

IDENTIFICANDO CONDICIONES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

IDENTIFICANDO CONDICIONES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Estudio de dos casos:

Proyecto "Wiñaq Muhu" (Andahuaylas – Apurímac)

Modelo de "Escuelas Felices e Integrales" (Ventanilla – Callao)



Identificando condiciones que favorecen el desarrollo de experiencias en innovación educativa

*Estudio de dos casos: Proyecto "Wiñaq Muhu" (Andahuaylas – Apurímac)
Modelo de "Escuelas Felices e Integrales" (Ventanilla – Callao)*

Consejo Nacional de Administración - CONAF

Guadalupe Mendoza Zamalloa

Liliana Edith Li Mostaceros

Jesús Ruitón Cabanillas

Manuel H. Santos Montoro

Presidente:

Luis Bretel Bibus

Gerente Ejecutivo:

Francisco Fidel Rojas Luján

Unidad de Gestión del Conocimiento:

Nadja Juárez Abad – Responsable

Jaime Montes García

Patricia Quevedo Castañeda

Beatriz López Mejía

Franz León Rojas

Estudio encargado a:

Emma Yep Calderón

Petruska Barea Castro

Diagramación:

Carlos Cuadros Oriundo

Impresión:

Gráfica del Norte - Rafael Ortiz Alcalde

Calle Rododendros 237 - Vipol - Callao

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional
del Perú N° 2014-04580

Registro fotográfico:

FONDEP

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana

Av. Paseo del Bosque 940, San Borja, Lima- Perú.

Teléfono: 4353905-4353904 (anexo 101- 111)

www.fondep.gob.pe

© Lima. Perú

Marzo, 2014

Se autoriza la reproducción total o parcial, siempre y cuando se mencione la fuente.

Índice

Presentación	7
Introducción	9
1. El debate sobre las innovaciones educativas	11
1.1 El enfoque de la innovación educativa como respuesta a la crisis de los sistemas educativos: reforma y/o innovación	14
1.2 El contexto como elemento constitutivo de la innovación educativa	18
1.3 El enfoque multidimensionalidad y focalización de la innovación educativa	20
1.4 La escala de la innovación educativa	21
2. Las políticas de innovación educativa	23
3. Ensayando rutas metodológicas para acercarnos a la realidad de dos experiencias de innovación educativa	27
4. Reflexiones desde las experiencias	35
4.1 Experiencia: Educación de la primera infancia con enfoque intercultural y de educación por el arte - Proyecto WIÑAQ MUHU. Andahuaylas, Apurímac	36
4.2 Experiencia: Propuesta de política local para la educación básica: Modelo Escuelas Felices e Integrales. Ventanilla, Callao	61
5. Conclusiones: Reflexiones para animar el debate ...	79
Bibliografía	84

Siglas:

AMAPAFA	Asociación de Madres y Padres de Familia
CONEI	Consejo Educativo Institucional
DIGEIBIR	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural
DRE	Dirección Regional de Educación
EBR	Educación Básica Regular
EFI	Modelo de Escuelas Felices e Integrales
FONDEP	Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana
GL	Gobierno Local
GR	Gobierno Regional
IE	Institución Educativa
MDV	Municipalidad Distrital de Ventanilla
MINEDU	Ministerio de Educación
NNA	Niñas y Niños y Adolescentes
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PCI	Proyecto Curricular Institucional
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PER	Proyecto Educativo Regional
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

Presentación

El Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana - FONDEP, estableció en su Plan Estratégico 2013, dos grandes líneas de trabajo: la identificación, sistematización, promoción y difusión de las Innovaciones y Buenas Prácticas Educativas en el Perú, así como el financiamiento e incentivos a las instituciones educativas que desarrollan procesos de acreditación de la calidad de la gestión educativa.

En lo que corresponde a la primera línea, fieles a nuestra estrategia de pasar de la teoría a la práctica, de la palabra a la acción, establecimos el hito de sistematizar y publicar experiencias educativas y realizar estudios de casos relevantes, para compartirlos con la comunidad educativa nacional. Comenzamos con la elaboración de la base de datos, recogiendo cerca de 200 experiencias de concursos nacionales, la construcción participativa del Marco de Criterios e Indicadores de la Innovación y Buenas Prácticas Educativas en el Perú, la sistematización y publicación en diciembre del 2013 de dos experiencias innovadoras y dos estudios de casos relevantes en regiones del Perú.

Apostar por la innovación y las buenas prácticas educativas en el Perú, es apostar por la calidad de la educación, es apostar por el desarrollo en general y específicamente por el desarrollo humano sostenible, por una mejor calidad de vida para todos y todas. De allí que el FONDEP al iniciar este trabajo se formuló una pregunta clave: ¿innovar para qué?. Para conservar el estado actual de la educación nacional o para contribuir a transformarlo profundamente en sus estructuras centrales. Transformarlo para dejar de ser los últimos en las pruebas de PISA, para revalorar al maestro peruano, para incluir a los niños y niñas de las zonas de pobreza y pobreza extrema, de zonas rurales, de frontera y de lenguas originarias para formar integralmente al ser humano. En esta última dirección camina el FONDEP.

Presentamos en esta oportunidad la publicación de un estudio para identificar condiciones que favorecen el desarrollo de experiencias en innovación educativa.

Con la firme convicción de que es uno de los primeros pasos de un proyecto mucho mayor que llevará a FONDEP a convertirse en la institución del Estado Peruano referente de las innovaciones y buenas prácticas educativas en el Perú.

Luis Bretel Bibus
PRESIDENTE DEL FONDEP

Introducción

Las reflexiones que brindamos en esta publicación tienen por finalidad aportar al debate sobre las condiciones que favorecen las innovaciones educativas.

Ponemos a consideración en el punto uno, el debate conceptual sobre las innovaciones educativas en la región continental de América Latina. En el segundo punto, se exponen las políticas educativas referidas a la innovación.

El tercer punto, da cuenta de los hallazgos en relación a las indagaciones que se realizaron para identificar las condiciones que favorecen el desarrollo de innovaciones educativas. Para ello se seleccionaron dos experiencias de innovación: Escuelas Felices e Integrales (Ventanilla, Callao) y el Proyecto Wiñaq Muhu (Andahuaylas, Apurímac), analizados en el cuarto punto.

Las condiciones que favorecen el desarrollo de innovaciones fueron criterios creados para fines del análisis, tomando como referente el debate conceptual sobre las innovaciones educativas. En tal sentido, no es una sistematización de experiencias, sino un análisis que identifica las potencialidades y limitaciones que experimentan los casos analizados, y que se resumen en el punto cinco, a nivel de conclusiones. Consideramos que el principal aporte de este estudio de experiencias de innovación educativa, es la identificación de condiciones que favorecen y/o limitan el desarrollo de innovaciones educativas.

Nuestros agradecimientos a las y los docentes, madres y padres de familia, estudiantes, especialistas de UGEL y autoridades por compartir sus reflexiones en torno a iniciativas innovadoras, las cuales han sido la base del análisis que compartimos en esta publicación.

Hemos contado también con el aporte valioso de Gloria Helfer, Luis Guerrero, César Picón y Liliam Hidalgo, con quienes estamos muy agradecidas, puesto que enriquecieron los primeros planteamientos para encontrar un camino concreto en las indagaciones.

Las autoras



1.

El debate sobre las innovaciones educativas

La **Unesco** ha conceptualizado que las innovaciones educativas no solo deben dar respuestas a la crisis de los sistemas educativos, en relación a la calidad y la equidad, sino que debe ser una política que impulse respuestas anticipadas a los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en los acelerados cambios que caracterizan a las sociedades del conocimiento.

Sin embargo, la realidad de las experiencias de innovación es que atraviesan dificultades estructurales para gestionar y producir conocimiento desde la praxis. Los reveladores estudios realizados en los países de la región continental, evidencian que el compromiso y activismo de los docentes que incursionan en la innovación, en el marco de su quehacer educativo, no llegan a procesos reflexivos que permitan aprender de las experiencias.

Tanto los desafíos de la innovación educativa como la realidad que atraviesan las experiencias innovadoras, nos remiten a un aspecto central de este componente clave del sistema educativo, que es la conceptualización de qué entendemos por innovaciones educativas para poder llegar a su operativización como política educativa.

“La educación no puede limitarse a dar respuesta a las exigencias externas, también debe influir en forma proactiva en los cambios sociales, económicos y culturales. En este desafío, las innovaciones educativas son cruciales para anticipar respuestas a los problemas emergentes y ofrecer nuevas soluciones a los temas pendientes” (Unesco)¹

“Los estudios en torno a la innovación educativa, han permitido constatar que existe una gran actividad innovadora en la región, que es poco difundida y compartida entre los diferentes países. También ha puesto de manifiesto la gran ausencia de procesos de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprender de las experiencias” (Hirmas, 2008: 7)

¹ Tomado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/educational-innovations/>

En el Perú, existen por lo menos tres aspectos de consenso respecto al rol de la innovación en educación. Un primer consenso tiene que ver con la relevancia de las innovaciones educativas, tanto a nivel del sistema como de aquellas que ocurren en el aula y las instituciones educativas. Reflejo de ello se aprecia en el desarrollo de un amplio marco de políticas educativas. Otro consenso es que las innovaciones son un camino para identificar procesos de cambio tendientes a mejorar la calidad y equidad educativa. Y uno tercero, es que las innovaciones educativas son también relevantes para dar respuestas anticipadas a las demandas de la sociedad de cara a nuestros desafíos de desarrollo.

Sin embargo, la literatura sobre innovaciones educativas, así como el marco institucional, no han avanzado en la definición del concepto. Aspecto que no es exclusivo del Perú, sino que se observa en general en todos los países de la región continental.

La ausencia de una conceptualización con un marco referencial teórico, tiene como correlato que no encontramos una sola definición, sino un espectro de definiciones con múltiples matices. Por ello, Blanco y Messina (2000) señalan como hipótesis explicativa de las dificultades conceptuales el hecho que el concepto tiene un alto grado de relatividad debido a que:

- a.** Las definiciones se construyen condicionadas por “posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros. La percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados respecto de la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que se quiere formar, la sociedad, la cultura, etc.” (Blanco y Messina, 2000: 45).
- b.** Las definiciones se construyen en un contexto y tiempo, “toda innovación se realiza en reacción a una situación determinada que se quiere transformar, y lo nuevo se define en relación con lo anterior; lo que es innovación en un país o escuela es tradición en otra” (Blanco y Messina, 2000: 45).

- c. Los sistemas educativos definen la innovación en respuesta a las demandas de la sociedad al que están adscritos, por ello “la relatividad de la innovación se expresa en el hecho de que depende de la sociedad, cuyas demandas intenta satisfacer y, al mismo tiempo, está condicionada por el sistema educativo y social en el que está inscrita” (Blanco y Messina, 2000: 45-46).

Una posible consecuencia de la ausencia de una conceptualización es la sobredimensionalidad del concepto “...de tal forma que muchas veces se denomina como innovación a cualquier cambio o aspecto novedoso. Suelen considerarse como innovaciones todos los intentos de romper con la tradición o la rutina” (Blanco y Messina, 2000: 44).

¿Se puede definir el concepto de innovación educativa de manera absoluta? Para algunos autores que han reflexionado el tema, sí es posible; pero para otros, la innovación se define de cara al contexto, al momento histórico, a las demandas de la sociedad y las respuestas del sistema educativo. Cabe anotar que aunque identifiquemos este espectro de tendencias en la conceptualización, esta es solo una reflexión, más no una clasificación o tipología de cómo se define la innovación en la literatura revisada. En otras palabras, no podemos señalar que existen autores con definiciones absolutas y otros con definiciones relativas.

Los hallazgos del Estado del Arte (Barea & Yep: 2013) sobre la conceptualización de la innovación educativa evidencian que existen varios conceptos asociados a la definición de innovaciones, algunos son considerados como requisitos o condiciones para la emergencia de una innovación educativa, en otros casos, parece como elemento que la define.

Para analizar a los diferentes autores que definen la innovación educativa, hemos procedido a identificar cuatro ejes de reflexión, que son:

- ▶ El enfoque de la innovación educativa como respuesta a la crisis de los sistemas educativos: reforma y/o innovación.
- ▶ El contexto como elemento constitutivo de la innovación educativa.



