienta un currículo por contenidos disciplinares.

La implementación de las formas de atención presencial, semipresencial y a distancia, consideradas en la Ley General de Educación y su Reglamento vigente, ha tenido diversos resultados. A pesar de la conversión institucional de las antiguas nocturnas en CEBA, la organización para el desarrollo del proceso pedagógico se mantuvo de modo tal que se continuó con las prácticas de la escuela nocturna en todos los CEBA, en lugar de adquirir una visión más abierta y flexible que los configure como una versión alternativa de la escuela clásica.

La existencia casi exclusiva de la forma de atención presencial de modo tradicional colateralmente ha obstaculizado la implementación de la educación a distancia, a pesar del reconocimiento del valor que tiene el uso de las plataformas virtuales como un medio para ampliar la cobertura respondiendo a los tiempos de los estudiantes que trabajan, como es el caso de los participantes de la EBA. Esta situación de no aplicación de esta forma de atención a distancia fundamentalmente se debe a que no se cuenta con mayor experiencia en los diferentes niveles de gestión, incluyendo a la DIGEBA, y por tal razón no se han impulsado iniciativas normativas al respecto por considerar, además, que no existen las condiciones financieras, materiales y capacidades para implementarla.

Es necesario reconocer que, entre las tres formas de atención, la forma semipresencial es la única que cuenta con orientaciones para su aplicación, aun cuando ha venido implementándose con timidez en muy pocos CEBA a pesar de su la potencialidad. Esta forma de atención puede configurar una manera alternativa de facilitar los cambios dirigidos a implementar un currículo por competencias que exige conectar el aprendizaje con el desempeño que tienen los estudiantes en su vida familiar, laboral y comunitaria, empoderándolos para mejorar sus condiciones de vida.

En efecto, la forma de atención semipresencial es, a criterio de sus mentores internacionales, la forma más avanzada para generar una actoría plena de los estudiantes en su aprendizaje y, por eso, tiene mayores posibilidades de abrir el camino en la construcción de la identidad que le corresponde a la EBA. Por eso, analizaremos esta forma de atención en su orientación normativa específica.

Módulo de atención semipresencial

Antecedentes

El Módulo de Atención Semipresencial —instrumento normativo— fue preparado el año 2013, con fines de la capacitación docente virtual, y trata de actualizar la visión normativa de la EBA al respecto. La primera versión fue publicada en años anteriores, y a partir de ella se impulsaron los primeros pasos de organización de ‘periféricos’, sobre todo en Lima, mediante un programa específico denominado Programa de Ampliación del Servicio Educativo EBA (PASEBA).

En el año 2012, mediante R.D. 0084-2012-ED, se aprobaron nuevas orientaciones complementarias para el desarrollo de las actividades educativas de la EBA, dejando sin efecto la Directiva 038-2011-VMGP/DPEBA, que normaba el proceso de organización y desarrollo de la forma de atención semipresencial en la EBA, aprobada por R.D. 1916-2011-ED; es decir, se deja sin efecto la versión inicial de orientaciones de la forma de atención semipresencial, considerando sus limitaciones con relación a las orientaciones referidas a los procedimientos y operaciones a realizar.

En la Directiva de 2012, se ubica mejor esta forma de atención semipresencial debido a que en las consideraciones generales establece como marco de acción las políticas 2012-2016 de la EBA como una novedad en la modalidad, acostumbrada a tener en cuenta solo las normas generales del MINEDU, mayormente orientadas a la EBR. En este sentido, las cinco políticas estaban

referidas a los estudiantes, docentes y procesos de los diferentes niveles de gestión local regional y nacional, teniendo en cuenta a los CEBA como el primer escalón.³⁰

Estas políticas se dieron en el marco de una acción ministerial de movilización por el aprendizaje y de una gestión descentralizada compartida y transparente. La visión política trataba de establecer puntos de quiebre en lo pedagógico, poniendo énfasis en el aprendizaje mediante una práctica renovada de la enseñanza, para lo cual el desarrollo organizacional de la gestión requería, igualmente, alimentar la ruptura con la gestión centralista del MINEDU y fortalecer las capacidades en las instituciones educativas en una perspectiva de construcción de autonomía.

En ese contexto brevemente descrito, la forma de atención preferencial planteó los siguientes elementos:

- *Atención exclusiva a estudiantes del PEJANA del ciclo avanzado*; es decir, a jóvenes y adultos del ciclo equivalente a la secundaria de EBR. Menciona que “por ningún motivo se atenderá a niños y adolescentes”. En este punto, la directiva no asume la Ley General de Educación y puede explicarse que esta situación se debe a la necesidad de ampliar la versión no escolarizada de la EBA, asumiendo que los PEBAJA dedican su atención en la forma presencial en los locales centrales de los CEBA.
- Establece que los docentes pueden cumplir una jornada de veinticuatro, veinticinco o treinta horas pedagógicas, en un período promocional de 580 horas pedagógicas, la mitad de las cuales sería dedicada a asesoría de estudiantes, lo que abre la posibilidad de usar plataformas virtuales y la atención grupal de carácter presencial. Se observa en este acápite de la norma el énfasis de la relación de los docentes con estudiantes individuales, sin mayor conexión entre ellos, pues la atención grupal se refiere “al desarrollo de doce horas pedagógicas de 45 minutos cada una, haciendo un total de 240 horas pedagógicas en el período promocional” y la asesoría destaca que “cada estudiante recibirá un total de cuarenta horas pedagógicas de asesoramiento en el período promocional”.

Con relación a la organización del tiempo de los estudiantes, señala que para sus procesos de autoaprendizaje “dedicará como mínimo tres horas pedagógicas diarias [...], es decir, quince horas semanales, sesenta mensuales, haciendo

30 Orientaciones 2012.

un total de trescientas horas pedagógicas en el período promocional”. Estas decisiones relativizan el criterio de autonomía y actoría de los estudiantes que subyace en esta forma de atención al regular el trabajo educativo de la misma forma que en la atención presencial.

Establece que “la DRE y UGEL preverán los recursos necesarios para implementar la atención semipresencial del ciclo avanzado en los CEBA públicos, de acuerdo con su disponibilidad presupuestal”, por lo que con esta disposición última no se asegura la implementación local y regional de esta forma de atención, sabiendo que los recursos económicos son muy bajos y mayormente están dedicados a implementar la EBR.

En organización de espacios de aprendizaje, señala que esta forma de atención se puede realizar en los locales de los CEBA o en los llamados ‘periféricos’, que son versiones descentralizadas de los CEBA.

Con relación a la organización curricular, asume una de las tres formas de trabajo curricular —es decir, por ‘campos de conocimientos’—, que agrupa las áreas curriculares en Ciencias y Humanidades, teniendo como áreas transversales la educación para el trabajo y la educación religiosa.

Como se dijo antes, estas normas son modificadas por el módulo de 2013. En sus ochenta páginas, el módulo contiene tres unidades de aprendizaje: (i) la primera unidad está dedicada a informar los orígenes de la atención semipresencial, las experiencias internacionales y nacionales; (ii) la segunda unidad informa sobre los procesos pedagógicos y actores, y (iii) la tercera unidad toca aspectos de la organización de esta forma de atención, considerando el período, currículo, material educativo, evaluación de aprendizajes y jornada laboral docente.

Es curioso observar que casi la totalidad de contenidos del módulo forma parte de la literatura educativa, sin ninguna referencia a la incipiente experiencia anterior, ya sea la de 2012 o antes. Esto hace suponer que el módulo es el resultado de un trabajo de gabinete. Como se describe en sus unidades no se parte de una evaluación o línea de base, sino del recojo de tendencias internacionales.

Marco conceptual

Características de la organización del proceso pedagógico en el módulo

El objetivo de la primera unidad es “desarrollar el marco conceptual que sustenta la forma de educación semipresencial y describir algunas experiencias en América Latina”.³¹ Apela a *La otra educación* respecto de que:

[dada] la enorme heterogeneidad de la población participante, caracterizada por la diversidad de sus necesidades y demandas, la oferta educativa debe ser específica, no hay que pensar en programas masivos y únicos, sino en modelos diversificados. Siendo la flexibilidad característica imprescindible en la EBA, podemos desarrollar en la estructura de la oferta de EBA, horarios y calendarios diversos en función de las necesidades y posibilidades de los estudiantes (MINEDU, 2005: 160).

A continuación, en dicha unidad, para explicar los orígenes de esta forma de atención como la combinación de la forma de atención presencial y a distancia, se pone énfasis en las exigencias de la modernidad y la influencia de la tecnología, además, de señalar que “los estudiantes jóvenes y adultos con cargas laborales y familiares demandan culminar su educación básica; sin embargo, tienen serias dificultades para asistir a clases de forma regular, es decir, todos los días”.

El discurso asume que con la forma de atención presencial se asegura “una relación estable y permanente para el logro de los aprendizajes”, porque “la expresión verbal y gestual del profesor, así como la interacción directa profesor-estudiante, son los medios de comunicación por excelencia”.

Asimismo, el módulo describe la atención a distancia utilizando frases de cuatro autores que han elaborado planteamientos dirigidos a la educación básica de estudiantes regulares. En particular ofrece los objetivos planteados por Lorenzo García Arieto, que señaló los siguientes:

- Democratizar el acceso a la educación a distancia.
- Impulsar estrategias de aprendizaje autónomo basado en la experiencia.
- Crear una enseñanza basada en la innovación y la calidad de fomentar la educación para toda la vida (*lifelong learning*).

31 Sobre esta unidad, para ver la publicación completa y la correspondencia de las citas que a partir de ahora se utilizarán consultar el siguiente enlace: http://www.academia.edu/4878000/Material_U1_AS.

- Reducción de los costos de la educación.

Estos cuatro autores plantean que “la posibilidad de articular ambas formas de educación —presencial y a distancia— permite crear y ofrecer metodologías formativas flexibles y abiertas para responder de manera pertinente y adecuada a las demandas de los estudiantes jóvenes y adultos”.

Sobre esta base, el módulo desarrolla el concepto de semipresencialidad de Araceli Oliver Domingo (1995) (Valenzuela, 2006: 5):

La semipresencialidad es una prudente combinación de las técnicas de educación presencial (tutorías, seminarios, coloquios, convivencias) con las técnicas de educación a distancia (unidades didácticas, cuadernillos de pruebas de evaluación, grabaciones radiofónicas o audiovisuales).

Así, en la primera unidad, se recogen dos ventajas de las otras formas de atención que:

[...] permite la relación presencial con el profesor como orientador real de los procesos de aprendizaje (ventaja de la educación presencial), y permite prescindir del cumplimiento de horarios rígidos que hacen difícil compatibilizar el trabajo y responsabilidades familiares/comunales con el estudio (ventaja de la educación a distancia).