“Los sistemas educativos, desarrollados por más de doscientos años, se enfrentan hoy a la necesidad de cambios sustantivos. Difíciles de lograr, según la experiencia de los múltiples intentos que se vienen llevando a cabo en uno y otro continente, pero creemos que no imposibles. Para avanzar en su realización es importante comprender cuál es la lógica de la innovación. Y, como las innovaciones educativas tienen lugar dentro del sistema educativo, que por su naturaleza es un fenómeno social (es decir que forma parte de la sociedad), empezaremos por explorar las características específicas de toda sociedad”. (Aguerrondo, 2002: 3)

“En las sociedades modernas, la velocidad de variación ha cambiado, se ha acelerado. Hoy los cambios no se producen de generación en generación, sino dentro de una (intrageneracional), y hasta varias veces a lo largo de la misma generación”. (Aguerrondo, 2002: 3)

- ▶ El enfoque (multidimensionalidad) y focalización de la innovación educativa.
- ▶ La escala de la innovación educativa.

1.1 El enfoque de la innovación educativa como respuesta a la crisis de los sistemas educativos: reforma y/o innovación

La situación problema plantea la necesidad de salidas, frente a la cual la búsqueda del cambio, de hacer algo diferente para lograr las aspiraciones, se vuelve una exigencia. En esta línea de ideas, Picón nos brinda una definición concisa de la innovación educativa:

“...LA INNOVACIÓN, EN UNO DE SUS SENTIDOS FUNDAMENTALES, ES UN PROCESO INTENCIONADO DE CAMBIO QUE EXIGE LA INCORPORACIÓN A UNA REALIDAD EXISTENTE DE ALGO NUEVO, CUYO EFECTO ES UNA MODIFICACIÓN, REFORMA O TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA EXISTENTE”. (Picón, 2006: 43)

Aguerrondo advierte que las innovaciones deben abordarse teniendo como referente la crisis de los sistemas educativos y los paradigmas que hoy los animan. El concepto de innovación emerge como necesidad de cambios sustantivos en los sistemas educativos de varios países de la región continental.

Otro aspecto que emerge como elemento crítico de la innovación educativa, es la velocidad de los cambios que experimentan las sociedades actualmente. Aguerrondo (2002) señala que la sociedad es más exigente y ejerce presión sobre el sistema educativo para que innove y de respuestas de manera más rápida.

La descentralización de la gestión educativa, como reforma del sistema educativo, constituye en sí misma una innovación, la cual innova en el enfoque de la gestión poniendo el foco en las instituciones educativas, en las instancias dónde deben ocurrir los cambios.

El análisis de la autonomía de las instituciones educativas ha revelado la necesidad de cambiar del enfoque de “reforma del sistema” por una nueva mirada hacia las innovaciones que ocurren en las instituciones del nivel micro. Desde esta perspectiva, importa más lo que ocurre en las relaciones institucionales e interinstitucionales (como las redes de escuelas).

Tedesco (1994) anota que esta nueva perspectiva conceptual está asociada a los procesos de descentralización y a una nueva conceptualización sobre el sistema educativo, donde el centro de la acción ya no es el ente rector (esquema centralista) sino la escuela.

Poggi (2011) identifica igualmente varias tendencias en la definición del concepto de innovación educativa. Algunos autores hablan de la noción de “cambio educativo” para designar una situación de alteración en las prácticas vigentes, es decir que no alude a la idea de reforma o cambios estructurales. La autora advierte que esta noción puede superponerse a la noción de “... mejora, el cual inevitablemente presenta un componente valorativo porque remite a cambios deseables en el nivel de las prácticas del aula y/o de las instituciones educativas” (Poggi, 2011: 7).

El concepto de innovación conlleva intrínsecamente una valoración positiva del cambio cualitativo y no solo cuantitativo, por ello se puede afirmar que: todo cambio no es innovación pero sí toda innovación es un cambio positivo. En tal sentido, Poggi (2011) enfatiza que: “La innovación requiere, ineludiblemente, un compromiso ético por parte de los docentes que la impulsan y sostienen” (Poggi, 2011: 7).

Otro aspecto de la conceptualización de la innovación, desde este eje de reforma/innovación, es la intencionalidad y la planificación. La innovación educativa supone una alteración (cambio positivo) y la presencia de “algo” novedoso o nuevo, ambas nociones conllevan a la intencionalidad de llevar a cabo el cambio introduciendo algo nuevo o logrando un producto nuevo, esto último refiere a la noción de planificación. Así, la innovación educativa suma las nociones de intencionalidad, planificación, transformación sustantiva de las prácticas educativas pero no necesariamente en una lógica técnica, como bien advierte Poggi:

“...HABLAR DE GRADOS DE INTENCIONALIDAD Y DE PLANIFICACIÓN NO SUPONE NECESARIAMENTE ADSCRIBIR A UNA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA Y/O RÍGIDA DEL CAMBIO. PERO SI SE INTRODUCE LA IDEA DEL SENTIDO DEL CAMBIO (O DE LA INNOVACIÓN), ESTO SUPONE INELUDIBLEMENTE ALGÚN GRADO DE REFLEXIÓN SOBRE SUS FINALIDADES”. (Poggi, 2011: 7)

“En los sistemas educativos de tradición centralista, la innovación estaba reducida al sector privado o a “experiencias piloto” en el sector público. En el mejor de los casos, las experiencias exitosas servían de base para medidas de cambio generales, con resultados no siempre muy favorables. Actualmente, se reconoce cada vez más que el éxito de las innovaciones está asociado a la adecuación a condiciones locales. Por esta razón, parece más importante generalizar la capacidad de innovar que generalizar las innovaciones en sí mismas”. (Tedesco, 1994: 24)



En este sentido, es importante diferenciar innovación de cambio, ajuste o mejora, e innovación de reforma, ya que no todo cambio o reforma es necesariamente una innovación.

Sin embargo, esta diferenciación no es una tarea fácil, ya que estos tres conceptos están, por otro lado, estrechamente relacionados entre sí: las reformas necesitan innovaciones y las innovaciones requieren cambios cualitativos que transformen el sistema.

(Blanco y Messina, 2000: 44)

Blanco y Messina (2000) plantea una inquietud clave: ¿cómo conceptualizar los cambios en los componentes del sistema educativo, dado que existe una estrecha relación entre los cambios que operan a nivel macro con los cambios que deben operar en el nivel micro del sistema? Las nociones de cambio, ajustes, mejora están en la conceptualización de reforma e innovación, ¿pero cuál es la diferencia?

Aguerrondo y Xifra (2002) avanzan en el análisis de conceptualizar el cambio según el nivel en el que operan, tomando de base la noción de cambio en los sistemas sociales y considerando que el sistema educativo es un subsistema del sistema social.

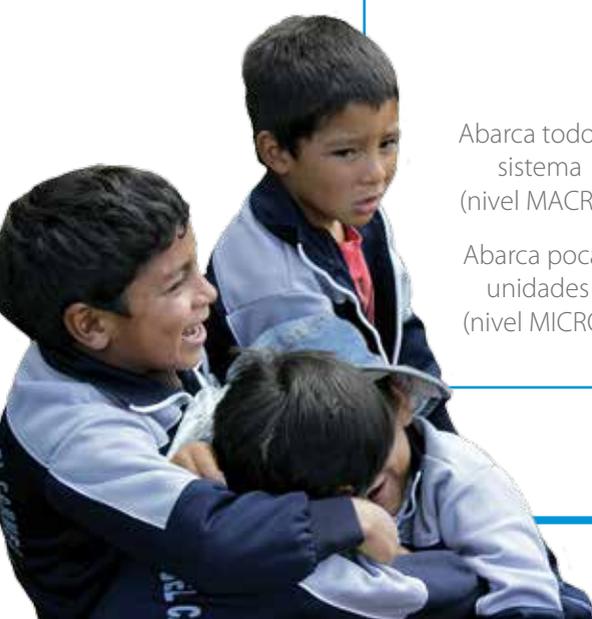
“De manera que todo sistema social cambia, pero no lo hace solamente de una forma. Es por esto que se reconocen diferentes tipos de cambio, que se pueden clasificar en función de dos ejes principales:

- a. Según afecten los aspectos estructurales o los aspectos fenoménicos
- b. Según afecten todo el sistema o un ámbito restringido de él”.
(Aguerrondo y Xifra, 2002: 5)

Si se cruzan estos dos ejes, se obtiene cuatro tipos de cambio, como se muestra en el gráfico que sigue:



Tomado de Aguerrondo y Xifra (2002: 5)



Estas reflexiones sobre cuatro tipos de cambios educativos, distingue las variables micro, macro, estructural y fenoménica. La interacción entre estas variables genera una combinación de cuatro posibles situaciones de cambio. La conceptualización de cada tipo de cambio, y su respectiva denominación, denotan que cada cambio se define en función al tipo de impacto que genera.

Así, por ejemplo, transformar la escuela para enfrentar los desafíos que plantea el nuevo orden global, sería una transformación: “Pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII a una que responda a las del siglo XXI está requiriendo una gran transformación, plena de innovaciones, a través de las cuales deben removerse, desde la base, los cimientos del viejo paradigma”. (Aguerrondo y Xifra, 2002: 6)

Respecto a la definición de los cambios que operan a nivel de la escuela, las autoras Aguerrondo y Xifra (2002: 5) señalan:

“SI ENTENDEMOS A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO SISTEMAS SOCIALES, TAMBIÉN EN ELLAS PUEDEN DARSE TRANSFORMACIONES O REFORMAS, MIRADAS EN SU CONJUNTO; O INNOVACIONES Y NOVEDADES SI LOS CAMBIOS SE PRODUCEN SOLO DENTRO DE ALGUNO DE SUS ELEMENTOS SIN ABARCAR EL CONJUNTO DE LA INSTITUCIÓN. VALE LA PENA ENFATIZAR QUE LA DIFERENCIA ENTRE REFORMA Y TRANSFORMACIÓN (COMO ENTRE INNOVACIÓN Y NOVEDAD) NO ES DE GRADO, SINO SUSTANTIVA. PORQUE HEMOS VISTO QUE NO ES LO MISMO REFORMAR (DAR A LO ANTERIOR OTRA FORMA, O SEA, CAMBIAR SUS ASPECTOS FENOMÉNICOS) QUE TRANSFORMAR (PASAR DE UNA "FORMA" A OTRA, O SEA, PRODUCIR UN CAMBIO ESTRUCTURAL)”. (Aguerrondo y Xifra, 2002: 5-6)

La diferenciación de tipo de cambio, es un elemento clave para la conceptualización de la innovación porque ciertamente los cambios que operan en cada nivel no están desconectados, por el contrario, las evidencias de las investigaciones muestran una estrecha relación que requiere un amplio debate para diagnosticarlas e identificar las interconexiones.

“Estamos convencidas de que, en el campo de la educación, muchos de los fracasos se explican porque habitualmente los esfuerzos de cambio no llegan hasta las bases más profundas (los ejes estructurantes) en las cuales se asienta la educación. Las medidas propuestas no prevén –y por tanto no son capaces de– alterar las condiciones estructurales de la propuesta educativa clásica, lo que les impide avanzar hacia las respuestas necesarias”. (Aguerrondo y Xifra, 2002: 5)

“Modelo, en este caso, no significa prototipo, sino referencia o, simplemente, esbozo de posibilidades. Por eso, no se ha hablado de originalidades o inventos; simplemente de innovaciones que, de acuerdo con el criterio compartido, son aplicaciones reinventadas de creaciones que han existido anteriormente y que, en ese camino, han construido algo nuevo”. (Neirotti, 2008: 218)

“La primera razón enunciada implica que los modelos no son recetas de aplicación universal sino innovaciones situadas, es decir que responden a circunstancias particulares que deben tomarse en consideración en el caso de que se pretenda tomarlos como referentes. En este sentido, la construcción de modelos delimita y especifica los ámbitos de acción y las condiciones en las que se puede llevar a cabo la acción innovadora”. (Neirotti, 2008: 33)

1.2 El contexto como elemento constitutivo de la innovación educativa

Otro de los ejes conceptuales que se ha identificado, es el contexto como elemento estructural de la innovación educativa. Reflexiones que los autores proponen a partir del análisis de experiencias de innovación educativa en contextos de pobreza y diversidad cultural.

Neirotti analiza varias experiencias de innovación educativa desarrolladas en varios países de América Latina, entre ellas la experiencia de la ONG Tarea y de los colegios Fe y Alegría. Identifica modelos de intervención, entendidos como un conjunto de elementos de referencia que recrea algo que ya pre-existe pero que en su implementación crea algo nuevo.

Señala que cada experiencia representa conceptualmente un camino de exploración en la escuela y en los ámbitos locales. La importancia de contar con modelos de innovación educativa permite precisar mejor a los sujetos y al objeto de la intervención.

“(…) UN MODELO QUE REPRESENTA CONCEPTUALMENTE UN CAMINO DE EXPERIMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS Y EN ÁMBITOS LOCALES PARA GENERAR MEJORES CONDICIONES DE EQUIDAD EN EDUCACIÓN (...). LA IMPORTANCIA DE CONTAR CON ESTOS MODELOS RADICA EN QUE HAN PERMITIDO CARACTERIZAR CON PRECISIÓN EL OBJETO DE INTERVENCIÓN Y PONER A PRUEBA METODOLOGÍAS DE ACCIÓN EN ESPACIOS DEFINIDOS Y EN CONTEXTOS CARACTERIZADOS; TAMBIÉN PORQUE REPRESENTAN PROCESOS DE TIPO EXPERIMENTAL Y SON ÚTILES COMO INSTRUMENTOS DE DEBATE Y REFLEXIÓN”. (Neirotti, 2008: 33)

El autor fundamenta la importancia de contar con modelo de innovación, no con la idea de ser aplicados, sino con la idea de avanzar en la reflexión conceptual de los tipos de innovación que se dan en la diversidad de contextos.

En el mismo orden de ideas, Poggi enfatiza que una misma innovación que es adaptada, recreada en un contexto distinto, ya es una nueva innovación, porque ha tenido que transitar por un proceso de racionalización para introducir los cambios con elementos nuevos, no será una innovación “absoluta” pero sí una “invención relativa” respecto a su contexto. En tal sentido, una innovación educativa, considerando la especificidad del contexto social y educativo, no se define en función del elemento o

dispositivo, sino en relación a los procesos que implica introducir la innovación en el nuevo contexto.

“DESDE ESTE PUNTO DE VISTA, PUEDE AFIRMARSE QUE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA PUEDE NO REQUERIR LA INVENCIÓN DE UN NUEVO DISPOSITIVO O LA GENERACIÓN DE NUEVAS PRÁCTICAS, PERO SÍ CONSTITUIR UNA NOVEDAD DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROCESO QUE INVOLUCRA A UN CONJUNTO DE ACTORES (YA SEA QUE INTEGREN UNA ESCUELA, SIMPLEMENTE UN GRUPO DENTRO DE ELLA O UNA COMUNIDAD MÁS AMPLIA, QUE INCLUYA A LA INSTITUCIÓN)”. (Poggi, 2011: 9)

Cabe anotar que el análisis de Poggi se centra en experiencias de innovación educativa en contextos de pobreza. Aspecto que resulta fundamental contemplar en la conceptualización de la innovación educativa porque el contexto reviste un conjunto de elementos condicionantes en un proceso educativo.

Poggi advierte de experiencias de aplicación de dispositivos o prácticas nuevas que han fracasado por no haber contemplado que se requería considerar las especificidades del contexto educativo y social.

“Por ello las tentativas de aplicación esquemática, simple y lineal de las innovaciones educativas generalmente va acompañada del empobrecimiento de las problemáticas y de la simplificación de los contextos; además de generar en ocasiones efectos perversos, supone muchas veces la pérdida de sentido por parte de los actores que están implicados en el cambio”. (Poggi, 2011: 9)



Foto: FONDEP. Niños y niñas de la IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013

“En relación con este tema, Fullan propone la teoría 25/75: si bien contar con objetivos y dirección clara es importante, esto garantiza solo el 25% del éxito; el 75% restante depende de la manera de poner en práctica esas ideas. Este aporte es especialmente útil porque advierte sobre la necesidad de atender los aspectos subjetivos del cambio, los que integran, según él, “la fenomenología del cambio, esto es, cómo la gente experimenta el cambio en la realidad, por oposición a cómo se había planificado”. El problema es, para Michael Fullan, “cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué es lo que tendría que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente” (Fullan, 2002: 42) (Neirotti, 2008: 40)

En relación al éxito y fracaso de una experiencia de innovación educativa, Neirotti, citando a Fullan², comenta la teoría del 25/75 que refiere las limitaciones que enfrentan las innovaciones para alcanzar los resultados, debido a que en las interacciones está presente la subjetividad.

Estas reflexiones se basan en la teoría del cambio, la cual plantea tres elementos claves para definir el cambio: a) Las hipótesis son las suposiciones que dan sustento al cambio, el cual solo se verifica en la acción; b) Establece claramente la relación causa-efecto para obtener determinados fines, lo que implica un análisis metódico y jerarquizado de los medios y fines en relación al contexto; c) Lo anterior conlleva a determinar alternativas o caminos, en base a las cuales se opta por una. **En otras palabras: el qué y el cómo, no es lo mismo, por lo tanto la opción de una estrategia para emprender un proceso de cambio sustantivo, puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso; pero considerando que en el proceso de cambio interactúan las subjetividades, el qué y el cómo pueden variar y redefinirse en el proceso.**

1.3 El enfoque multidimensionalidad y focalización de la innovación educativa

Otro de los elementos que significa la innovación educativa es la multidimensionalidad de las experiencias, en respuesta a la necesidad de abordar la multiplicidad de problemas educativos no solo desde una dimensión. De esta manera, las innovaciones deben abordar varios frentes, afectando cambios multidimensionales y no solo de aprendizaje, los cuales sin duda deben ser el centro de la preocupación. Como anota Neirotti:

“POR MULTIDIMENSIONAL SE ENTIENDE EL ABORDAJE COMBINADO DE LA PROBLEMÁTICA DE LAS ESCUELAS DESDE MÚLTIPLES PERSPECTIVAS QUE INTERVIENEN Y CONTROLAN DIVERSOS FRENTE. TODA MODIFICACIÓN QUE SE HAGA EN ALGUNO DE SUS ASPECTOS GENERA UN CAMBIO QUE AFECTA A LOS DEMÁS ASPECTOS; ESTO SUCEDE EN INTERACCIÓN CON EL CONTEXTO. EN VISTAS A EFECTUAR EL ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MODELOS SE TOMARON EN CUENTA TRES FRENTE DE INTERVENCIÓN: EL PEDAGÓGICO, EL DE GESTIÓN INSTITUCIONAL Y EL DE GESTIÓN DEL CONTEXTO”. (Neirotti, 2008: 65)

2 La cita de Neirotti es tomada de: Fullan, M. 2002: *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, España.

Sin embargo, hay quienes opinan que la innovación debe transitar por una progresión que permita registrar los avances de manera más precisa y a su vez avanzar generando las condiciones para incrementar la escala de impacto de la experiencia (Neirotti, 2008: 65).

“...LA INVESTIGACIÓN DEMUESTRA QUE LOS GRANDES COMIENZOS NO SON SIEMPRE LOS MÁS ACERTADOS. SI HAY DEMASIADAS PERSONAS INVOLUCRADAS DESDE UN PRINCIPIO, LAS INICIATIVAS CORREN EL RIESGO DE AHOGARSE EN SU PROPIA COMPLEJIDAD SOCIAL Y EN LOS COMPROMISOS MARGINALES DE ALGUNOS PARTICIPANTES” (Perkins, 2000)³

En la idea de focalizar en un aspecto de la innovación educativa, Aguerro propone centrar la definición de la innovación educativa en la dimensión pedagógica. Enfatiza que un aspecto que define a las innovaciones educativas es la redefinición del triángulo didáctico.

1.4 La escala de la innovación educativa

Identificamos otro eje de análisis de las innovaciones en la escala que puede alcanzar la innovación para generar cambios a un nivel más agregado o ser replicable. Por un lado, algunos autores identifican que las experiencias innovadoras enfrentan dificultades relacionadas con su extensión y generalización, en parte porque son poco difundidas y/o el sistema educativo que las acobia no prevé mecanismos para identificarlas, alentarlas, difundirlas y producir conocimiento a partir de ellas.

“ES POSIBLE CONSTATAR CÓMO MUCHAS INNOVACIONES SE QUEDAN EN EL CAMINO Y NO LLEGAN A TENER UN IMPACTO EN EL SISTEMA, Y CÓMO EN MUCHOS LUGARES SE LLEVAN A CABO EXPERIENCIAS SIMILARES SIN CONOCER NI APROVECHAR LOS APRENDIZAJES RESULTANTES DERIVADOS DE ELAS”. (Blanco y Messina, 2000: 51)

3 Perkins, D. 2000: *La escuela inteligente*. Barcelona, SEP - Gedisa. En Neirotti, 2008: 65.

4 “El modelo base de la propuesta pedagógica, el triángulo didáctico, interrelaciona tres pilares: el alumno, el docente y los contenidos de la enseñanza. En los contenidos está justamente el conocimiento.

La tesis de este trabajo es que, en el marco de la sociedad del conocimiento, la escuela inteligente es aquella capaz de redefinir el triángulo didáctico pasando:

- Del aprendizaje pasivo al aprendizaje constructivo.
- De la enseñanza como transmisión a la enseñanza como organización de experiencias de aprendizaje.
- Del conocimiento académico al saber tecnológico (I+D)”. (Aguerrondo, 2009: 34-36)

“Innovar en educación es redefinir el triángulo didáctico⁴. Para ello, es preciso avanzar en el vértice más descuidado: la redefinición del conocimiento que transita por el sistema escolar. La escuela inteligente debe ser capaz de apoyar su propuesta de enseñanza en el nuevo conocimiento propio de la sociedad del tercer milenio, transitar el camino que le permita abandonar el modelo del conocimiento meramente académico para adoptar otro de saber tecnológico. La formación de competencias demanda precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional, un saber que integra el saber con el hacer”. (Aguerrondo, 2009: 42)

“De hecho ocurre que modelos o experiencias exitosas en ciertos ámbitos fracasan en otros, porque, como ya se ha señalado, detrás de toda innovación hay una determinada concepción de educación, y una historia y contexto cultural que es preciso tener en cuenta. Es imposible replicar experiencias sin modificarlas porque cada contexto es único e irrepetible”. (Blanco y Messina, 2000: 51)

Sin embargo, otros autores cuestionan que las innovaciones educativas no tienen que aspirar a su generalización porque son procesos autogenerados, válidos y aplicables a una realidad concreta.

Las autoras remarcan que el concepto de “generalización” se ubica en el enfoque de que han desarrollado experiencias piloto, se traslada a la conceptualización de las innovaciones con el supuesto que una vez identificados los factores y estrategias de éxito “a modo de laboratorio” en la experiencia piloto, se puede generalizar a otros contextos.

Al respecto, consideran que este enfoque de generalización ha demostrado ser inaplicable para la realidad educativa, motivo por el cual plantean que sería más apropiado adoptar un enfoque de extensión de las innovaciones “en el sentido que éstas se consoliden y tengan un impacto en el sistema, y considerar la extensión no como réplica, sino como un proceso que facilita las condiciones para que determinados proyectos o experiencias innovadoras puedan iluminar el camino de otras” (Blanco y Messina, 2000: 51).



2.

Las políticas de innovación educativa

En nuestro país, contamos con un marco normativo desde la década del 2000, que favorece el desarrollo de innovaciones en el sector educación en el marco de la descentralización. La Ley de bases de la Descentralización N°27783 (2002) y la Ley General de Educación (2003) promueven el fomento de innovaciones en los centros educativos a partir del enfoque de “la educación como proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida que contribuye a la formación integral de las personas y al pleno desarrollo de sus potencialidades” (Art N°2 LGE). Tanto la Ley de Bases de la Descentralización, como la Ley orgánica de Gobiernos Regionales (LOG) proponen la formulación de políticas educativas en cada nivel de gobierno nacional, regional y local que se orienten al desarrollo del país en el marco de la descentralización y de la modernización de la gestión pública.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) como instrumento orientador de las políticas educativas, sostiene que las Instituciones educativas son el foco de la innovación y estas a su vez son el motor de las comunidades de aprendizaje y del desarrollo profesional docente. A su vez, propone construir redes de innovaciones promovidas por el Ministerio de Educación.