Las características propuestas por el Módulo para la semipresencialidad son:

- Uso de medios.
- Asesoría.
- Materiales de aprendizaje que establecen la secuencia de actividades que responden a los niveles y ritmos, ofreciendo una mejor adaptación de los contenidos a las necesidades de los estudiantes, aun cuando no se explica cómo se logra dicha ‘mejor adaptación’.
- Flexibilidad en la ubicación de la oferta, ya que se ubica en espacios donde hay demanda de atención en la intención explícita de incrementar la cobertura educativa, debido, entre otros motivos, a la disminución progresiva de la matrícula presencial.

También se describen las experiencias de Ecuador, Colombia, Argentina, México, Venezuela y la experiencia del Perú en la EBA. Asimismo, en su sección normativa, sobre la base de lo antes planteado, el módulo de 2013 dispone que la forma semipresencial:

- Atiende a adolescentes a partir de catorce años y a jóvenes y adultos.
- Brinda asistencia eventual de acuerdo con sus requerimientos de asesoría.
- Tiene una duración mínima de 950 horas pedagógicas por período promocional, con lo que se modifica el número de horas respecto de lo establecido en el año 2012 y el tránsito de un grado a otro depende del logro de los aprendizajes previstos.

Como puede observarse, la atención es a estudiantes a partir de los catorce años, siguiendo lo dispuesto por la directiva anual, pero contradiciendo las normas generales que incluyen la atención de niños y adolescentes a partir de nueve años en el PEBANA. Así, se ha ampliado la duración del período promocional a 950 horas pedagógicas respecto del año 2012, en el que planteó 520 horas pedagógicas. En este caso, se nota una tendencia acelerada a modificar las orientaciones, posiblemente debido a que se trabaja en un terreno inédito que requiere un tiempo de experimentación, pero que trae trastornos y confusiones en los CEBA, como ya se ha visto en los testimonios de los docentes.

El eje es la construcción por los participantes de procesos autónomos de indagación, reflexión y aprendizaje, con toma de decisiones para regularlo; material educativo dosificado para realización de actividades presenciales y tutoriales, y concreción curricular en función de dos campos de conocimientos: ciencias y humanidades. Cada campo está formado por áreas curriculares clásicas y el trabajo pedagógico será globalizador e interdisciplinario. A esto se denomina *componente de formación básica*, al cual se añade el componente de formación técnica, supeditado a la existencia de talleres en los CEBA o de convenio con Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) y otras instituciones públicas o privadas.

Organización del currículo

El objetivo de la segunda unidad es “desarrollar los procesos pedagógicos de la forma de atención semipresencial (concreción curricular, tutoría, aprendizajes autónomos, materiales educativos, evaluación de aprendizajes), así como el rol

SE PUEDE OBSERVAR EL RECONOCIMIENTO DE QUE ASÍ COMO SE VIENE TRABAJANDO ES INSOSTENIBLE, PERO SE EXPRESA LA PREOCUPACIÓN QUE SE TIENE EN RELACIÓN CON LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO, AUNQUE LA ESPECIALIDAD DE CADA DOCENTE PUEDA SER ASUMIDA COMO UNA DE LAS EXPRESIONES DE LOS ROLES POLIVALENTES QUE ES NECESARIO CONSTRUIR DESDE LA FORMACIÓN INICIAL.

de los actores que intervienen en ella”. Para lograr el objetivo, se propone que la concreción curricular está centrada en el logro de competencias. Informan de algunas definiciones de competencias hechas por algunos autores. Las definiciones tienen en común el ‘saber hacer’. Igualmente informan sobre el tratamiento interdisciplinario, escogiendo literatura relacionada. Considera el documento que el trabajo por campos de estudio permite un tratamiento interdisciplinario de los contenidos.

El logro de competencias por los estudiantes para realizar sus actividades cotidianas es, sin duda, un adelanto en el desarrollo de la EBA, más aún cuando se plantea un enfoque multidisciplinario en el tratamiento de contenidos. Sin embargo, surgen las siguientes preguntas: ¿los contenidos de las disciplinas agrupadas en áreas y estas agrupadas en campos de estudio aseguran que los estudiantes logren el desarrollo de sus competencias y con ellas mejoren sus condiciones de vida? ¿Los contenidos de las disciplinas consideradas son los únicos? ¿El enfoque multidisciplinario se agota en la reunión de disciplinas por campo de estudio? ¿Cómo se relacionan los campos de estudio con la experiencia de los estudiantes que deben ser el motivo de estudio, en el marco de una educación pertinente?

Incorpora la tutoría como acompañamiento a los estudiantes y asumiendo lo que dice Lorenzo García Aretio con relación a los aspectos que abarca: (i) orientadora (*counselling*), centrada en lo afectivo; (ii) académica (*counselling*), centrada en lo cognitivo, y (iii) institucional o de nexos, con el tutor como enlace de los estudiantes con la institución.

Posiblemente la incorporación de la tutoría como una función especializada asume que el docente como tal está circunscrito a la tarea de informar los conocimientos disciplinares y que, por tanto, se requieren otras funciones que aseguren una relación más amplia con los estudiantes. Sin embargo, en esta

postura del módulo, se asume que el concepto de tutor debe ser el de seguir exclusivamente con un enfoque disciplinar poco conectado con los estudiantes y sus experiencias de vida o, también, que los docentes como tutores puedan cambiar el quehacer educativo de los docentes.

Lo primero es aceptar que una opción en la EBA es mantener la visión de la escuela nocturna, y lo segundo es ampliar las funciones de los docentes en el ejercicio de la forma de atención semipresencial, por lo que seguirán siendo docentes, así se les ponga el nombre de tutores.

Esta propuesta de tutoría en EBA es importante, porque en ella se puede observar que se mantiene una visión de relación desigual entre el docente y el estudiante. La tutoría, por sus orígenes, es un concepto fundamentado en la jerarquía, puesto que se confiere autoridad a los tutores frente a niños que no tienen desarrolladas sus capacidades y requieren tutela o amparo individualizado. Así, en *La otra educación* y en la programación de la EBA de 2012 se hacía referencia a la necesidad de docentes polivalentes que se hagan cargo de procesos pedagógicos integrales a partir de la experiencia y condiciones de vida de los estudiantes, así como el uso de espacios, horarios y recursos del CEBA y la comunidad, con participación de otros actores, cuyas instituciones tienen ofertas educativas, económicas y sociales que pueden ampliar las condiciones para un aprendizaje integrado e integral.

Elementos organizacionales

La tercera unidad tiene como objetivo “brindar información importante sobre los elementos necesarios para organizar implementar la forma de atención semipresencial”.

La organización de la forma de atención semipresencial contiene los siguientes elementos: organización escolar, currículo, materiales educativos, evaluación de aprendizaje, período promocional, jornada laboral docente.

Destaca en esta unidad la reiteración de informar que la atención se debe realizar con un 50% en forma presencial y 50% en forma de aprendizaje autónomo, de un total de 950 horas pedagógicas. Con relación al currículo, se hace referencia al DCBN y se dice que este “debe girar en torno a temas transversales o situaciones de la vida cotidiana del estudiante joven y adulto”. Además “se propone que en las áreas curriculares la concreción se organice por campos de estudio”.

Se reiteran los aspectos señalados en acápites anteriores sobre materiales de estudio y evaluación del aprendizaje. Respecto de los docentes, se habla de su jornada laboral de veinticuatro horas semanales para sesiones y tutorías, de la asignación de grupos de aprendizaje y una carga docente de veinte estudiantes en zonas urbanas y periurbanas y de quince estudiantes en zonas rurales y de frontera, por cada grado de estudios.

Como hemos visto en el análisis de las normas que abordan la organización del proceso pedagógico, la organización de los docentes y estudiantes en función de la necesidad de un trabajo de equipo necesario para la mejor realización del proceso pedagógico y para el desarrollo institucional no tiene precisiones, por lo que se deja libre la mantención de las formas tradicionales de acción del docente individualizado y el aprendizaje básicamente como un asunto que se tiene que enfrentar individualmente.

Sin embargo, algunos especialistas de la DRE y la UGEL manifiestan la necesidad de hacer cambios en la acción de los docentes:

[Se debe] respetar la especialidad de los docentes [de modo equitativo] para que todos puedan participar de todos los espacios y formas de atención que brinda el CEBA (TEF).

En este testimonio se puede observar el reconocimiento de que así como se viene trabajando es insostenible, pero se expresa la preocupación que se tiene en relación con la organización del trabajo en equipo, aunque la especialidad de cada docente pueda ser asumida como una de las expresiones de los roles polivalentes que es necesario construir desde la formación inicial. Ahora pasaremos a considerar lo que otro especialista indica sobre este tema:

La organización de docentes debe considerar la rotación tanto en su centro referencial como en los periféricos [...] (TEF).

De este modo, los docentes en equipo podrían “manejar el mismo concepto territorial” (TEF) basado en la:

[...] corresponsabilidad en la gestión pedagógica. El estudiante puede plantear el tipo de educación que espera, y los docentes responder a esta demanda, no con información, sino con estrategias para aprender sostenidamente (TEF).

Sin embargo, para aprender sostenidamente se requiere un desarrollo organizacional más amplio y profundo que establezca una dinámica activa en los CEBA y en la comunidad.

[Se necesita una] organización para una mejor coordinación y un trabajo eficiente. Organizarse según las aptitudes y actitudes de cada persona. Y respetar la estructura de la institución (TEF).

Esta es una limitación que tiene implicancias en los resultados del proceso pedagógico, en particular, para la definición de las situaciones de vida como objeto de estudio de parte de los estudiantes y la selección y alineación de los contenidos de áreas y otros extracurriculares que se requiere en un aprendizaje situado y actuado en la realidad.

3. Normativa para la ejecución del proceso pedagógico

En esta sección se analizan las normas y orientaciones referidas a la ejecución del proceso pedagógico contenidas en el Reglamento de Gestión del Sistema Educativo, el Reglamento de la EBA, el DCBN-EBA, las Normas y Orientaciones del año escolar 2011, 2012, 2013, 2014 y el Módulo de Programación en la EBA 2013.

a. Normas generales

El análisis de las orientaciones generales para la implementación del proceso pedagógico se realiza teniendo en cuenta el Reglamento de Gestión del Sistema Educativo y el Reglamento de la EBA, en ese orden.

En el Reglamento de Gestión del Sistema Educativo

El Reglamento de Gestión del Sistema Educativo organiza los procesos institucionales de la institución educativa y de esta con las organizaciones de la localidad y las otras unidades del sistema educativo. El artículo 11 de este instrumento normativo define la institución educativa como “una comunidad de aprendizaje y enseñanza, que presta el servicio educativo dentro de determinado nivel, modalidad o ciclo del sistema”, noción que remarca la centralidad de las personas, entendidas como un colectivo capaz de educarse mutuamente, de hacer y ser comunidad como la esencia de toda institución educativa en el país.