En la mayoría de los Proyectos Educativos Regionales (PER) las innovaciones están ubicadas desde la perspectiva del desarrollo regional, de la competitividad y de las potencialidades de estudiantes y de los espacios locales/regionales. En este marco,

el FONDEP fue creado para apoyar con financiamiento la innovación en las instituciones educativas, desde diversas líneas estratégicas que incluyen la investigación y la sistematización, entre otras.

En cuanto a lo operativo, el actual Reglamento del Ministerio de Educación asigna a casi todas las Direcciones la realización de actividades para fomentar una cultura de innovación.

Así, partiendo del marco institucional del sector, se identifican condiciones favorables para el desarrollo de una Cultura de la Innovación. El gráfico a continuación busca resumir el marco normativo que la promueve:

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA LEGISLACIÓN PERUANA

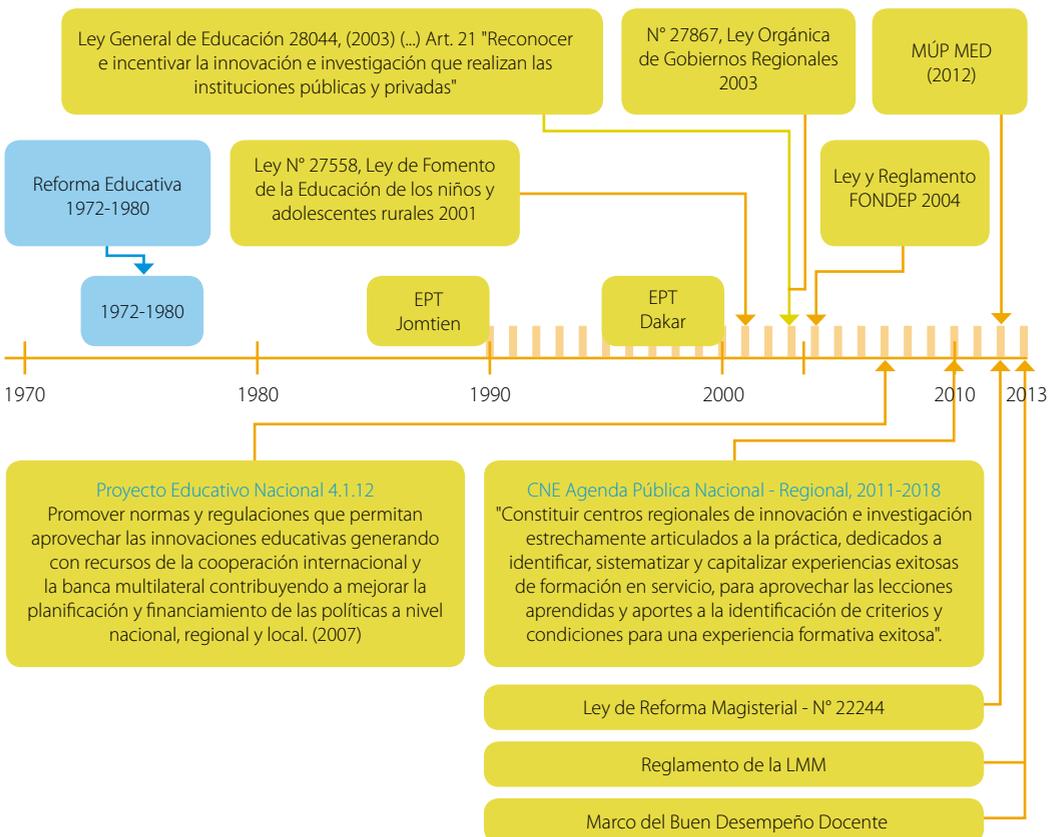




Foto: FONDEP.
Niños de la IEI
Virgen del Carmen,
Argama, Pacucha,
octubre 2013

Asimismo, la reciente Ley de Reforma Magisterial incentiva “la innovación y la investigación para generar conocimientos sobre buenas prácticas e innovaciones pedagógicas orientadas a mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo incentivar a sus pares prácticas investigativas e innovadoras que estimulen la creatividad y el desarrollo docente” (Art. 30).

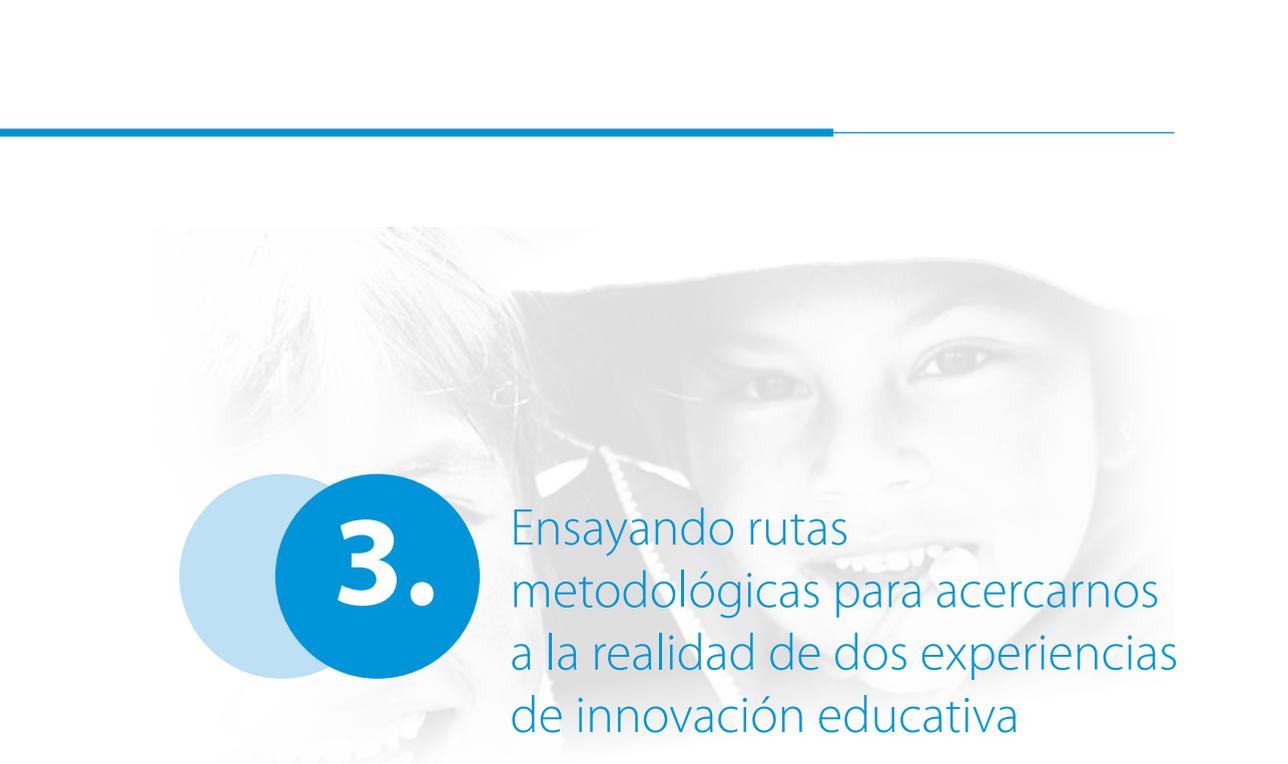
El desempeño 32 del Marco del Buen Desempeño Docente es más explícito, pues señala que le corresponde al docente: “El desarrollo individual y colectivo de proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela. Conoce enfoques y metodologías para el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y de gestión de la escuela. Utiliza este conocimiento para identificar y elaborar propuestas de cambio en el ámbito pedagógico buscando articular la enseñanza con las necesidades de los estudiantes y a la escuela con los procesos de desarrollo social y cultural de la comunidad. Diseña, en colaboración con sus pares, proyectos de innovación pedagógica y planes de mejora. Participa en la ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de investigación

educativa, innovación pedagógica y de aprendizaje, asumiendo responsabilidades individuales y colectivas, previa coordinación con el personal directivo y jerárquico de la escuela. Propone la sistematización de las experiencias de mejora y de innovación pedagógica”.

Este desempeño aporta a esclarecer que la innovación es un proceso colectivo, vincula la investigación con la innovación, los cambios deben contribuir a articular mejor la educación con las necesidades de los estudiantes, diferencia planes de mejora de innovaciones, tipos de proyectos de investigación, responsabilidades individuales y colectivas. A nivel individual se refiere a buenas prácticas porque alude a actitud del docente, a nivel colectivo alude a la innovación porque significa cambios en la educación; la investigación e innovación van de la mano; la precisión de cinco momentos en el proceso es sumamente útil: diseña, participa en la ejecución, monitoreo, evaluación, propone ideas de mejora (buen desempeño) y de innovación.

EL HECHO DE CONTAR CON UN MARCO INSTITUCIONAL FAVORABLE A LA CULTURA DE LA INNOVACIÓN EN EL SECTOR ES UN FACTOR POSITIVO. OTRO, ES EL DE CONTAR EN EL PAÍS CON INNUMERABLES EXPERIENCIAS DE INNOVACIONES DE CARÁCTER LOCAL O “MICRO”, FOCALIZADAS, DISEÑADAS Y EJECUTADAS CON ESFUERZOS DEL ESTADO Y DE LA SOCIEDAD CIVIL, LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL, LAS IGLESIAS. LA RIQUEZA Y POTENCIALIDAD DE ESTAS EXPERIENCIAS, DE SU CONSOLIDACIÓN, AMPLIACIÓN, DIFUSIÓN O RÉPLICA, SE PIERDE POR LA CARENCIA SISTEMÁTICA DE REGISTROS, SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN DE RESULTADOS, SISTEMATIZACIONES, EN EL MARCO DE UNA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS A PARTIR DE LA EXPERIENCIA.

Una ausencia a señalar es la de no contar con lineamientos y orientaciones precisas sobre innovaciones y buenas prácticas que den cuenta de las lecciones aprendidas de la experiencia y que fortalezcan las Instituciones educativas y sus actores como el motor de las innovaciones y del cambio educativo.



3.

Ensayando rutas metodológicas para acercarnos a la realidad de dos experiencias de innovación educativa

Con la finalidad de complementar los hallazgos provenientes del debate académico en articulación con el marco normativo del sector, se planteó el estudio de dos experiencias de innovación educativa, con el ánimo de identificar las condiciones en las que se desarrollan.

El análisis realizado se sitúa en una perspectiva de la investigación cualitativa de las ciencias sociales, la cual tiene como características: a) Ser holística en tanto analiza el caso en su contexto asumiendo la complejidad, por lo tanto, es un acercamiento con enfoque global; b) Es un método inductivo que basa las indagaciones en el registro de hechos para analizar aspectos coincidentes y diferencias con otras realidades, lo que permite ensayar hipótesis explicativas; c) Por último, tiene una orientación ideográfica, en el sentido que tiene por finalidad comprender e interpretar realidades sociales, en nuestro caso experiencias educativas, lo que implica también integrar las representaciones y significaciones de las experiencias.

En tal sentido, el estudio de caso no parte de una teoría para analizar la realidad, contrastando los hallazgos con la validez de las hipótesis, sino que sirve para construir conocimiento a partir de las indagaciones, identificando y clasificando los factores claves.



Así, las indagaciones no tienen como finalidad la generación de conocimiento acumulable, sino la generación de información para orientar la intervención en el campo de las políticas de innovación educativa.

Cabe puntualizar que partimos de la premisa que las experiencias seleccionadas se autodefinen como experiencias de innovación educativa en EBR. Vale decir, que no se ha usado ningún criterio de evaluación previo para establecer si efectivamente son experiencias de innovación educativa. El criterio de selección se ha basado en que son experiencias que cuentan con más de dos años de implementación y cuentan con reconocimiento (premios, concursos, entre otros).

Hemos recogido los hallazgos del Estudio del Estado del Arte sobre las Innovaciones Educativas en EBR (Barea & Yep, 2013) que evidenció un conjunto de criterios y variables a considerar para el estudio de casos de innovación educativa. Igualmente se han considerado los criterios propuestos por FONDEP en el documento de Marco de Criterios para la innovación y buenas prácticas educativas (FONDEP, 2013).

Para la construcción de las categorías y variables de análisis se identificaron dos elementos estructurales que determinan las dinámicas y los procesos, de las experiencias educativas, como son el contexto y la conceptualización de qué entendemos por innovación educativa. Sobre la base de los aspectos estructurales se definieron los criterios y variables de indagación.