En ese mismo sentido, el Reglamento de Gestión puntualiza dos dispositivos relevantes y referidos a la acción curricular: la relación sistémica entre el PEI y el Proyecto Curricular de Centro (PCC). El primero es asumido como un instrumento de gestión que integra el diagnóstico y conocimiento de los estudiantes a los que atiende, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión. El segundo se formula en el marco del Diseño Curricular Básico. Literalmente, el Reglamento plantea que “se elabora a través de un proceso de diversificación curricular, a partir de los resultados de un diagnóstico, de las características de los estudiantes y las necesidades específicas de aprendizaje”. Nos parece que estos dos elementos sirven de marco para la definición de la ejecución del proceso pedagógico.

En el Reglamento de Educación Básica Alternativa

El Reglamento de la modalidad en el capítulo Diseños Curriculares Nacionales y Diversificación, artículo 30, inciso c, sobre Diversificación Curricular plantea que “la programación de aula, de área o de módulo, constituye el nivel de mayor concreción de las intencionalidades educativas y su realización es responsabilidad del profesor”.

Posteriormente, en su artículo 31, define el proceso pedagógico como:

El conjunto de hechos que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro o fuera del aula, en el desarrollo de aprendizajes previstos e imprevistos, con la participación conjunta de todos los actores educativos. El profesor y los demás actores educativos son mediadores en la construcción de aprendizajes significativos. La organización es flexible, se da mediante talleres, áreas, módulos y otras estrategias que se adecuan a las características de los estudiantes.

En los artículos subsiguientes se plantea que en este nivel de concreción se debe promover y proteger la equidad de género,³² interculturalidad,³³ así como la “formación cultural, físico-deportiva, artística [...] y recreación”.³⁴

Estas son las nociones y los señalamientos que dan estas normas rectoras sobre la ejecución del proceso pedagógico.

32 Artículo 32, D.S. 015-2004-ED.

33 Artículo 33, D.S. 015-2004-ED.

34 Artículo 34, D.S. 015-2004-ED.

b. Normas específicas

Entre las normas específicas que motivan el análisis de la situación normativa se consideran el DCBN-EBA, las Normas y Orientaciones del MINEDU para el año escolar y el Módulo de Programación Curricular 2013.

En el Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa

El DCBN-EBA se plantea como reto “lograr aprendizajes significativos”. Para ello, se propone pasar a una práctica crítica, creativa, cooperativa y participativa. Asimismo, implica contextos institucionales más participativos, amables y saludables que contribuyan al desarrollo integral de las personas. Implica también sustentar cambios que se produzcan en prácticas educativas e institucionales, sobre la base de los siguientes principios pedagógicos:

- Centralidad del estudiante como persona.
- Confianza en las potencialidades de los estudiantes.
- Ambientes saludables, seguros, cálidos y estimulantes para un aprendizaje óptimo. Inclusión de la comunidad como agente y espacio de aprendizaje.

El DCBN-EBA desarrolla cada una de estos principios pedagógicos, para posteriormente plantear que es importante:

- *Superar el concepto de que los aprendizajes solo se dan en las aulas*, vistas estas como espacios físicos muy estructurados, que se ubican dentro de la infraestructura del CEBA. El trabajo educativo en la EBA se debe realizar también en espacios pedagógicos más abiertos y espontáneos (campañas, fiestas escolares, excursiones, campamentos, clubes, etcétera), en la interacción con miembros e instituciones de la comunidad.
- *Incorporar a la dinámica institucional los programas educativos que desarrollen instituciones de la comunidad* que guarden similitud con los requerimientos del currículo y respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes y de sus contextos.
- *Incorporar a diversos actores comunales en los procesos educativos*: artesanos, dirigentes de las organizaciones sociales de base, profesionales diversos, para compartir con ellos sus saberes.

LA NOCIÓN PLANTEADA ENFATIZA QUE ES EL DOCENTE QUIEN DISEÑA Y ORGANIZA LA SESIÓN, SIN INCLUIR A NINGÚN OTRO ACTOR EN DICHS PROCESOS. ASIMISMO, DENTRO DE SU CONCEPCIÓN NORMATIVA LIMITA LA SESIÓN A LO PLANTEADO EN LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR, LÉASE EN EL DCBN, DIVERSIFICADO O NO, SIN POSIBILIDADES DE INGRESAR OTROS CONTENIDOS, HABILIDADES, DESTREZAS, VALORES Y ACTITUDES QUE PODRÍAN EMERGER COMO UNA NECESIDAD DEL CONTEXTO HISTÓRICO LOCAL.

Estamos ante una visión educativa que opta por el trabajo pedagógico teniendo a los estudiantes como personas, puesto que se plantea que estas acciones se pueden hacer con el concurso y activa participación de los actores de la comunidad. Estas nociones nos podrían acercar a la concepción de sujeto educativo que hemos tocado en diversas partes de este documento. Recordemos que en ella se plantea que el sujeto educativo va más allá de las personas, para constituirse, desde lo educativo, en un mundo de relaciones socioeconómicas y culturales.

Por eso, en la línea de Foucault, “el sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de lo que ha de hacerse”. Es importante reconocer que los actos humanos son las fuentes sobre las que tienen que hacerse las reglas —es más, las determinan—, pero a su vez estos mismos actos son regulados. Es en el juego dialéctico entre los actos humanos y las normas que se establece la posibilidad de recrear, de producir nuevas reglas en confrontación con la práctica individual que es también social e histórica. El sistema educativo no escapa de esta dinámica social, por lo que hay que alimentar la producción de normas que recrean al sujeto de educación, en el marco de sus derechos.

En el texto que se toma en cuenta en este apartado se apela literalmente a “centralizar el trabajo pedagógico en los estudiantes como personas”, frase que requiere un análisis considerando que estudiante no es sinónimo de persona. La categoría ‘estudiante’, según Foucault (1991: 72), alude al individuo, en una situación de escolaridad cerrada, solo posible de tener significado frente a un docente, una persona encargada de enseñar.

El DCBN-EBA subraya el tratamiento del estudiante como persona, por consiguiente el acto de educarlo es un acto cultural, en la medida que él es un

producto cultural. Así, educar a los estudiantes, sean niños, adolescentes, jóvenes o adultos excluidos, obligado a abandonar la escuela regular por situaciones sociales, no necesita producirse en un contexto de diálogo con la comunidad ‘exterior’ más cercana. Como si la vida social fuera externa y ajena a la persona que estudia. El uso de la categoría ‘estudiante’ requiere esos señalamientos, tanto como el que un estudiante es una persona.

En las normas y orientaciones del MINEDU para el año escolar

Las normas para el año escolar 2011 aparecen ordenadas por tópicos. Nos interesan en especial dos de ellos: uno es el llamado Normas Generales para la Educación Básica y Educación Técnico-Productiva, dividido en aspectos como Planes y Proyectos, Diversificación Curricular, Uniforme Escolar, Calendario Cívico, Acciones de Capacitación Docente, Períodos Vacacionales de los Docentes, Uso de Ambientes y Equipamiento, Municipalización de la Gestión Educativa, Reportes de Estadística Educativa, Participación en Convocatorias del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP), Participación de Padres de Familia. Un segundo tópico general son las tituladas como Normas de Carácter Transversal, referidas a dimensiones del fenómeno educativo como interculturalidad y bilingüismo, inclusión, tutoría y orientación educativa, educación ambiental y comunitaria, promoción de la cultura y el deporte, investigación y supervisión educativa así como tecnologías educativas para mejorar los aprendizajes en el aula.

En el primer tópico, en referencia a la educación básica —incluyendo a la EBA—, se plantea que el director de la institución educativa pública y privada es responsable de tener aprobado, antes del inicio del año escolar o período promocional, su Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Curricular de la Institución (PCI) y Plan Anual de Trabajo (PAT). La DRE, UGEL o municipalidad deberá supervisar inopinadamente el cumplimiento de esta disposición por la institución educativa.

- En las instituciones educativas públicas, el PEI es aprobado por la Dirección de la instituciones, con la opinión del Consejo Educativo Institucional.
- En las instituciones educativas privadas, la aprobación se hará de acuerdo con su Reglamento interno.

Se plantea luego que cada uno de estos documentos de gestión deberá ser revisado, elaborado o reformulado a través de un equipo de trabajo técnico, quien

deberá asegurar su coherencia. Con ello se pone más énfasis en el trabajo técnico pedagógico y se pierde la perspectiva del quehacer comunitario de la institución educativa en el trabajo de elaborar su propuesta de gestión, y el director solo debe informar al Consejo de Participación Estudiantil las características de dichos instrumentos.

En el mismo sentido, la diversificación curricular, junto con plantear que para la EBA se debe de usar el DCBN aprobado por R.M. 276-2009-ED, propone la necesidad de:

Concretar y explicitar la diversificación curricular en el PCC-PCI, programación anual, programación de unidades didácticas y actividades / sesiones de aprendizaje.³⁵

Dato interesante, pues obliga a los CEBA a considerar la diversificación al interior del PCI, al igual que a todas las instituciones de educación básica. Sin embargo, no se establece un procedimiento claro, flexible, ni se diferencia lo que hay que hacer en diversificación curricular en los CEBA.

Por otro lado, con relación a las acciones de capacitación en EBA, se plantea que estas se desarrollan desde los Núcleos de Capacitación Local (NCL). Desgraciadamente en la norma no se plantea qué son los NCL. Sin embargo, resulta interesante resaltar la importancia probable de estas organizaciones, en la medida en que fortalecen la acción autónoma local y descentralizada, priorizando las acciones de capacitación con una mirada más cercana a las necesidades de la población en que se encuentran.

Contradictoriamente, la norma del año escolar plantea que “los docentes y directores de EBA están obligados a participar de la capacitación que promueve la DIGEBA, y se ejecutan a través de las DRE/UGEL”.

De este modo, la DIGEBA mantiene concentrada para sí el qué y el cómo capacitar, dejando a los núcleos regionales y locales de capacitación como operadores de la capacitación.

Con relación al uso de ambientes y equipamiento, otra dimensión desarrollada en este tópico se plantea que:

35 Directiva de Desarrollo del año escolar 2011.

En aquellos lugares en donde los CEBA no funcionan en ambientes independientes, las instituciones de EBR o EBA tienen la obligación de compartir infraestructura, mobiliario, equipos y demás recursos de uso pedagógico y administrativo, bajo responsabilidad funcional de los directivos.³⁶

Este planteamiento parte de la idea que la infraestructura educativa debe de ser compartida, no siendo propiedad de ninguna modalidad de atención. Sin embargo, no tiene en cuenta la costumbre instalada de que la infraestructura, en la práctica, es ‘propiedad’ de la EBR por ser esta la modalidad que más la usa, siendo cualquier otro usuario un inquilino. Solo en muy pocos casos ha habido una conciliación armónica entre directores de EBR y de EBA en el uso del local.

Con relación a la participación de los padres de familia en la institución pública y privada, para los CEBA se ordena que en el PEBAJA y en el PEBANA, la coordinación la asuma el COPAE. Resulta curioso que se haga este señalamiento para la EBA, ya que en esta modalidad, sobre todo en el PEBAJA muchos de los participantes ya son padres de familia, o son jóvenes y adultos con plena autonomía y responsabilidades familiares y sociales. Entonces, encargar al COPAE la relación con los padres de familia no tiene sentido.

Llama la atención que, en el tópico referido a normas de carácter transversal, no se plantee nada específico para los CEBA en la dimensión interculturalidad y bilingüismo. No hay ninguna referencia curricular ni de ningún tipo que obligue a desarrollar esta dimensión en el currículo de EBA. No es el caso de la dimensión ‘inclusión’, donde sí se plantea desde el inicio que las instituciones inclusivas públicas y privadas de EBR, EBA y ETP, junto a matricular y disponer un conjunto de acciones que garanticen la inclusión de participantes con necesidades especiales, también deben evaluarlos teniendo en cuenta la diversificación y adaptaciones curriculares en función de la evaluación psicopedagógica y el plan de orientación individual del estudiante con discapacidad, talento o superdotación. Queremos remarcar la idea de diversificar y adaptar el currículo para este grupo poblacional.

Lo curioso es que, como se ha planteado antes, no se explicita en qué consiste la diversificación ni se promueven procesos de capacitación en las localidades al designar a DIGEBA, DRE y UGEL como los órganos encargados.

En EBR, EBE, EBA y ETP se tiene la obligación de promover y desarrollar acciones de educación preventiva, para lo cual deben tomar en cuenta los lineamientos de

36 R.M. 0172-2010-ED.

la educación ambiental, de gestión de riesgos, para la conservación de la salud y comunitaria.

Junto con este conjunto de normativas dadas año tras año, desde 2011 hasta 2014, que contextualizan la aplicación, debemos analizar con mayor profundidad las normas operativas de la ejecución curricular para la EBA.

En el módulo de programación curricular del año 2013

Si bien el módulo de programación aborda con mayor profundidad lo referido a los conceptos y procedimientos de programación, el último acápite de su tercer capítulo está referido a la sesión de aprendizaje. Esta se define como:

El conjunto de acciones que el docente diseña y organiza con una secuencia coherente y lógica; consiste en un proceso que permite la adquisición o modificación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, considerados en la programación curricular (MINEDU, 2013: 77).

Obsérvese que la noción planteada enfatiza que es el docente quien diseña y organiza la sesión, sin incluir a ningún otro actor en dichos procesos. Asimismo, dentro de su concepción normativa limita la sesión a lo planteado en la programación curricular, léase en el DCBN, diversificado o no, sin posibilidades de ingresar otros contenidos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que podrían emerger como una necesidad del contexto histórico local.

Entonces, si bien el DCBN-EBA debe cumplir, entre otros fines, con resguardar la construcción e integración de la nación, nos parece que se podría optar por una mirada más inclusiva y participativa que obligue a tomar en cuenta activamente las preocupaciones y aspiraciones de los participantes de EBA en el diseño y organización de la sesión como primer espacio de adecuación de la programación a la localidad, y, en el mismo sentido, podría abrirse a la posibilidad de incluir habilidades, temas, valores y hasta procedimientos de interés local, provincial o regional que no atenten con la finalidad antes planteada.

Acto seguido se plantea en el módulo que no hay rutas establecidas para los momentos o la secuencia a seguir en la sesión de aprendizaje, tales como “motivación, problematización y evaluación”. Nótese que nombrar estos momentos como ejemplos no es casual: aluden a la práctica docente consuetudinaria, sobre todo el primero y el último, tanto así que el saber escolar docente los avala, mantiene y hasta promueve, como hemos visto en el capítulo anterior.

Confirmándose en su planteamiento, el módulo plantea algunos criterios o sugerencias a tomar en cuenta por el profesorado al momento de diseñar una sesión de clase. Estas son las siguientes:

- En toda sesión de aprendizaje, tener siempre presentes los procesos pedagógicos y cognitivos.
- Activar permanentemente la recuperación de los saberes previos y generar conflictos de carácter cognitivo.
- Los conocimientos tienen sentido en la medida en que contribuyan a desarrollar las capacidades.
- Considerar estrategias para desarrollar las capacidades, de acuerdo con la naturaleza de las actividades previstas.
- Prever estrategias para que los estudiantes transfieran sus aprendizajes a situaciones nuevas.
- Disponer de estrategias que propicien la reflexión permanente del estudiante sobre su propio aprendizaje, para contribuir al desarrollo de la metacognición.

Sugerencias que integran en una identidad única los procesos cognitivos — de carácter mental— a los pedagógicos (en su dimensión integral), en que se postula que los conocimientos solo deben tener un rol mediador, de vehículo no exclusivo para el desarrollo de capacidades.

Estos aspectos son reforzados cuando se plantea, ya en el plano pedagógico, que durante la sesión se debe:

- Establecer estrategias que involucren situaciones de investigación como una actividad central.
- Aplicar técnicas diversas para el procesamiento de la información (diferentes clases de organizadores visuales: mapas conceptuales, esquemas, redes semánticas, etcétera).

En otras sugerencias se plantea:

- Programar la sesión de aprendizaje en función de los aprendizajes a lograr (capacidades, valores y actitudes) que se pretende desarrollar.

- Prever estrategias, tanto para el desarrollo de capacidades como de actitudes. Promover situaciones de participación activa y cooperativa para el desarrollo de actitudes y valores.
- Realizar actividades motivadoras tanto al inicio como durante la sesión, para predisponer favorablemente a los estudiantes mediante el desarrollo de la afectividad.

Obsérvese cómo en esta secuencia de tres sugerencias se adjunta al desarrollo de capacidades y el de las actitudes ligadas a los valores. Lo curioso de este planteamiento es que, por un lado, desconoce el desarrollo de actitudes para el trabajo, para asumir emprendimientos o para diferentes actividades no solo ligadas a los 'valores'. Por otro lado, se alude a la 'afectividad' como un vehículo para motivar al aprendizaje que es preciso desarrollar y mantener ante todo tipo de saberes. Esta cosificación de lo afectivo puede conllevar una peligrosa manipulación que recurra posiblemente a lo caritativo, lo compasivo, como un elemento que coloca al docente en la sesión como un dador de afecto, además de contenidos, por encima de los sentires y quererres de los participantes.

Vale enfatizar que, luego de estas sugerencias, en el listado planteado se indican dos más desligadas —aparentemente— de lo antes dicho:

- Abordar de manera articulada los diferentes procesos de la sesión de aprendizaje.
- Evaluar permanentemente el logro de aprendizajes mediante la observación de indicios, preguntas, ejercicios en clase, inquietudes de los estudiantes, etcétera. Es importante la elaboración de diferentes instrumentos de evaluación que permitan el recojo de información coherente con lo que se ha planificado y con lo que se pretenda evaluar.

Ante ellas nos preguntamos: ¿qué se entiende por abordar de manera articulada los diferentes procesos de la sesión de aprendizaje? ¿A qué procesos se alude? No nos queda aún clara una respuesta significativa, máxime si se ha planteado en el módulo desde el inicio de este acápite que no se apoya en una estrategia por x momentos o procesos determinados.

Ante la sugerencia referida a evaluación, nos preguntamos: ¿qué nuevas estrategias de evaluación se plantean? Más allá de plantear que debe haber coherencia entre lo que se pretende evaluar y lo planificado, como sugerencia al caer en un lugar común carece de sentido.

En el módulo, luego de presentar las sugerencias antes planteadas, se dice que:

“toda sesión de aprendizaje debe de tener siempre presentes:

- a) Los procesos pedagógicos en la sesión de aprendizaje [...]
- b) Los procesos cognitivos de la sesión de aprendizaje”.

Con estos señalamientos se reduce la propuesta de diseño de sesión de aprendizaje al enfoque denominado ‘constructivismo’ durante la aplicación del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) entre los años 2000 a 2005, desde el MINEDU. Este enfoque se apoya en la psicología de Jean Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Dos elementos que queremos remarcar son: por un lado, no se conoce una evaluación del uso de este enfoque instalado en el proceso político anterior, por lo que no podemos confirmar ni negar su valor y eficacia, pero sí podemos preguntarnos por las bases teórico-políticas que llevan a oficializarlo en las modalidades de educación básica alternativa. No se indica en el módulo si se ha demostrado mediante una investigación formal la pertinencia y validez de su uso en dicha modalidad. Por otro lado, de alguna manera se definen —a pesar de haberse planteado que no se iba a hacer— tres acciones que se deben desarrollar durante la sesión de aprendizaje. A saber:

- Recuperar saberes previos.
- Construir el nuevo saber.
- Incorporar los nuevos aprendizajes a la vida.

Así, como se observa en la secuencia, se establece la priorización del desarrollo de los procesos cognitivos sobre los de actitudes y afectivos, así como se hace abierta oposición a la secuencia instalada de ‘motivación-desarrollo-conclusión-evaluación’, desde la legalidad formalmente avalada.

Finalmente, la normativa para la ejecución del proceso pedagógico cuenta con orientaciones referidas al contexto en el cual se deben desenvolver las situaciones de aprendizaje, tales como diversos espacios en los CEBA y comunidad como resultado de la construcción de sinergia local y la articulación de las diversas ofertas educativas con las cuales se puede ampliar la atención de los estudiantes de la EBA.

Existen otras disposiciones que limitan las posibilidades de cambio, como el cuadro de distribución de horas por áreas curriculares, que no es compatible con el aprendizaje situado en la realidad que viven los estudiantes. Por eso, solo se cuenta con algunos criterios de sesiones de aprendizaje vinculadas con el aprendizaje de conocimientos, pero no con el aprendizaje de competencias.

4. Normativa para la evaluación del proceso pedagógico

En este acápite analizaremos las normas y orientaciones de evaluación contenidas en el DCBN, la norma de evaluación de aprendizajes en la EBA, R.D. 0562-2010-ED, y la norma de monitoreo R.V.M. 023-2013-ED.

Evaluación en el DCBN

En la parte I, referida a la propuesta pedagógica, el DCBN asume:

La evaluación como una práctica constante de aprendizaje, en la que el estudiante aprende a evaluarse midiendo su desempeño en comparación consigo mismo antes que con los demás y en la que el docente busca no solo medir resultados, sino también evaluar procedimientos y procesos para alcanzarlos.