- **Innovación educativa.-** Proceso de construcción social de incorporación de algo nuevo en el sistema o institución escolar. Su origen está vinculado a las necesidades de cambio que provienen del entorno y del interior de las escuelas por lo que el proceso parte de problematizar la realidad educativa desde las aulas y más allá de ellas. Requiere de actuaciones intencionales vinculadas a procesos de investigación educativa y desarrollo didáctico que permitan generar cambios o modificaciones deliberadas, intencionales y voluntarias para la solución de problemas en el sistema, institución, estructura, operaciones o proceso educativo. La innovación educativa cobra sentido cuando se traduce en la mejora de los logros de aprendizaje los cuales se expresan en resultados o en productos de experiencias escolares. Como proceso orientado a la mejora, ha de ser permanente, requiere de planificación y está vinculado con la satisfacción de necesidades de los estudiantes y de los docentes.

Por otro lado, las innovaciones educativas tienen un marco de referencia, es decir apuestas de transformación que se establecen en las

políticas educativas. Para el Perú, el marco de referencia, o paradigma, está contenido en el Proyecto Educativo Nacional PEN, el cual señala:

CONVERTIR CADA CENTRO EDUCATIVO EN UN ESPACIO DE APRENDIZAJE AUTÉNTICO Y PERTINENTE, DE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN Y DE INTEGRACIÓN EN UNA CONVIVENCIA RESPETUOSA Y RESPONSABLE EN EL EJERCICIO DE DEBERES Y DERECHOS. (PEN – 2021: 42)

- **Contexto de las experiencias de innovación educativa.-** Realidad inmediata, lugar, establecimiento, organismo o área específica de éstos donde se realiza la prestación del servicio educativo y en el que está funcionando una dinámica con sentido distinto a lo que se propone la innovación, en éste convergen procesos institucionales y aspectos normativos, organizativos, culturales, laborales, administrativos, históricos, políticos, económicos y pedagógicos que forman parte de sus prácticas, creencias, conocimientos y habilidades, y de su hacer cotidiano; los cuales deben ser considerados, puesto que condicionan el origen, la introducción, limitación, ampliación o generalización de la nueva dinámica .

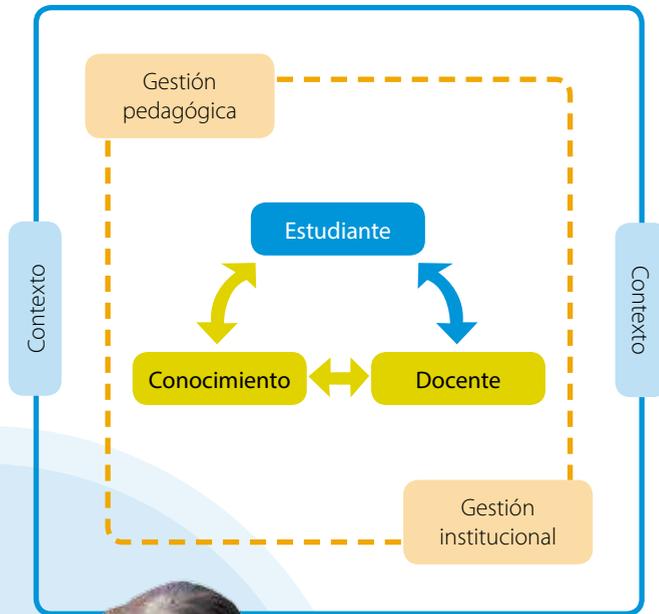
Desde este contexto se debe hacer la estimación de factibilidad de la innovación y calibrar las estrategias para generar el compromiso y la credibilidad hacia el proceso innovador.

Así, la perspectiva de concreción de la innovación radica en la consideración de este proyecto innovador y su repercusión en las características de la práctica docente como asunto prioritario, tan relevante como la propuesta innovadora en sí misma.



En el gráfico que sigue se ilustran los diferentes elementos que interactúan en los procesos de implementación de las innovaciones educativas. Así, tenemos el aprendizaje como elemento esencial, constitutivo de la intencionalidad de innovar, que debe dinamizar la interacción entre el estudiante, el docente y el conocimiento, lo que algunos autores denominan el triángulo del aprendizaje.

Por otro lado, tenemos la gestión pedagógica e institucional. La primera es troncal al aprendizaje, mientras que la segunda está a la base del soporte y liderazgo para generar condiciones favorables a la primera. Estos dos niveles de gestión, así como los procesos de aprendizaje están en constante dinamismo con el contexto que es multidimensional, como se ha definido líneas arriba.



A partir de la conceptualización, se definieron las siguientes variables de indagación que hemos denominado *condición favorable*, que pasamos a describir.

CONDICIÓN FAVORABLE 1: Intencionalidad, pertinencia y sostenibilidad

Descripción

Referido a los objetivos institucionales para el desarrollo de la innovación, las decisiones institucionales y el conocimiento de los actores con respecto a la innovación.

También incluye la temporalidad desarrollada durante los procesos de innovación.

Las decisiones desarrolladas para la sostenibilidad de la innovación en la escuela y sus condiciones.

Variables

Origen y finalidades explícitas

Conocimiento de la finalidad del proceso de innovación, la explicación del nacimiento de la innovación.

- Individual
- Colectivo

Pertinencia

- Relaciones con las necesidades de los estudiantes, de la institución educativa y el contexto.

Sostenibilidad

- Presencia de recursos institucionales (financieros y humanos).



CONDICIÓN FAVORABLE 2: Enfoques y principios de la innovación

Descripción

Elementos clave presentes en los documentos institucionales y en la conciencia de los actores. Se relaciona a los valores, modelo pedagógico y misión institucionales.

Variables

- Presencia o ausencia de principios y valores institucionales que defienden la innovación, la participación, la creatividad y el trabajo colectivo.
- Condiciones explícitas (directivas, PEI, PCI) en todas las instancias educativas para la toma de decisiones con respecto a las interacciones entre docentes, estudiantes, y otros actores de la escuela.



CONDICIÓN FAVORABLE 3: Gestión democrática

Descripción

Se refiere a la estructura institucional, los roles, funciones y responsabilidades de cada uno frente a la innovación. Como existen diversas instancias al interior de la IE, que se involucran para el desarrollo de los cambios, a nivel de toma de decisiones, ejecución de los cambios y evaluación de los cambios. Es el ambiente social, determinado por comportamientos, estructura y procesos del contexto frente a la innovación; y percibido por los miembros de la institución educativa.

Variables

Estructura. Presencia y ausencia de grupos al interior de la institución: municipio escolar, asociación de padres de familia, comité de innovación. Presencia de colectivos operativos y participativos al interior de la institución.

Funciones. Definición de los roles, funciones y responsabilidades de cada uno frente a la innovación.

Clima institucional. Se genera a partir de las relaciones humanas de sus miembros que desde su cotidianidad constituyen una fuerza colectiva orientada al logro de sus objetivos que condiciona a su vez su producto educativo sobre la base de su compromiso o identificación con la institución. En un proceso de innovación favorecen el clima institucional las capacidades para emprender, desaprender y volver a aprender; disposición de trabajo en equipo, previsión, planificación, comunicación, claridad, participación, confianza, respeto, reconocimiento, justicia, creatividad, motivación y liderazgo.

Nivel de aceptación o rechazo a la innovación.



CONDICIÓN FAVORABLE 4: Cambios educativos generados por las innovaciones

Descriptor

Referido a los cambios generados a partir del proyecto, en los diversos procesos y elementos curriculares – planificación, evaluación, metodologías, recursos, concepción del currículo-, como en las relaciones humanas e intervención de agentes externos de la institución educativa (UGEL)



VARIABLES/INDICADORES

Planificación. Documentos de planificación que incluyen cambios explícitos para el trabajo dentro del aula

Evaluación. Modificación de las prácticas evaluativas. Evaluación de proceso priorizado, no evaluación sumativa final.

Metodología. Cambio en las formas de aprender, dinámica discente céntrica, mayor actividad de los estudiantes. Desarrollo de proyectos e investigación.

Recursos en el aula. Recursos diferentes a la pizarra, y texto escolar. Otros ambientes para el desarrollo de los aprendizajes. Materiales concretos

Currículo y rol de la UGEL El currículo es diversificado considerando el contexto, sus necesidades y las necesidades de los estudiantes. La UGEL, acompaña a los procesos y valida los cambios.

Interacciones/ relaciones humanas. Cambios en las dinámicas de clase con respecto a las relaciones entre el docente con los estudiantes y estudiantes entre sí.

CONDICIÓN FAVORABLE 5: Gestión del conocimiento

Descriptor

Se refiere al proceso continuo, para generar y transmitir información y habilidades. De esa manera crece y se renueva el conocimiento; y con ello se incrementa la competitividad a través de mejores intervenciones individuales y colectivas que responden a las necesidades del contexto.



VARIABLES/INDICADORES

Investigación y producción de información. La dinámica de trabajo colectivo institucional, se expresa no solo en la acción, por el contrario implica espacios de búsqueda de información que permite explicar y fundamentar las experiencias, pero así mismo es un espacio para construir información y conocimiento para otros.

Sistematización. Procesos de registro de las acciones, el proceso y la evaluación de la innovación presentes a lo largo del desarrollo de la misma. Elaboración de informes sobre lo desarrollado.

Con la finalidad de recoger información de los actores involucrados en los procesos de innovación educativa de cada experiencia se realizaron entrevistas, grupos focales y registro de observación en aula. En cada ámbito se aplicaron un conjunto de instrumentos cualitativos para recoger percepciones y opiniones de docentes, directores, estudiantes, padres y madres de familia y especialistas de la UGEL.

Además de las fuentes primarias, se analizaron fuentes secundarias, tales como:

- ▶ PEI
- ▶ PAT
- ▶ PCI
- ▶ Directivas
- ▶ Cronograma de trabajo anual
- ▶ Informes cualitativos o publicaciones del proyecto
- ▶ Actas de reuniones sobre el proyecto
- ▶ Reconocimientos públicos



4.

Reflexiones desde las experiencias

A partir de los criterios definidos, nos acercamos a analizar las experiencias de:

- ▶ **Apurímac, Andahuaylas:** Educación de la primera infancia con enfoque intercultural y de educación por el arte de Warmayllu- proyecto Wiñaq Muhu (Semillas que crecen en la comunidad)
- ▶ **Callao, Ventanilla:** Propuesta incorporada al PER Callao para la educación Básica: Modelo Escuelas Integrales y Felices (EFI)

En este capítulo presentamos las reflexiones sobre las condiciones identificadas que son claves para la existencia de una innovación educativa.



4.1 Experiencia: Educación de la primera infancia con enfoque intercultural y de educación por el arte de Warmayllu- proyecto Wiñaq Muhu Andahuaylas, Apurímac.

En Andahuaylas, se ha considerado la experiencia de doce Instituciones Educativas de nivel Inicial y nueve PRONOEI del distrito de Pacucha, Andahuaylas, Apurímac que implementaron el Proyecto WIÑAQ MUHU (Semillas que crecen en la comunidad) dirigido a la educación de la primera infancia con enfoques de educación por el arte e interculturalidad en el período 2007-2012.

Las instituciones educativas se encuentran en tres contextos geográficos distintos, según señala el documento que sistematiza Wiñaq Muhu en la pág.19: los jardines de Churrubamba y Ampí se encuentran en el piso altitudinal alto; las comunidades de Pacucha, Santa Elena, Manchaybamba, Ancopaccha y Argama se ubican en el piso altitudinal medio y las Comunidades de Santa Rosa, Toctopata y Cotahuacho, en el piso bajo del distrito.

En el trabajo de campo de FONDEP, fueron entrevistadas directoras, docentes, coordinadoras, promotoras, especialistas de la UGEL de Andahuaylas, padres y madres de familia de centros educativos de Inicial y PRONOEIs del distrito de Pacucha, especialmente de la IEI 70 Virgen del Carmen de Pacucha.

Analizaremos la experiencia a partir de los testimonios directos o fuentes primarias del trabajo de campo y con información de fuentes secundarias o externas. En el texto podría aludirse al programa como WIÑAQ MUHU y/o Warmayllu por ser esta la ONG impulsora de la propuesta en esta zona y en otras zonas del país con características similares (Cajamarca, Ucayali).