En este párrafo está contenida, en esencia, la concepción de la evaluación como una práctica constante de aprendizaje, en la cual se asume la centralidad de los estudiantes, en su doble condición de sujetos y objetos de sus aprendizajes, al valorar sus experiencias como temas de estudio y sus saberes como potencialidad y reconocimiento de su condición de actores de su aprendizaje. La valoración de lo que se hace y lo que se logra permite aprender a aprender, haciendo que el acto de evaluar sea, al mismo tiempo, un acto de aprender. Sin embargo, ese acto de aprendizaje que se evalúa y valora —y que no necesariamente se mide— tiene que ver con la condición de autoproducirse como personas competentes, que desarrollan sus potencialidades teniéndose a sí mismos como referentes principales en el proceso de enriquecer su desempeño y la práctica cotidiana.

Este planteamiento central también permite ingresar a una dimensión reguladora del proceso pedagógico, cuando se señala que los docentes deben evaluar los logros de los estudiantes y lo que se hace para lograr los resultados del aprendizaje. En el poder de los docentes se encuentra, entonces, la tarea de retroalimentar la trayectoria de aprendizaje, de mejorarlo, sin que esto quiera decir que solo ellos tienen la responsabilidad de hacerlo. El estudiante, igualmente, puede y debe evaluar su práctica y corregirla asumiendo roles de gestión del

proceso pedagógico. Las instancias de gestión, a su vez, tienen que acompañar, mediante múltiples estrategias la realización del proceso pedagógico en general, y la evaluación en particular, desde este enfoque y sin marcha atrás. Estos conceptos básicos y fundamentales son desagregados en la parte III del DCBN.

Llama la atención que, en lugar de tener una propuesta de evaluación unitaria e integradora, se haya optado por disgregarla en cada una de las áreas curriculares, olvidando que las competencias deberían atravesar las áreas, entendidas estas como disciplinas de conocimiento. No está en duda que aprender conocimientos es fundamental, pero estos lógicamente no solo están contenidos en las áreas curriculares sino que están expresados en las necesidades —y más específicamente en los problemas— que los estudiantes tienen que resolver. Además, para el desarrollo de competencias se requiere aprender destrezas que les permitan a los estudiantes emprendimientos sociales, así como desarrollar la integralidad del ser.

Desde este punto de vista, el acto transformador contenido en el planteamiento central de la evaluación exige una visión ampliada de la competencia, considerando que esta no solo se puede lograr en el acto de aprender conocimientos, sino también en la resolución de problemas que los estudiantes tienen en los diversos espacios de sus vidas. Evaluar competencias supone valorar como el participante transforma su realidad. Esta transformación no puede ser alcanzada solo a través de conocimientos conceptuales o procedimentales, puesto que el desempeño se da en la vida económica, social y cultural de los estudiantes.

Con relación a otras orientaciones dedicadas al tratamiento curricular, existen diecisiete segmentos referidos a la evaluación, uno por área curricular en cada ciclo, con excepción del idioma extranjero del ciclo avanzado, que no alude a la evaluación. Mediante una lectura trasversal de los diecisiete segmentos, se identifican puntualmente las siguientes características específicas y comunes a todas las áreas curriculares:

- La evaluación es “un proceso permanente que regula el proceso de enseñanza aprendizaje”.
- Es formativa, diferencial, participativa, permanente, está estrechamente ligada al proceso de aprendizaje y es integral.
- Evalúa “competencias a partir de los aprendizajes a lograr” considerados en el DCBN, para lo cual se debe establecer, criterios indicadores e instrumentos que permitan evaluar los siguientes elementos:

Una capacidad específica que hace alusión a una operación mental (discrimina, infiere, etcétera).

Un contenido que hace posible una capacidad específica.

Un producto en el que se evidencia el desarrollo de una capacidad específica.

Para el caso de la actitud, se tiene en cuenta los indicadores:

- ~ Toma iniciativa.
- ~ Presenta tareas.
- ~ Participa permanentemente.
- ~ Consulta frecuentemente.

- Abarca “la apreciación dinámica de logros y necesidades de tipo cognitivo, afectivo y emocional”. Tiene que ver con su ‘rendimiento’ y con sus emociones y motivaciones implicadas.

Puede realizarse de tres formas: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Los estudiantes deben participar “en la evaluación de criterios, momentos y formas de evaluación, siendo objetos de evaluación y sujetos de coevaluación”.

- Utiliza instrumentos tradicionales (pruebas objetivas y de desarrollo) y otros que permitan abarcar la integralidad del aprendizaje (listas de cotejo, cuadro de progresión, productos o servicios obtenidos al aplicar el método de proyectos, entre otros), así como registros auxiliares que deben estar a disposición de los estudiantes.
- Sirve para hacer ajustes, observar y solucionar dificultades y carencias y encontrar estrategias de mediación. De ningún modo es una actividad que penaliza o descalifica. El “docente aprende a desarrollar nuevas y mejores estrategias educativas para ayudar al estudiante a que supere sus dificultades y desarrollo sus potencialidades”.
- Es “una oportunidad de aprendizaje por lo que debe ser continua e integrada al aprendizaje cotidiano”.

Estas características son muy importantes, porque contribuyen en la construcción de una evaluación en la EBA que abre la posibilidad de superar las tradiciones al proponer una evaluación continua, formativa, participativa y, por consiguiente, integrada a un proceso de aprendizaje de estudiantes y docentes, considerando que estos aprenden a gestionar su aprendizaje y los docentes aprenden a mejorar el proceso.

Introducir la autoevaluación y la coevaluación establece un espacio para la cogestión del proceso pedagógico que es fundamental en el manejo de la motivación intrínseca de los estudiantes y en sus posibilidades de metacognición, tan útil en la construcción de la personalidad humana. Sin embargo, el énfasis en la evaluación de los logros de aprendizaje generado por el tratamiento independiente de las áreas curriculares ubica la evaluación del proceso pedagógico; es decir, la manera de gestionar la programación, organización o ejecución de las actividades educativas, en una zona secundaria del quehacer educativo.

Esta parece ser una limitación de la propuesta, en la medida que la regulación del proceso, en su dimensión formativa, permite comprender qué y cómo se aprende, ingresando en el campo de la metacognición y del aprendizaje autónomo. Se infiere que la participación, en esta perspectiva, establece una relación democrática en la enseñanza aprendizaje, de ida y vuelta, en la que deciden docentes y estudiantes en qué, cómo, con quienes, cuándo y dónde aprender.

La propuesta incluye también la idea de que el logro de aprendizajes implica el desarrollo de competencias, situación que es debatible principalmente porque los logros que se quieren alcanzar están deducidos del aprendizaje de contenidos de las áreas curriculares en lugar de las necesidades reales de los estudiantes 'contextualizados', que no abarcan de modo nítido todos los aspectos contenidos en las competencias. Por eso, es importante que la propuesta señale el logro en tres dimensiones: (i) capacidades que incluyen operaciones mentales; (ii) conocimientos entendidos como contenidos de áreas curriculares, y (iii) desempeños como puesta en práctica de las capacidades específicas, sin estar independizadas en cada área curricular, y teniendo una clara comprensión de las competencias de los estudiantes que se quiere potenciar.

Solo habría que preguntarse si las capacidades asumidas como operaciones mentales forman parte del enfoque de competencias o si tienen que ver con el hacer o el desempeño en la vida, mostrando conductas que generen transformaciones para el bienestar. Las capacidades humanas vinculadas con saber y hacer incluyen competencias, pero las competencias solo incluyen las capacidades del hacer, de una puesta en acción que requiere el saber, y de actitudes que en sí mismas no tienen carácter factual.

De otro lado, habría que preguntarse si los contenidos de las disciplinas se concretan en el hacer o desempeño, y no solo en la realización de las actividades educativas, sino en las actividades cotidianas que realizan los estudiantes.

Estas observaciones tratan de hacer evidente contradicciones conceptuales que, igualmente, se pueden expresar en las estrategias e instrumentos que se utilizan en la evaluación, sesgando una práctica de resistencia al cambio y manteniendo estrategias e instrumentos que ponen énfasis en la medición del rendimiento individual.

Norma de evaluación de aprendizajes en la EBA

Mediante la R.D. 0562-2010-ED se “precisan los reajustes para la aprobación de la directiva presentada por la Dirección de Programas de Educación Básica Alternativa sobre la Evaluación de los Aprendizajes en la Modalidad de Educación Básica Alternativa”. La Directiva en cuestión es la N° 041-2010-VMGP/DIGEBA/DPEBA, sobre evaluación de los aprendizajes, y en ella se establecen los procedimientos actuales de la evaluación de los estudiantes.

Características

En sus disposiciones generales y específicas, se reiteran las características de la evaluación en los siguientes términos:

- Es evaluación de competencias, de modo cualitativo e integral.
- Es un proceso permanente, sistemático e integral.
- Es cualitativa al valorar el proceso y el nivel de logro alcanzado, procura una descripción holística y analiza las actividades, medios y logros alcanzados.
- Es diagnóstica al inicio, formativa durante el proceso y sumativa al final.
- Es gestionada por estudiantes mediante la autoevaluación individual y la coevaluación entre estudiantes.
- Es gestionada por los docentes y otros actores de la comunidad educativa mediante la heteroevaluación.
- Es retroalimentadora del proceso pedagógico.

Estas características de la norma de evaluación conservan las ideas centrales del diseño curricular de la EBA y especifican que:

- Valora el punto de partida, el proceso y el logro alcanzado, aun cuando debería pensarse que la evaluación inicial diagnóstica y la evaluación final sumativa, también pueden entenderse como evaluación formativa.
- La participación de los estudiantes se considera parte de la evaluación, estableciendo una relación de corresponsabilidad democrática con los docentes, por consiguiente en la enseñanza-aprendizaje. Este es un elemento de motivación intrínseca del aprendizaje y del interaprendizaje. Cada uno de los estudiantes tiene la oportunidad de verse como parte de un grupo de aprendizaje.
- La heteroevaluación es clásica, pero asociada a este enfoque de evaluación adquiere una dimensión de ‘vigilancia’ permanente en función de la preocupación por que los estudiantes alcancen logros en el aprendizaje de las competencias.

Calificaciones

La norma precisa la calificación del aprendizaje de los estudiantes, primero en relación con los ciclos inicial e intermedio, y segundo en relación con el ciclo avanzado. En el caso del ciclo inicial y el ciclo intermedio, equivalentes a la primaria de EBR, se califica con letras. Estos niveles son cuatro: (i) logro destacado (AD), cuando “el estudiante logra los aprendizajes esperados a través de desempeños muy satisfactorios en todas las actividades propuestas”; (ii) logro previsto (A), “cuando el estudiante evidencia el logro de aprendizajes esperados”; (iii) en proceso (B), cuando “el estudiante está en vía de lograr los aprendizajes esperados”, y (iv) en inicio (C), si “el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes esperados”.

Dicha escala de manejo operativo tiene que resolver la dicotomía establecida en la propuesta pedagógica del DCBN, respecto de la necesidad de tener en cuenta “la centralidad del estudiante como persona, con características particulares, identidades y proyectos de vida personales y contextos diferentes”. Esta idea se desagrega en dos ideas supuestamente complementarias:

El énfasis en la persona como totalidad. La persona con sus necesidades de desarrollo biológico, cognitivo y afectivo debe ser el centro de todo nuestro accionar. El estudiante es una totalidad y todas las áreas curriculares deben orientarse a su atención integral.

Reconocimiento de su trayectoria educativa. Cada estudiante tiene una historia que le ha permitido desarrollar capacidades, habilidades, aptitudes y valores, construir conocimientos, cultivar hábitos, etcétera, en un contexto cultural determinado, a

través de diferentes actores y agentes: el CEBA, la familia, los pares, las instituciones, etcétera. Estos saberes previos deben ser conectados con saberes más formalizados.

En función del primer bloque de ideas, habría que preguntarnos: ¿el estudiante como totalidad puede ser atendido en sus necesidades de aprendizaje integral mediante todas las áreas curriculares?

Una hipótesis de trabajo nos lleva, en parte, a una respuesta afirmativa solo si se reconoce, como dice el segundo bloque de ideas, una historia de vida en la cual cada estudiante ha aprendido a desarrollar todos los aspectos que lo constituyen como persona, y estos saberes previos que ha construido en su vida cotidiana pueden ser conectados con los formalizados.

Sin embargo, por otra parte, no solo se trata de las áreas curriculares, si se tiene como punto de partida del aprendizaje a sus necesidades y como punto de llegada la satisfacción de estas, en la que se necesitan otros contenidos emergentes que permitan identificar los problemas y definir nuevos contenidos pertinentes con la posibilidad de contribuir a solucionarlos.

Así se entendería mejor la escala de niveles de logro, ampliando el concepto que se tiene, por ejemplo, de ‘nivel de logro destacado’ en función de ‘desempeños muy satisfactorios en todas las actividades propuestas’. Al respecto, al plantearse el desempeño “en todas las actividades propuestas”, se entiende, en calidad de estudiantes, que el concepto de competencia a desarrollar está reducido al espacio educativo, en lugar de pensar en desempeños como padres, trabajadores y ciudadanos.

Por eso, es necesario reflexionar si las actividades mencionadas están situadas en la experiencia vital de cada estudiante, para seleccionar con pertinencia los contenidos integrados de las áreas curriculares y otros que sean indispensables para resolver situaciones que mejoren sus condiciones de vida. En caso contrario, como muestra la práctica pedagógica predominante en los CEBA el dictado y ‘aprendizaje’ de los contenidos curriculares genera un desempeño autocomplaciente, reducido y alejado de la experiencia vital de los estudiantes.

No obstante, en lo fundamental es de preocupación mayor cuando los niveles de inicio, proceso y alcance de logro carecen de la referencia al desempeño y, por consiguiente, esta escala contradice las características de la evaluación antes anotada por sustituir, en estos tres niveles, el aprendizaje de competencias por el aprendizaje de conocimientos. Tampoco se entienden las razones técnico-pedagógicas por las cuales en el ciclo avanzado la calificación es numérica

vigesimal y no se explica la escala en términos de evaluación de aprendizajes de competencias.

Asimismo, las contradicciones de la norma se comprenden si se reflexiona lo que se propone mediante las disposiciones en el acápite de resultados. En efecto, en el caso de los ciclos iniciales e intermedio, se considera que en los períodos parciales, de uno, dos o tres meses, la calificación se realiza por áreas curriculares. Con este procedimiento de calificación por áreas curriculares independientes en lugar de desempeños idóneos, la evaluación estaría propiciando solo el aprendizaje de conocimientos, considerando que la aplicación de estos conocimientos aprendidos automáticamente desarrolla competencias. La calificación de todo el período promocional es “alcanzado en el último período parcial”, lo que sugiere que, a diferencia de la tradición, no se utilizan promedios, con lo cual se vuelve al enfoque de aprendizaje de competencias, como es obvio, pero paradójicamente, como hemos visto, se pone énfasis en el aprendizaje de conocimientos.

En el caso del ciclo avanzado, visto como secundaria de EBR, igualmente se evalúan por áreas curriculares independientes, sin promedio de las evaluaciones parciales y la nota final corresponde a la alcanzada en el último parcial. Sin embargo, se señala que en cada área se promedian las calificaciones de los componentes solo cuando sea 11 o más, pero si una de las calificaciones es de 10 o menos no se promedia hasta que el estudiante apruebe en el programa de recuperación.

Como puede observarse, el dispositivo pone énfasis en la preocupación por el logro del estudiante, superando así la evaluación punitiva caracterizada por las desaprobaciones, que alimentan posibles deserciones. Este es un atributo de la evaluación, aun cuando el mecanismo se presta a confusiones y, como se ha visto en los testimonios de docentes, no existe comprensión y se hacen las calificaciones según las normas, acatándolas pasivamente.

Con relación a los instrumentos en los cuales se registran las calificaciones, es de observar que se tratan de instrumentos tradicionales, tales como el registro de evaluación, actas de evaluación, certificado de estudios, constancia de estudio y libreta de información al estudiante. Solo se menciona escuetamente, en otro numeral, al registro auxiliar en el cual “se organiza la información de todo el proceso de evaluación de aprendizaje de los estudiantes”. No obstante, este es un instrumento que asegura el registro de la evaluación continua y que junto a otros no mencionados, pueden hacer visible los avances y las retroalimentaciones respectivas.

Respecto de la promoción de los estudiantes, se dispone que el estudiante del ciclo inicial debe aprobar, con las calificaciones AD o A, las áreas de Matemática o Comunicación Integral; de lo contrario se mantienen en el mismo grado. Con esto se pretende asegurar la alfabetización inicial de los estudiantes. Asimismo, en el ciclo intermedio, la aprobación en dichos niveles tiene que ser en la totalidad de las áreas.

En el ciclo avanzado, aprueba si tiene una calificación mínima de 11 en cada una de las áreas, pero si obtiene 10 o menos en una o más áreas tiene la oportunidad de aprobar mediante la ‘recuperación’, y si no logra aprobar en una o dos áreas, es promovido y subsana durante el período promocional en el que estudia. Solo si no aprueba en tres o más áreas permanece en el grado.

Las orientaciones de evaluación, como se ha mencionado, cuentan con el programa o evaluación de recuperación pedagógica, un mecanismo de reconocimientos de estudios y convalidación que abre puertas de entrada, salida y retorno a los estudiantes en el interés de facilitar el acceso.

Monitoreo 2013, R.V.M. 023-2013-ED

El monitoreo de 2013, bajo el liderazgo de la DIGEBA, ha tenido la intención de contar con información de matrícula, asistencia y permanencia de estudiantes y el cumplimiento efectivo de clase y de la jornada de trabajo del profesor.

El propósito mencionado es refocalizar, de ser necesario, 714 CEBA (98,8% del total de CEBA urbanos del país) que atienden al menos del 2% de jóvenes y adultos sobre una demanda en más de ocho millones de jóvenes y adultos, además de ajustar la normativa de la EBA.

Mediante uno de los objetivos específicos, curiosamente, se aprovecha el monitoreo para “capacitar en la aplicación de la propuesta pedagógica de la modalidad y el uso de material educativo con que cuenta la DIGEBA e identificar las capacidades locales”.

En estos objetivos puede observarse una aparente contradicción, porque sabiéndose por anticipado la baja cobertura y los problemas en el cumplimiento de la jornada pedagógica, parecería lógico que la información numérica requerida debería ser continuada con una capacitación que alimente reflexiones sobre las estrategias de ampliación de matrícula y de gestión institucional interna.

Proceso

La norma considera que en los últimos cuatro meses de 2013 se preveía:

- Monitorear 134 CEBA y 1 920 docentes.
- Capacitar 650 docentes y seleccionar 40 docentes formadores en cuatro sedes de Lima, con participación de directores y docentes.

Asimismo, se prevé que el monitoreo debe utilizar indicadores cuantitativos, exclusivamente, sobre matrícula, asistencia, permanencia de estudiantes y el cumplimiento de la jornada de trabajo de los docentes, además de movilizar a todos los especialistas de la DIGEBA, DRE y UGEL durante cuatro meses.

Sin duda, el monitoreo programado es una actividad importante que utilizará, posiblemente el tiempo necesario para su preparación, el procesamiento de datos y elaboración del informe final.

Esta importancia se incrementa teniendo en cuenta que en todo el período de existencia de la EBA, el monitoreo no ha sido una actividad sistemática “por falta de presupuesto”, por lo que la práctica de gestión no ha abarcado todos los componentes del proceso, incluyendo la evaluación.

Por consiguiente, esta norma introduce el interés de ampliar la gestión con el monitoreo. Sin embargo, leyendo los considerandos se puede observar que:

- No responde a un plan estratégico debidamente estructurado.
- No forma parte de un sistema integrado de monitoreo, evaluación y sistematización de los procesos de gestión pedagógica, desarrollo docente e institucional.

Utiliza un enfoque cuantitativo orientado a contar con información estadística sobre presencia de estudiantes y cumplimiento de horario de docentes. Se indaga acerca del cuánto y no el qué, por qué, cómo, cuándo, dónde, con cuántos recursos, y menos, para qué se realiza el proceso pedagógico. Llama la atención el desaprovechamiento de un despliegue de recursos importantes para que el ‘reajuste de la normativa’ sugiera básicamente una orientación precisa de cómo lograr más estudiantes con más presencia en los CEBA y mayor cumplimiento de la jornada laboral de los docentes.

Al reducir el campo de indagación llama la atención que se sugiera que esta actividad pretende mejorar la calidad educativa cuando no se plantea una mirada de la práctica pedagógica, que es el problema principal por el cual la EBA ha perdido capacidad de convocatoria entre jóvenes y adultos.

Este monitoreo parece ser un producto reactivo frente a la necesidad de dinamizar a la modalidad, aun cuando teniendo como eje el quehacer de la DIGEBA y la gestión institucional con débil vínculo con el quehacer pedagógico que, parecería, se asume como resuelto.

Igualmente, el monitoreo es solo para Lima y Callao, con lo que la DIGEBA asume responsabilidades de la DREL y las UGEL, contradictoriamente en el marco de una política de gestión descentralizada y compartida que viene realizando el ministerio.

Así, la responsabilidad de ejecutar procesos nacionales con participación de los actores de la EBA en todos los niveles de gestión desaprovecha la oportunidad de utilizar las herramientas virtuales del SIAGIE para la obtención y actualización de información de la matrícula, población, asistencia y otros datos numéricos.