● Intencionalidad, pertinencia y sostenibilidad

En esta condición consideramos el grado de pertinencia o relación de la experiencia con el contexto y con las necesidades de los estudiantes, así como el origen, la finalidad y la sostenibilidad del proyecto innovador.

La intencionalidad o finalidad de la Propuesta Educativa Intercultural de las instituciones de nivel inicial está expresada claramente en el documento que sistematiza la experiencia⁵:

“WIÑAQ MUHU PROMUEVE LA CRIANZA Y EL DESARROLLO NATURAL DEL NIÑO, CONSIDERA EJES CENTRALES EN TORNO A LA COMUNIDAD, LA CULTURA, LAS SEMILLAS. LOS ENFOQUES SON EL ARTE Y LA INTERCULTURALIDAD, PUES CONJUGAN Y EQUILIBRAN DE MANERA NATURAL EL DESARROLLO COGNITIVO, SOCIAL Y EMOCIONAL EN LA CRIANZA ARMONIOSA DE LOS NIÑOS HACIA EL BUEN VIVIR, SUSTENTADO EN LA COSMOVISIÓN ANDINA.”

Sobre la pertinencia de la propuesta, la especialista de la UGEL señala que el proyecto Wiñaq Muhu responde a la necesidad del contexto con un grado “alto” de pertinencia porque “el proyecto incentiva a que el docente se involucre con la comunidad, tiene en cuenta las características de nuestro contexto, la tradición, las costumbres y los saberes locales, todo esto forma parte de lo que la docente trabaja con los niños y las niñas”.

La sostenibilidad de la propuesta pedagógica intercultural para inicial de estas IEI de Pacucha, se manifiesta en que constituye una respuesta adecuada al contexto en el que se implementa y a las necesidades de los niños, niñas, padres y madres de familia de esta zona, en la medida que se inició con un diagnóstico participativo en las comunidades de Santa Elena (distrito de Pacucha) y de la comunidad de Accoscca (Talavera), que incluyó la investigación sobre la crianza y abordó los valores y las creencias sobre la niñez, los roles de la familia en relación con la niñez, los tipos de estímulos y castigos usados, las enseñanzas locales según las distintas edades y la salud comunal e infantil. Los participantes de esta actividad fueron madres y padres de familia, niños entre 5 y 15 años, jóvenes, promotores educativos y autoridades. Este estudio que se valió de la observación directa, censos, encuestas y talleres sirvió de base para el trabajo en Andahuaylas” (Wiñaq Muhu, 2012a).

5 Wiñaq Muhu. Propuesta de Educación Inicial Intercultural. Warmayllu, 2005. Pág. 14.

Wiñaq Muhu concentra su atención en la primera infancia en contextos de diversidad cultural, bilingüismo, ruralidad, migración y biodiversidad. El proyecto aporta de manera diferenciada al contexto marcado por la lengua, la cultura, los intereses de los niños y sus familias, la alimentación y el proceso de “desruralización”. Tuvo una etapa piloto en centros educativos de nivel inicial y PRONOEIs en comunidades rurales de Cajamarca en el 2005. En el 2006 se formaliza con el apoyo financiero de Van Leer. En el 2007, se expande a Ventanilla en el Callao, Pacucha (Andahuaylas) y actualmente ha incluido a Yarinacocha (Coronel Portillo-Ucayali).

Pacucha, en el distrito de Andahuaylas, de la región Apurímac, tiene una población es de 10,018 habitantes (INEI 2008) en su gran mayoría de lengua materna quechua, según el censo del 2005. Es una población que sigue practicando sus costumbres y creencias culturales como sus danzas, corte de pelo, danza de los negritos, el warmi urquy (especie de pedida de mano), carnavales, la limpieza de acequias, los rituales a los cerros y a la Pachamama (Wiñaq Muhu 2012a: 18).

Como ya se ha visto, uno de los aspectos donde se evidencia la sostenibilidad de la propuesta de educación inicial intercultural es fundamentalmente en la participación de actores de toda la comunidad educativa, enfatizado por la especialista de la UGEL entrevistada en estos testimonios:



Foto: FONDEP.
Una niña de la IEI
Virgen del Carmen,
Argama, Pacucha,
octubre 2013

“FUE UNA VENTAJA QUE EL PROYECTO FUERA ELABORADO DE MANERA PARTICIPATIVA CON LOS PADRES DE FAMILIA, DIRECTORES, DOCENTES, PROMOTORAS, COORDINADORAS, PORQUE DIMOS TODOS NUESTRO PARECER SOBRE QUÉ SE QUIERE APRENDER, QUÉ QUEREMOS ENSEÑAR, CÓMO QUISIERAN APRENDER Y TRABAJAR A TRAVÉS DEL JUEGO”. LA ESPECIALISTA AGREGA QUE EL PROYECTO HA SIDO “TRIPARTITO” PUES “INTERVINO EL ALCALDE QUIEN NOS APOYÓ EN EL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES DE DOCENTES, DIRECTORES, COORDINADORAS Y PROMOTORAS. POSTERIORMENTE, NOSOTRAS HACÍAMOS LA RÉPLICA EN LAS INSTITUCIONES DONDE ESTÁBAMOS”.

El hecho de la participación en el desarrollo de la experiencia, permite la corresponsabilidad en la ejecución y la consolidación de sinergias para obtener mejores resultados en torno a una gestión que permite administrar eficazmente los recursos humanos e institucionales, así como ir fortaleciendo los roles que se pueden asignar a los integrantes del proyecto innovador, según las habilidades o recursos disponibles e irse apropiando de la propuesta para una potencial ampliación de la intervención o profundización de la misma.

Wiñaq Muhu recurre estratégicamente a dos aspectos muy importantes en educación: el diagnóstico participativo y la formación docente a través de talleres. Con esto la propuesta innovadora alcanza un alto grado de pertinencia pues responde a las necesidades expresadas por las docentes y las necesidades de los niños y niñas de la zona, así como también considera la realidad cultural local, los usos y costumbres, la fiestas y los ciclos productivos.

Uno de los docentes entrevistados que intervino en la sistematización de la experiencia relata los componentes de la formación docente conforme los iban desarrollando:

“EL PROYECTO INNOVADOR TUVO UN TRABAJO DIRECTO CON LAS DOCENTES DE INICIAL A PARTIR DE LOS DATOS DEL DIAGNÓSTICO DE LA ZONA. COMENZAMOS CON LA FORMACIÓN DOCENTE MEDIANTE TALLERES VIVENCIALES DONDE PRIMABA EL ARTE CON LENGUAJES ARTÍSTICOS, LA CULTURA, LA INTERCULTURALIDAD”.

Respecto a la formación docente, se observan por lo menos tres componentes centrales:

- a. El fortalecimiento de la identidad docente y su afirmación cultural.
- b. La acción pedagógica, la tarea pedagógica del maestro en el aula.
- c. La investigación para poder trabajar y cómo trabajar mediante los lenguajes artísticos, las áreas curriculares de manera integral.

La formación docente permitió desencadenar una serie de estrategias nuevas que resultaron efectivas, lo que fue revalorando al docente y vinculándolo con sus estudiantes.

“DESARROLLAMOS TALLERES DE MÚSICA CON ESTOS TEMAS: DESARROLLO ORAL, PRODUCCIÓN DE TEXTOS, DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO, LECTURAS, CULTURA LOCAL, INTERCULTURALIDAD. ESCUCHÁBAMOS DISTINTOS TIPOS DE MÚSICA, AMAZÓNICA, ANDINA, ADECUADA AL CALENDARIO COMUNAL, OTRAS CANCIONES DE DISTINTOS LUGARES. AL COMIENZO ÉRAMOS POCOS, PERO CONFORME ESCUCHABAN QUE LOS TALLERES ERAN PRÁCTICOS, ENTONCES AUMENTÓ EL NÚMERO DE PARTICIPANTES. PRIMERO VINIERON DE LOS PRONOEI, LUEGO DE EDUCACIÓN INICIAL, HASTA TENÍAMOS PEDIDOS DE DOCENTES DE OTROS ÁMBITOS. CRECIMOS DEMASIADO”⁶.

En su preocupación por la sostenibilidad, Wiñaq Muhu logró la incorporación de los enfoques de educación por el arte y la interculturalidad en el Proyecto Educativo Regional (PER) de Apurímac, así como en el lineamiento regional de la enseñanza del quechua. Han incidido en la formulación del Plan de mediano plazo de la región, así como en el Proyecto Educativo local de Andahuaylas. Además, se observa la inclusión de estos enfoques en la formación docente a nivel macro regional.



Foto: FONDEP. IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.

⁶ Entrevista a docente que intervino en la sistematización, octubre 2013.

En las entrevistas hemos encontrado evidencias de la sostenibilidad del proyecto a través de la continuidad en la aplicación de la metodología y de los enfoques por algunas docentes, así como en el trabajo que se hiciera con las especialistas de inicial de la UGEL, más allá de la presencia de la ONG que culminó en el 2012:

“LAS MAESTRAS NOMBRADAS SIGUEN APLICANDO NORMALMENTE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS. NO ES EL CASO DE MAESTRAS CONTRATADAS PORQUE TODAVÍA NO ESTÁN EMPODERADAS DE LA METODOLOGÍA.”

Otra docente del proyecto manifiesta que continúa realizando asambleas y empleando el juego como estrategia de aprendizaje con los niños. A partir de la sistematización, se refiere que en todos los talleres están presentes las estrategias del proyecto, por ejemplo la música, los proyectos, las asambleas, el juego, el trabajo por sectores en el que también intervienen los padres.

“OTRO LOGRO ES QUE LAS MAESTRAS HAN HECHO SUYO EL ENFOQUE DE ARTE E INTERCULTURALIDAD, ESO ME GUSTA MUCHO PORQUE LO VEN EN TODO MOMENTO DE SU TRABAJO, SIEMPRE COLOCAN EL ARTE Y SUS DIFERENTES LENGUAJES, LA CULTURA EN EL AULA, EN SU PRÁCTICA COTIDIANA. CREO QUE ESE ES EL MEJOR LOGRO QUE HE VISTO EN ELLOS Y LA LIBERTAD EN EL AULA, LIBERTAD DE PARTICIPACIÓN, DE AUTONOMÍA, TIENE LA PALABRA TANTO LOS NIÑOS COMO LA MAESTRA, EN IGUALES CONDICIONES, ASÍ COMO LOS PADRES TAMBIÉN.”

Esta preocupación por la sostenibilidad, permitió la incorporación de los enfoques en el PEI y el PAT de la Institución Educativa. Igualmente, conllevó una preocupación por favorecer la transición exitosa del nivel inicial al primer grado de primaria, lo que presentó una serie de dificultades, principalmente por el escaso nivel de sensibilización y comprensión de los docentes de primaria, dado que algunos docentes consideraban demasiado trabajo incorporar esta metodología participativa en la escuela.

● Enfoques y principios para la innovación

En el análisis de esta condición consideramos los principios y valores que defienden la innovación, la participación, la creatividad, el trabajo colectivo, la consistencia entre la propuesta y la práctica a partir de los testimonios obtenidos en el trabajo de campo.

Las principales fuentes que nos permitirán dar cuenta de las variables y principios del proyecto innovador de Wiñaq Muhu se centran en los testimonios y en los documentos de sistematización de la experiencia.

En cuanto a los principios que rigen la propuesta de Wiñaq Muhu hemos encontrado los siguientes: Enfoque centrado en los niños y niñas, Interculturalidad y la educación por el arte y la participación de los niños, niñas y padres y madres de familia en los aprendizajes.

Entre las condiciones para la aplicación concreta de estos principios identificamos las Prácticas de tecnologías y saberes ancestrales y el conjunto de estrategias como la formación docente, la investigación, la asamblea, el juego, rincones del juego, la música, la danza, etc.

Hemos mencionado que la finalidad de la propuesta está orientada “al desarrollo integral de los niños y las niñas de 3 a 6 años de comunidades rurales y urbanas del Perú, favoreciendo aprendizajes significativos en el marco del buen vivir. El buen vivir se asume como propósito de la educación y del estar en el mundo, acorde con la cosmovisión del mundo andino y amazónico en el que el ser humano se integra con el universo en un todo que sigue otras nociones de tiempo y espacio”. Esta filosofía expresada en el documento de sistematización de Wiñaq Muhu, donde además señalan en referencia al biólogo Maturana “sobre el vivir/convivir desde la biología del amor”, según el cual el amor es un fenómeno relacional biológico que se presenta en las conductas o a través de las cuales el otro o lo otro, surge como un legítimo otro en la cercanía de la convivencia”.

Las docentes y especialista entrevistada coinciden en señalar que el enfoque centrado en los niños se da porque:

“CONSIDERAMOS A LOS NIÑOS COMO PERSONAS QUE DE VERAS NECESITAN QUE SE LES ESCUCHE, QUE SE TOMA EN CUENTA SUS INTERESES Y NECESIDADES PROPIAS, ES DECIR COMO SUJETOS DE DERECHOS, QUE NECESITAN UNA ATENCIÓN DE PRIMERA CALIDAD E INTEGRAL, NO SOLO EN LA PARTE COGNITIVA SINO AFECTIVA, SOCIO EMOCIONAL, PSICOLÓGICA Y NEUROLÓGICA. ASÍ, LOS MISMOS NIÑOS PARTICIPAN EN LA ELABORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SU APRENDIZAJE.”

El centrar la atención en los niños y niñas, supone conocerlos en su contexto concreto. Este conocimiento de la realidad fue logrado a través de la aplicación de un diagnóstico inicial sobre la crianza de los niños en la zona, la forma en que son tratados en la familia, en la comunidad y una línea basal que les proporcionó información respecto a la crianza de los niños y niñas de Pacucha. Encontramos aquí una práctica de investigación-acción centrada en el sujeto principal de la intervención. La información recogida dará origen a la propuesta de innovación, al objetivo y a la búsqueda de estrategias para desarrollarla, entre ellas, la formación docente.



Foto: FONDEP.
Niños y niñas de
la IEI Virgen del
Carmen, Argama,
Pacucha,
octubre 2013.

El docente Coordinador de Pacucha, en la sistematización de la experiencia, menciona que la visión del Proyecto Estratégico Institucional (PEI) de Huayllabamba, 2007 muestra de qué manera los enfoques del arte y la interculturalidad están presentes en la institución educativa:

“EN EL 2012, CONTAMOS CON UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE INICIAL Y PRIMARIA, CON DOCENTES ENCARIÑADOS CON LA CULTURA Y LA INTERCULTURALIDAD, IMPARTIENDO UNA EDUCACIÓN EN BASE DE MUCHOS SABERES (TUKUY YACHAQ) CON INFRAESTRUCTURA Y MOBILIARIO ADECUADO. SOMOS UNA COMUNIDAD CON ORGANIZACIONES DE BASE CONSOLIDADAS. CONTAMOS CON BUENAS COSTUMBRES PARA VIVIR A PARTIR DE LA HERENCIA ANCESTRAL. PRACTICAMOS NUESTRAS TECNOLOGÍAS Y SABERES ANCESTRALES. VIVIMOS POR EL GUSTO DE VIVIR, EN ARMONÍA CON NUESTRA NATURALEZA.”

La interculturalidad responde más aún en el contexto de alta diversidad cultural y productiva, no es el hecho lingüístico, sino la presencia de culturas vivas y su tratamiento multidimensional (cosmovisión, principios, valores, lenguajes, códigos) lo que hace innovadora a la intervención. Asumir el enfoque intercultural significa tener en cuenta a nivel del discurso y de la práctica la conciencia de que vivimos en un mundo donde conviven diferentes culturas, por ello mencionan en la sistematización de Wiñaq Mihu:



Foto: FONDEP. El rincón de los libros en un aula de la IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.

“SUPONE RECONOCER LAS IDENTIDADES DIVERSAS PERO CON IGUALDAD DE DERECHOS. IMPLICA FORTALECER LA IDENTIDAD PROPIA, CONOCER Y VALORAR LA DIVERSIDAD DE MODOS DE VIVIR, DE PENSAR, DE CREER O DE CONCEBIR EL MUNDO FOMENTANDO UN INTERAPRENDIZAJE ORIENTADO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y ÉTICA(...) LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL SERÁ ENTONCES UN PROCESO COMPROMETIDO EN LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS CON ACTITUDES INTERCULTURALES”

El principio de una educación intercultural volverá necesaria la construcción de un currículum pertinente, la incorporación de la problemática y de los saberes e intereses locales en el proceso educativo, la apertura al conocimiento proveniente de otros contextos, el análisis de procesos históricos, el fortalecimiento de la memoria, así como la aplicación de metodologías que incluyan a todos los actores de la comunidad: niños, niñas, padres, madres, sabios, líderes comunales y otras autoridades.

La educación por el arte es una base para la educación de los niños y niñas del nivel inicial y la comunidad educativa en esta propuesta. El medio es el conocimiento y la vivencia de los distintos lenguajes artísticos: El dibujo, la pintura, la música, la danza, la representación teatral, los juegos y el movimiento. La justificación de este principio nos lo dan los múltiples beneficios del arte en el desarrollo integral del ser humano en todas sus etapas. En la sistematización (página 18) se señala que: “El arte en la primera infancia favorece el desarrollo de la percepción, agudiza los sentidos



Foto: FONDEP. Del inventario de plantas de la comunidad, IEI Virgen del Carmen Argama, Pacucha, octubre 2013.

y permite acceder con mayor facilidad a los aprendizajes. Asimismo, permite la expresión auténtica y esencial, constituyendo un soporte para la afectividad y la sensibilidad así como para la construcción de las ideas. La experiencia con los lenguajes del arte brinda oportunidades para desarrollar la imaginación, la creatividad, la curiosidad y la capacidad de análisis, de síntesis, de interpretación y de producción, la conciencia del cuerpo, del tiempo y del espacio, la persistencia, el pensamiento crítico, entre otros”.

La propuesta cuenta con la participación y compromiso de los padres y madres de familia desde el inicio de la implementación (diagnóstico participativo inicial). En esa actividad han revisado, en conjunto, las formas de crianza, el rol de la familia y de la comunidad en la educación de los hijos. Debido a esta estrategia, los padres y madres de familia en compañía de sus hijos, van a participar especialmente en la elaboración de materiales educativos; en la ambientación de las aulas e implementación de los sectores de juego-trabajo; en la transmisión de los saberes, secretos y artes de la comunidad y en la elaboración del inventario cultural patrimonial y del calendario comunal agro-festivo.

La interculturalidad y la educación por el arte se conjugan en la base metodológica de esta propuesta: el inventario cultural patrimonial. En la publicación: Sistematización de Wiñaq Muhu, Propuesta de Educación Inicial Intercultural (páginas 78, 79) se describe con mucha amplitud su valor: “Es una metodología pertinente al enfoque de interculturalidad pues

recoge todas las prácticas culturales propias y ancestrales, su arquitectura y/o construcción, la diversidad biológica y los seres sagrados de la familia colectiva (humanos, naturaleza y deidades), que constituyen patrones de vida y guardan en sí mismos una historia, costumbres, saberes, secretos, las artes locales, cosmovisión, modos y formas de vida; pensamientos, sentimientos y diversos lenguajes del vínculo entre las colectividades (...) Hace memoria y visibiliza las potencialidades de la comunidad, la riqueza de plantas medicinales, los animales silvestres y domésticos, los ríos, lagunas, manantiales, sabios, artesanos, artistas locales, tejedores, músicos, maestros constructores, carpinteros, diversidad de comidas, bebidas, ajíes y mates de la comunidad, centros ceremoniales... identifica la diversidad de productos que cultivan, los instrumentos musicales, herramientas de trabajo, juegos, actividades agrícolas y domésticas... visibiliza todos los lenguajes artísticos de crianza de los integrantes de las familias, sus cuentos, cantos, mitos, leyendas, historia, fiestas, dibujo, pintura, textilería, música, oralidad, señas, rituales, oficios campesinos”.

La participación de padres y madres en la elaboración del inventario cultural patrimonial reviste singular importancia en la implementación del proyecto pues tiene logros muy significativos, y coloca a los padres y madres de familia en un lugar protagónico del proceso de aprendizajes de sus hijos en la escuela: es la comunidad en su conjunto que revalora sus riquezas al convertirlas en fuente de conocimiento y aprendizaje de sus hijos y de las docentes; da origen a los proyectos de aprendizaje que elabora la docente; la presencia física de los padres y madres, con sus saberes y su memoria histórica y comunal en este inventario los coloca en una posición más importante que ser solamente un apoyo para elaborar materiales.

Foto: FONDEP.
Durante el grupo focal
con padres y madres
de familia de la IEI
Virgen del Carmen,
Argama, Pacucha,
octubre 2013.



Este principio implicó un gran desafío para los actores de la experiencia, especialmente en la etapa de inicial:

“LA PROPUESTA MISMA NOS DECÍA QUE EN LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE, EN LOS PROYECTOS, DEBÍAN PARTICIPAR LOS PADRES DE FAMILIA. EN UN INICIO HABÍA CIERTA RESISTENCIA PORQUE NO TENÍAN LA COSTUMBRE DE HACERLO. PERO AL CONTARLES QUE POR EJEMPLO, LOS SABIOS DE COMUNIDAD TENÍAN MUCHO CONOCIMIENTO DE PLANTAS MEDICINAS Y QUE PODRÍAN ENSEÑARLES A LOS NIÑOS, ALGUNOS EMPEZARON A PENSAR DE OTRA MANERA Y ELLOS TAMBIÉN SE INTERESARON EN RECOGER LOS TESTIMONIOS DE LA HORA EN QUE SE RECOLECTABAN LAS PLANTAS. CLARO QUE ALGUNOS SEGUÍAN PREGUNTANDO: POR QUÉ NO LES ENSEÑAN LOS NÚMEROS, LAS LETRAS, LAS VOCALES... FUE DIFÍCIL AL INICIO. LUEGO POCO A POCO, FUERON INVOLUCRÁNDOSE EN HACER MATERIALES PARA EL AULA, ANTES LA MAESTRA COMPRABA TODO, ENTONCES DECIDIMOS INCORPORAR A LOS PADRES EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES...”

El correlato de los principios de atención central en los niños, interculturalidad, educación por el arte y participación de padres, se revela en el empleo de estrategias del proyecto: el juego, el buen trato, los proyectos de aprendizajes, las asambleas, talleres, la música, las pasantías y el desarrollo de capacidades. Los padres y madres de familia necesitaron de momentos específicos para comprender el por qué es necesario que los niños jueguen y que a través del juego se aprende y se desarrollan personal y socialmente, con identidad y en base a su cultura. La comprensión acerca del juego como estrategia de desarrollo de los niños de nivel inicial es compleja, pues en el contexto la situación es adversa a este pensamiento. Los centros educativos de primaria realizan concursos para aceptar y matricular a los niños y difunden la creencia de que es necesario que sepan leer y escribir, aún cuando los lineamientos actuales del Ministerio de Educación amplían este enfoque.



Foto: FONDEP.
Creaciones de los niños y niñas en la IEL Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.

Desde el trabajo de campo se observa gratamente la excelente relación entre la docente y sus alumnos en el transcurso de la asamblea, de la sesión de música, de juego y en el recreo. El diálogo de la maestra con los niños es fluido, se puede apreciar afecto y amor de los dos lados. La maestra es motivadora, hay una gran empatía con los niños y fomenta la participación con criterio de equidad para que nadie se quede relegado. Se aprecia una metodología didáctica para explicar las actividades a desarrollar, despejando dudas que surjan de parte de los niños.



Foto: FONDEP. El proyecto de la Tiendecita en la IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.

El recurso de los proyectos de aprendizaje es otro de los componentes utilizados como elemento favorable a partir de las ideas propuestas por los niños y las niñas en el calendario comunal agro festivo y de la observación de los juegos, los cuales están relacionados con las actividades que los padres realizan en cada época.

“WIÑAQ MUHU PROMOVÍA LA PROGRAMACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE Y NO LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE. ¿POR QUÉ? PORQUE A TRAVÉS DE LOS PROYECTOS PARTICIPABAN LOS NIÑOS, LOS PADRES DE FAMILIA. COSTÓ MUCHO PORQUE LAS PROFESORAS ESTABAN HABITUADAS A LAS UNIDADES. NOS CAPACITARON EN LA IMPORTANCIA DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE, INCLUSO HICIERON TALLERES VIVENCIALES CON LAS PROFESORAS”. (Directora)



Foto: FONDEP. Las obras de los niños y niñas en la IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.

Foto: FONDEP. Los músicos en acción, IEl Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.