Conclusiones

E

l análisis de la situación pedagógica y normativa de la EBA nos plantea las siguientes conclusiones:

A. Sobre la situación general del proceso pedagógico

1. El proceso pedagógico en los CEBA es realizado por los docentes en función del aprendizaje de conocimientos disciplinares, a partir de la información de los contenidos sugeridos por las áreas curriculares.
2. La enseñanza de los contenidos de áreas curriculares sigue la propuesta del DCBN, en la que cada una de estas áreas es asumida de modo autorreferencial e independiente, con su propia carga de competencias, contenidos, metodología y evaluación de logros de aprendizajes, que contribuyen a su ensamblamiento.
3. Los docentes participantes en el estudio forman parte de un grupo que, por un lado, trata de explicar la aplicación de la 'malla' curricular en función de atender los deseos válidos de sus estudiantes de seguir estudios superiores, y por otro lado, critican el aprendizaje 'cognitivo' y departamentalizado que "tienen que cumplir".

4. La práctica pedagógica basada en la aplicación de las áreas curriculares como la oferta educativa total podría deberse a la combinación de los siguientes factores:

- La conversión de los Centros de Educación de Adultos en Centros de Educación Básica Alternativa fue realizada básicamente como un proceso administrativo y no produjo, como era de esperarse, la necesaria ruptura epistemológica con el modelo escolar vigente en la educación de adultos, desde una perspectiva alternativa dada las particularidades socioeconómicas y culturales de los estudiantes de la EBA. Se ha mantenido, en lo fundamental como escuela nocturna que atiende casi en su totalidad mediante la forma de atención presencial, de ‘dictado de clases’.
- La relación de los docentes con los estudiantes enmarcada por la formación inicial y experiencia de trabajo en EBR que estos, en un 85% del total de docentes de la EBA, poseen. La formación inicial en EBA solo cuenta con una mínima oferta en Lima.
- La necesidad que tienen los docentes de lograr jornadas laborales alternas para incrementar los ingresos familiares.
- La presencia de un importante número de docentes contratados que generalmente empiezan su trabajo después de haberse iniciado el período promocional.
- Las normas específicas de la EBA han ido reduciendo las expectativas de cambios propuestos en la normativa general dada en la Ley General de Educación, el marco para la construcción de la EBA y las normas ministeriales actuales referidas a procesos pedagógicos.

5. Los docentes más sensibles y emprendedores suman acciones en beneficio de los estudiantes, indagando sobre sus problemas con empatía y apoyando el desarrollo de su autoestima y el desempeño de roles familiares y ciudadanos, fuera del dictado de clases y la jornada laboral.

Estas sensibilidades y emprendimientos forman parte de potencialidades que tienen los docentes, pero que hasta el momento no han logrado ser canalizadas normativamente hacia la construcción de un proceso pedagógico alternativo y sistémico.

6. La actual costumbre curricular reduce la posibilidad de lograr que los docentes comprendan el valor sistémico del proceso pedagógico. Los docentes están enfocados en la ejecución de las sesiones de clase y debilitan su comprensión de:

- La programación como parte de un proceso de construcción de equipo, con la investigación de problemas y potencialidades a tener en cuenta en la definición de múltiples trayectorias de aprendizaje.
- La organización en su dimensión de crear las condiciones para el aprendizaje de competencias, de potenciar al sujeto educativo en los espacios y vínculos entre CEBA y de estos con organizaciones públicas, privadas y sociales, utilizando un enfoque territorial.
- La ejecución como un ejercicio de autonomía y cooperación en la gestión de los estudiantes de sus aprendizajes, mediante el uso de estrategias didácticas alternativas que favorezcan un aprendizaje situado en la realidad de los estudiantes, realineando e integrando los contenidos y metodologías.
- La evaluación como sinónimo de aprendizaje y su dimensión de proceso continuo que, además de valorar el progreso de los estudiantes, permita retroalimentar todo el proceso pedagógico de modo permanente, instalando en los CEBA una cultura creciente de mejoramiento de la calidad educativa.

7. El proceso pedagógico de los CEBA no es suficientemente acompañada por las UGEL y la DRE. Estas instancias a las cuales les corresponde materializar una gestión descentralizada, particularmente en lo pedagógico, no logra acompañar la gestión pedagógica de los CEBA y la articulación de estas redes territoriales, potenciando su capacidad de articulación con las instituciones públicas, privadas y sociales, teniendo como eje la municipalidad local, posiblemente debido a la falta de especialistas de la EBA y a que, los pocos que existen en las DRE y UGEL, están dedicados a tareas administrativas y de otras modalidades. Solo eventualmente logran monitorear a los CEBA, sin mayor relación con el proceso pedagógico.

Sobre la programación del proceso pedagógico

8. Los docentes realizan la programación utilizando diversos formatos básicamente en función de los conocimientos que tienen de su experiencia en EBR de organizar los contenidos disciplinares.

9. Las orientaciones para la programación establecidas en 2012 y 2013 brindan criterios e instrumentos a los docentes con la intención de facilitar el trabajo, pero, por resistencia o por falta de claridad o contradicciones, se producen confusiones y diversas maneras de entender lo que se puede hacer, más cuando el trabajo de programación es mayormente individual, sobre todo en el ciclo avanzado.

De la organización del proceso pedagógico

10. La estructura de las áreas curriculares define la organización de los docentes para el tratamiento independiente de cada área como producto de la norma que establece el clásico cuadro de horas pedagógicas, a partir del cual el espacio preferente y casi exclusivo es el aula. Todos los elementos o componentes se alinean para favorecer un aprendizaje de conocimiento y no de competencias.

11. El trabajo en equipo de los docentes y de los estudiantes en el proceso educativo es poco utilizado. El sujeto educativo deseable no es promovido, porque muchas veces se opta por el trabajo independiente y el tratamiento curricular se produce en función de la acción individual de docentes y estudiantes.

12. La concepción y práctica del liderazgo en el proceso pedagógico y en los CEBA es tradicional y su ejercicio genera conflictos innecesarios, afectando el clima institucional.

De la ejecución del proceso pedagógico

13. Prima el dictado de clases como estrategia de enseñanza de conocimientos, básicamente en aula. La relación principal o exclusiva es docente-estudiante.

14. La atención se produce en horarios rígidos nocturnos durante la semana laboral, salvo excepciones en las cuales la atención presencial se realiza los sábados y domingos, con mayor flexibilidad horaria.

15. Los materiales educativos utilizados generalmente son copias de contenidos curriculares ofrecidos por los docentes. Los materiales distribuidos por la DIGEBA en los CEBA de Lima en los últimos meses de 2013 todavía no han sido validados en una práctica de aprendizaje de competencias.

De la evaluación del proceso pedagógico

16. La evaluación es discontinua, salvo en casos excepcionales en los cuales los docentes tratan de evaluar intuitivamente el progreso de los estudiantes en su desempeño, utilizando como instrumento el registro auxiliar.

17. Existe incomprensión de la norma de evaluación en la EBA, sobre la forma en que se plantean las promociones de grado y ciclo, así como el uso centralizado de las plataformas virtuales utilizadas por el MINEDU.

18. Las calificaciones básicamente se hacen sobre el aprendizaje de conocimientos y no de competencias.

B. Sobre la situación normativa del proceso pedagógico

19. La concepción de las normas y orientaciones específicas de la EBA no cuenta con una visión de totalidad sobre el proceso pedagógico, reduce las concepciones y expectativas de las normas generales y de *La otra educación... Marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa* y no responde a un horizonte y proyecto político y de desarrollo de la EBA.

20. El DCBN, las orientaciones de programación 2012 y 2013 y las orientaciones de la forma de atención semipresencial y evaluación de la EBA son las que, de modo específico y con limitaciones, están dirigidas a normar el proceso pedagógico, dejando muchos vacíos.

21. EL DCBN no ha sido revisado teniendo en cuenta los cambios de política promovidos para el período de gobierno 2011-2016, en que se plantea la movilización por el aprendizaje, la gestión descentralizada y compartida y la reforma de la escuela.

22. La tendencia mayor está dirigida a normar, de modo reactivo y disperso, aspectos de gestión institucional, que siendo importantes contribuyen poco en la construcción de la identidad de la EBA, cuyo núcleo es el proceso pedagógico.

23. Tienen más peso normas tales como la relación MINEDU-Instituto Nacional Penitenciario (INPE), elaboración y aprobación del cuadro de asignación del personal en la EBA, determinación de los cinco primeros puestos en la EBA, semana internacional de estudiantes adultos de alfabetización, organización e implementación del plan lector, celebración de la semana de los estudiantes adultos y día de la alfabetización, llenado de los certificados de estudios de la EBA, contrato de docentes del Programa de Ampliación del Servicio Educativo de EBA (más conocido como PASEBA), desarrollo del año escolar, administración compartida de infraestructura y equipamiento en las instituciones educativas públicas, cuadro de equivalencia de EBA con EBR y monitoreo en EBA para 2013.

24. Las normas son elaboradas sin participación significativa de directores y docentes de los CEBA, generando distancias innecesarias entre los diferentes niveles de gestión.

25. La divulgación de las normas solo alcanza un uso relativo en el quehacer docente, ya sea por desconocimiento de ellas o porque la práctica pedagógica se realiza según las costumbres.

Sugerencias

S

ería conveniente proponer las siguientes sugerencias orientadas a impulsar un movimiento que sienta las bases para la renovación de la EBA:

1. Elaborar políticas que encarnen el sentido de la EBA, el desarrollo pedagógico global, el desarrollo integral de docentes, directores y especialistas, el desarrollo de diversos niveles de gestión de la EBA y los niveles y mecanismos de relaciones institucionales en todos los niveles de gestión, vinculados con el desarrollo local, regional y nacional.

2. Revisar normativa teniendo como eje el proceso pedagógico, tomando en cuenta:

- Las necesidades de cambio de la práctica educativa basada en la centralidad de los estudiantes y sujetos educativos, en función del aprendizaje de competencias y situadas en la realidad de los estudiantes.
- La realineación en función de las propuestas de *La otra educación...Marco general de construcción de la EBA*.
- La necesidad de establecer procedimientos de trabajo pedagógico y de sus contextos institucionales y locales, abiertos y flexibles.
- La necesidad de establecer mecanismos de diálogo que generen la participación desde los CEBA en la producción de las normas en un ambiente de aprendizaje colectivo.

3. Elaborar normas sobre proyectos de desarrollo de la EBA, que incluyan un tratamiento presupuestal adecuado y la concertación interinstitucional mediante el establecimiento de niveles y mecanismos adecuados orientados a mejorar la oferta educativa y a asegurar la formación inicial, segunda especialización y actualización permanente de docentes y especialistas de la EBA, con participación de los CEBA como primer y principal nivel de gestión.

4. Considerar la elaboración de normas que deberían abarcar todos los componentes del proceso pedagógico de modo sistémico. Por ejemplo:

Planificación:

- Criterios y procedimiento de programación de aprendizajes de competencias.
- Criterios y procedimientos para la elaboración participativa del Proyecto Educativo Local, como base de la elaboración de los planteamientos específicos de la EBA en los Proyectos Educativos Regionales.

Organización:

- Criterios y procedimientos de promoción de diversas formas de organización y funcionamiento de estudiantes y docentes para la cogestión en el aprendizaje de competencias.
- Criterios y procedimientos para la organización de formas abiertas y flexibles de organización.
- Criterios y procedimientos para la organización local de círculos de aprendizaje docente.

Ejecución:

- Criterios y procedimientos para el aprendizaje situado de competencias.
- Producción de materiales educativos en el proceso pedagógico y en la localidad y región.
- Construcción progresiva de proyectos de vida personal y grupal.

Evaluación:

- Criterios y procedimientos de evaluación del aprendizaje de competencias y del proceso pedagógico.

5. Definir la atención de niños y adolescentes de conformidad con lo establecido en la Ley General de Educación, pudiéndose en paralelo, y en diálogo con EBR, definir en el futuro la atención de esta población en EBR, considerando la propuesta pedagógica renovada para niños y adolescentes que trabajan.

6. Promover la autonomía de los CEBA en la definición del proceso pedagógico renovado, teniendo en cuenta:

- La organización de redes locales de CEBA.
- La organización de estudiantes en equipos de aprendizaje por módulos de situaciones de vida, colectivos deportivos, colectivos de artes, colectivos laborales, además de reactivar a los COPAE relacionando las diferentes organizaciones de aprendizaje y modificando el CONEI como una instancia local para la integración de instituciones públicas, privadas y sociales que amplíen las ofertas dirigidas al desarrollo personal-familiar, laboral y productivo, comunitario-ciudadano.
- La organización de equipos docentes polivalentes, aprovechando las especialidades que permitan una gestión del proceso pedagógico y de desarrollo institucional.
- La conformación de equipos impulsores de procesos de capacitación local y organización de círculos de aprendizaje que se constituyan como equipos de trabajo.
- La construcción de proyectos curriculares locales y, sobre esa base, la construcción de PEI locales y regionales.

7. Elaborar normas que establezcan el apoyo sistemático y descentralizado de los diferentes niveles de gestión de la EBA al proceso pedagógico, capacitación docente y desarrollo institucional de los CEBA y su vinculación con las instituciones públicas, privadas y sociales, con enfoque territorial que incluya a las zonas rurales.

Bibliografía

BAQUERO, Ricardo

2009 “Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa”. En *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, revista electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.

BERLINER, David C.

2003 “The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice”. En T. K. Fagan and G. R. Vanden-Bos (eds.), *Exploring applied psychology: Origins and critical analysis*. Washington DC: American Psychological Association.

CONISLLA CÁRDENAS, óscar; Sigfredo CHIROQUE CHUNGA y otros

2013 *La Educación Básica Alternativa en la región Ica*. Lima: Editorial Virtual S.A.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2006 Proyecto educativo nacional al 2021. Lima: CNE.

DEGREGORI, Carlos Iván

2000 “Panorama de la antropología en el Perú: el estudio del otro a la construcción de un nosotros diverso”. En DEGREGORI, Carlos Iván (ed.), *No hay país más diverso: compendio de antropología peruana*. Volumen I. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. Citado en *La otra educación...*; MINEDU, 2005.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.

2005 "Organización escolar y modelo profesional". En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.), *Organización escolar, profesión docente entorno educativo*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía / AKAL.

FORO EDUCATIVO

2011 *Gobernabilidad educativa: fortaleciendo la democracia*. Lima.

FOUCAULT, Michel

1991 *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

2002 *Historia de la sexualidad. 1 La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo

1999 "Fundamentos y componentes de la educación a distancia". En *Revista iberoamericana de educación a distancia (RIED)*, Vol. 2, N° 2. Madrid: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Citado en el *Módulo Atención Semipresencial en EBA* (Curso Virtual en EB@, Mayo 2013; MINEDU).

HARGREAVES, A.

1994 *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

HAUZER, René

1993 *Situación de los materiales educativos de la sub región andina*. Programa materiales educativos y calidad de la educación básica. Santa Fe de Bogotá: SECAB.

KHOL DE OLIVERA, Marta

2003 "Piaget y Vigotsky como referentes teóricos ¿Qué diferencias hay en la práctica de aula? El modo de conceptualizar la acción docente". Encuentro Latinoamericano Didáctica de la Lengua Escrita: Temas polémicos. Montevideo, 6-8 de agosto de 2003

MESSINA, Graciela

2005 *Formación y políticas de la memoria: educadores de adultos*. Monterrey: Serna Impresos. S.A. de C.V.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2003 *Ley N° 28044. "Ley General de Educación"*.

2004 *D.S. N° 015-2004-ED. "Reglamento de Educación Básica Alternativa"*.

2005 *D.S. N° 009-2005-ED. "Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo"*.

- 2005 *La otra educación... Marco general para la construcción de la Educación Básica Alternativa*. Lima.
- 2007 *Resolución Viceministerial N° 018-2007-ED "Equivalencia de la Educación Básica Alternativa con la Educación Básica Regular y la Educación de Adultos"*.
- 2009 *Resolución Ministerial N° 276-2009-ED "Aprobar el Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa"*.
- 2010 *Directiva N° 041-2010-VMGP/DIGEBA/DPEBA "Evaluación de los aprendizajes en la modalidad de Educación Básica Alternativa"*.
- 2010 *Resolución Directoral N° 0562-2010-ED "Aprobar la Directiva N° 041-2010-VMGP/DIGEBA/DPEBA"*.
- 2010 *R.M. N° 0172-2010-ED "Normas para la administración compartida de la infraestructura y equipamiento educativo en las instituciones educativas públicas que funcionan en el mismo local escolar"*.
- 2011 *Compendio de normas para Educación Básica Alternativa*. Lima.
- 2011 *Directiva de Desarrollo del año escolar 2011*
- 2011 *Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas*. Lima: Minedu.
- 2011 *Resolución Directoral N° 1916-2011-ED "Aprobar la Directiva N° 038-2011-VMGP/DPEBA"*.
- 2011 *Directiva N° 038-2011-VMGP/DPEBA "Organización y desarrollo de la forma de atención semipresencial en Educación Básica Alternativa"*.
- 2012 *R.M. N° 0431-2012-ED. "Normas y orientaciones para el desarrollo del años escolar 2013 en la Educación Básica"*.
- 2012 *Resolución Directoral N° 0084-2012-ED "Aprobar las Orientaciones complementarias para el desarrollo de las actividades educativas de la Educación Básica Alternativa"*.
- 2013 *Módulo de programación curricular del año 2013*.
- 2013 *Módulo de Programación en EBA. MINEDU-DIGEBA*.
- 2013 *Resolución Ministerial N° 0622-2013-ED. "Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la Educación Básica"*.
- 2013 *Resolución Viceministerial N° 023-2013-ED "Aprobar el documento denominado 'Plan de Monitoreo y capacitación para la mejora de la calidad de atención en Educación Básica Alternativa para 2013, aplicable para Lima Metropolitana'"*

OLIVER DOMINGO, Araceli

- 1995 "Formación de profesores tutores de la UNED". En *Revista de Educación a Distancia (RED)*, número 9. Murcia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia. Citado en el *Módulo Atención Semipresencial en EBA* (Curso Virtual en EB@, Mayo 2013; MINEDU).

PIEDRA GUILLÉN, Nancy

- 2004 "Relaciones de poder: leyendo a Foucault. Desde la perspectiva de género". En *Revista de Ciencias Sociales*, vol. IV, núm. 106. Universidad de Costa Rica Costa Rica.

PULIDO, María Cristina

1995 *El proyecto educativo*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ROJAS RUBIO, Manuel

1992 *Promoción automática y fracaso escolar en Colombia*. Disponible en Internet http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce25_06contr.pdf.

RUIZ TUESTA, Armando

2011 *Estado de situación del derecho a la educación de personas jóvenes y adultas en el Perú*. La Paz: DWV Internacional, Regional Andina.

SCHEIN, E.

2004 *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

SENGE, Peter.

1998 *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

SKRTIC, T.

1999 "Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum". En M. Ainscow (ed.), *Effective schools for all*. London: David Fulton.

STOCKER, K.

1964 *Principios de la Didáctica Moderna*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

UNESCO

1990 *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia) del 5 al 9 de marzo de 1990.

1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNNECO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO.

1997 *Informe final. Quinta Conferencia Internacional sobre educación de adultos (CONFITEA)*. Hamburgo, Alemania, 14-18 de julio de 1997. Disponible en Internet www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf. Hamburgo.

2000 *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

VALENZUELA PINEDA, Amparo

2006 *Apuntes para una Educación Semipresencial*. Disponible en Internet <http://biblio3.url.edu.gt/PROFASR/Modulo-Formacion/07.pdf>.

VILLEGAS, Ma. Margarita; González, Fredy E.

2011 *La investigación cualitativa de la vida cotidiana, medio de construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual*. CIEP, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Disponible en Internet <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/147/175>.

ZABALA VIDIELLA, Antoni.

1999 *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉF. 332-3229 FAX: 424-1582

AGOSTO 2014 LIMA - PERÚ

La **UNIVERSIDAD JESUITA DEL PERÚ ANTONIO RUIZ DE MONTOYA** promueve el bienestar individual y colectivo, ofreciendo una educación de calidad personalizada, ética, creativa, responsable y respaldada por la investigación, la reflexión colectiva y el compromiso para afrontar los problemas que aquejan el mundo de hoy.

El Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la UARM tiene como misión realizar investigaciones que contribuyan a la producción de conocimientos para enriquecer el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas en educación y así poder responder a las necesidades en esta materia en los ámbitos regional y nacional.

+ + +

TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS es una asociación civil sin fines de lucro fundada en 1974, dedicada al desarrollo de actividades de investigación, promoción, producción de conocimiento e incidencia política en educación. Desde su fundación, su trabajo institucional se ha dirigido al desarrollo de capacidades de los sectores populares y al fortalecimiento de una conciencia de derechos, proponiendo —en un diálogo intercultural— una visión crítica de la sociedad.

Forma parte de colectivos locales, regionales, nacionales y latinoamericanos que aportan a una sociedad justa y democrática, fomentando una educación intercultural con equidad para todas las personas, en la perspectiva del desarrollo humano.

¡Hagamos Educación Alternativa desde nosotros mismos! Realmente es un título que expresa bien la insatisfacción por lo actuado hasta hoy en EBA, pero más pertinentemente invita a la convicción y la urgencia de contar con un sistema educativo de varias vías, todas ellas con igual dignidad y validez. En ese **desde nosotros mismos** se recoge la fuerza innovadora de los sujetos, de todos y todas, la confianza en su creatividad, el empeño de su responsabilidad y el compromiso a reconocer la complejidad de una educación como factor necesario para el buen desempeño ciudadano por la emancipación de nuestros pueblos (Alejandro Cussianovich).



Brot
für die Welt

vhs
DVV International


LED SERVICIO DE
LIECHTENSTEIN
PARA EL DESARROLLO