Entre las limitaciones de la propuesta, se resalta la ausencia de normas o reglas específicas para el trabajo pedagógico a partir del proyecto; la ausencia de una directiva de la UGEL que diera garantía de continuidad del proyecto; la falta de presupuesto para contar con más acompañantes y monitores y poder llegar a los lugares más alejados; el escaso hábito de lectura de las docentes, entre otros.

Foto: FONDEP. En la asamblea al inicio del día, en el patio de la IEl Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.



● Gestión democrática

En esta condición analizaremos los roles y funciones de cada actor en el desarrollo de la innovación, así como el grado de empoderamiento de los mismos.

En la información obtenida hemos encontrado referencias a que el proyecto tuvo un Equipo Técnico (Wiñaq Muhu Andahuaylas) encargado de las tareas de coordinación, de planificación, de asistencia técnica, de acompañamiento, y de promoción de la participación de las instancias intermedias y de la comunidad. A su vez, es la interlocución con las instancias centrales de la institución. Luego hemos encontrado los roles asumidos por los actores del proyecto, del sector educación o de las autoridades municipales y comunales y el grado de participación de los mismos en la implementación y desarrollo del proyecto.

En las entrevistas se ha recogido el reconocimiento de que han participado en la implementación del Proyecto, las directoras y docentes de Inicial, las Coordinadoras y promotoras, la especialista y director de UGEL, el Alcalde de la Municipalidad distrital, los padres y madres de familia. Estos actores participan desde el origen del proyecto, en su desarrollo y ejecución, así como en el proceso de sistematización de la experiencia. Asimismo, se reconoce el rol de la ONG promotora de esta innovación en la zona.

Un hecho interesante destacado en el trabajo de campo, es que en el transcurso del proyecto se fue detectando necesidad de reajuste del equipo, lo cual muestra la capacidad de decisión de las integrantes: "Cuando estábamos en el tercer y cuarto año, las maestras aún no mostraban todo el interés necesario y no había un cambio real de actitud... Durante el monitoreo se mostraban trabajando en esta metodología, cuando nosotras salíamos, volvían a su quehacer antiguo que era más fácil. Entonces vimos la necesidad de replantear y propusimos que era necesario un acompañante o coordinador que se dedique un poco al monitoreo en cada jurisdicción y otra persona que trabaje con padres de familia porque estos también necesitaban cambio de actitudes respecto al juego en la enseñanza de sus hijos".

Cada año se hace la presentación de la propuesta y del plan de trabajo con los roles y tareas correspondientes respecto al desarrollo de capacidades de directoras, docentes, coordinadoras y promotoras; al seguimiento y asistencia técnica a las docentes. De esta manera, se fue desarrollando una

estrecha coordinación entre la especialista de la UGEL, coordinadoras y promotoras del proyecto, por necesidades mutuas de colaboración.

Inclusive la UGEL y el GL debían intervenir con personal pagado por ellos (Coordinadora y promotoras) dedicado al proyecto. Otra directora señala que la UGEL contribuye al fortalecimiento de la experiencia a través del saneamiento de terreno mediante sus ingenieros.

Se reitera que los padres y madres de familia tienen un protagonismo particular durante la elaboración del inventario cultural patrimonial y el calendario agro festivo de la comunidad, en la ambientación de las aulas e implementación de los sectores juego/trabajo, en la elaboración de materiales educativos y la transmisión de los saberes, secretos y artes de la comunidad. La comunidad, los padres y madres de familia participan en las pasantías, celebraciones, expoferias, encuentros interculturales. Esto es parte de la estrategia de aprender de sus pares, de otras culturas y de valorar la diversidad cultural.



Foto: FONDEP.
Durante el grupo focal, los padres y madres de la IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.

El apoyo externo de la ONG Warmayllu tuvo un papel preponderante en la implementación y sistematización de la experiencia en Andahuaylas. Con apoyo de la fundación holandesa Van Leer, llevaron a cabo las actividades importantes del proyecto: el diagnóstico participativo, la formación docente, las pasantías, las expoferias, el inventario comunal patrimonial.

Este apoyo en la implementación de la propuesta pedagógica, en la realización de las investigaciones, en la formación docente, en la producción de materiales, en el acompañamiento, en las pasantías en Cajamarca, Pucallpa, Lima, es altamente valorado.

De parte del GL y UGEL se señalan debilidades en su colaboración con el proyecto de parte de nuevas autoridades que no estuvieron en el inicio del proyecto, así como en el caso de funcionarios de la UGEL en lo referente a cubrir las remuneraciones de personal que había sido concertado por ellos: coordinadora y promotoras. Este aspecto podría debilitar las potencialidades transformadoras de toda iniciativa de innovación.

Con mayor propiedad, en esta condición consideramos el clima institucional a nivel de aceptación y/o rechazo de la propuesta innovadora por parte de los actores y sus percepciones acerca de la calidad de los procesos en la implementación de la misma.

En las entrevistas encontramos testimonios que dan cuenta de distintos momentos del proceso que tomó la aplicación del enfoque intercultural, del arte y el juego en la educación de los niños y niñas de inicial, tanto a nivel interno de la Institución educativa como externo de los padres y madres de familia, autoridades locales y sindicato de trabajadores de la educación. La aplicación de esta propuesta pasó por distintos momentos y por ende, tuvo distintos climas institucionales, unos más favorables que otros, dependiendo de las etapas, del grado de comprensión de la propuesta, del tipo de reacción y respuestas de los actores, así como de factores externos. Esto es común por cuanto la implementación de una innovación no siempre es aprobada por todos los docentes o padres de familia, existen mecanismos de resistencia al cambio muy frecuentes en el sector educación.

Encontramos que hubo momentos de clima institucional favorables en la implementación del proyecto, como por ejemplo durante la sensibilización de los actores:

- ▶ Las directoras, docentes, especialistas de UGEL, aceptaron fácilmente el enfoque de formación de la niñez a través del juego y el arte, después de la presentación y discusión de la propuesta.

De parte de las directoras del nivel inicial el apoyo en estos centros fue favorable considerando que en muchos casos, la directora es docente de aula a la vez, lo cual facilita el proceso.

- ▶ Los padres y madres de familia encontraron respuestas favorables y otros fueron reacios –al inicio– a que el juego sea una estrategia de formación de los niños y niñas debido a la creencia masiva de que “los niños deben salir del nivel inicial”, según señalaron algunos padres, exigiendo que los niños y las niñas debían culminar el nivel “sabiendo leer y escribir”.
- ▶ Las entrevistadas señalan que hubo un buen clima durante la socialización entre directoras, docentes, especialistas de la UGEL, padres y madres de familia y comunidad en general. Interesante es el señalamiento de que algunas docentes se interesaban en el proyecto cuando veían que los padres lo aceptaban; es decir, se reconoce como garantía para el desarrollo de un proyecto, que los padres y madres aprueben el mismo.

Entre las tensiones más nombradas están la referida a la comprensión de padres y docentes, de que el juego es una fuente de aprendizaje para los niños, especialmente en la etapa inicial a la implementación. Esto hará necesario una mayor comunicación con técnicas adecuadas y en momentos pertinentes para contrarrestar la percepción de los padres de que las salidas al campo eran solo para jugar con los niños y que el juego no conduce a aprendizajes. Tomó varios años el convencimiento de algunas docentes reticentes al cambio acerca de la importancia de educar en la primera infancia en base al juego y el arte. El aprendizaje en su lengua materna, el quechua, fue también otra de las tensiones que tomó un cierto período y exigió emplear medidas específicas para su comprensión y entendimiento, aceptación y difusión.

● Desarrollo de los cambios

En el análisis de esta condición consideramos los cambios generados tanto en las relaciones humanas entre los actores involucrados, los niños y niñas, las directoras y docentes, los padres y madres de familia, las autoridades del sector y municipales; así como en relación al conocimiento, a los enfoques antes y a partir de la intervención del proyecto.

Las entrevistas sobre este punto han sido muy reveladoras y demuestran el aprecio de los que han intervenido en el proyecto acerca de cambios importantes y cualitativamente significativos en sus vidas. Han subrayado cambios: “en la mirada” acerca de los niños y niñas, en la valoración de su

propia estima personal, en el valor de la cultura y sus tradiciones, en el desarrollo humano. Señalan cambios pedagógicos, cambios en los niños y niñas, en las docentes, en la gestión de directoras.

Estos cambios son visibles a consecuencia de la aplicación de los enfoques del proyecto innovador: la atención prioritaria de niños y las niñas, la educación por el arte y la interculturalidad.

Los cambios expresados a través de “cambios en la mirada” se manifiestan en el grado de comprensión que alcanzaron las docentes sobre la naturaleza y situación de los niños y niñas, y el tratamiento que les correspondería. El cambio sobre la concepción de la niñez es altamente significativo: de considerarlo “una vasija a modelar” a un sujeto de derechos, el tránsito es muy importante. La especialista de la UGEL de Andahuaylas entrevistada enfatizó con mucha claridad el cambio de la mirada de las docentes sobre los niños: “uno de los resultados es que todas las profesoras, en primer término, cambiaron su mirada del niño, porque ellas siempre decían: Los niños están todavía pequeños, no entienden, no conocen”.

En el párrafo más amplio del testimonio de la entrevistada al respecto, encontramos que alude a cambios en la mirada sobre los niños en estos aspectos: a) que los niños por ser pequeños no entienden, no conocen; b) por igual se daban “las planas” a los niños de 3, 4 y 5 años de edad sin ver la diversidad de sus edades, desarrollo e intereses; c) a tratar en igualdad de condiciones tanto al niño que hablaba castellano y al que hablaba quecha en su propio idioma; d) a valorar la cultura, los saberes previos de los niños.

“EL MAYOR LOGRO HA SIDO EL CAMBIO DE ACTITUD POR PARTE DEL DOCENTE. EL CAMBIO DE MIRADA DEL DOCENTE, EL HECHO QUE HAYA HECHO SUYA LA PROPUESTA PARA MEJORAR LOS APRENDIZAJES DE LOS NIÑOS. CREO QUE ES UN LOGRO IMPORTANTE PORQUE YA NO VEN AL NIÑO COMO OBJETO, HASTA ANTES DEL PROYECTO YO ESCUCHABA QUE EL NIÑO ERA COMO UNA MASA A MODELAR, UNA VASUJA A LA CUAL RELLENAR, DESPUÉS YA NO FUE ASÍ, CAMBIARON SU ACTITUD, CAMBIARON SU MIRADA Y VEN AL NIÑO COMO SUJETO DE DERECHOS, LO EMPIEZAN A OBSERVAR, A CONSIDERAR”. (Docente)

Los testimonios muestran cambios referidos a prácticas pedagógicas como por ejemplo, tratamiento diferenciado a los niños y niñas por sus edades y saberes, no homogeneizado, la introducción de los proyectos de aprendizajes en vez de las unidades, a partir de lo encontrado en los diagnósticos participativos y el inventario cultural patrimonial. Asimismo, otros docentes señalan que las reuniones quincenales entre pares y las pasantías han sido espacios valiosos de interaprendizaje. Otros expresan los cambios en la práctica pedagógica de esta manera muy interesante:



Foto: FONDER. En la IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.



Foto: FONDER. IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.

“UN LOGRO MUY IMPORTANTE FUE DESAPRENDER LO QUE TRAÍAMOS ANTES DEL PROYECTO: HOMOGENIZAR A LOS NIÑOS, DARLES MUCHAS TAREAS Y PLANAS COMO SIGNO DE APRENDIZAJE, DARLES HOJAS DE APLICACIÓN, EVALUAR DE MANERA HOMOGÉNEA COMO SI TODOS FUERAN IGUALES, SIN DIFERENCIAR A LOS NIÑOS”. (Docente)

Otro cambio en las prácticas pedagógicas es el trabajo con un inventario cultural, lo que es altamente valorado porque el inventario rescata los saberes de la comunidad y es construido por las madres y padres de familia recuperando todas sus actividades a través de talleres que comprenden desde la música, las danzas, los objetos de vida cotidiana en el campo y en la casa, las flores, la fauna. Comprende también el patrimonio humano, es decir los oficios de los adultos mayores y ancianos, sus productos como los textiles, los tejidos, la cerámica. El inventario ha sido dividido en dos etapas según el calendario agrícola y las lluvias. Este es un elemento importante para la adaptabilidad de la prestación del servicio educativo.

En este acápite colocamos los testimonios referidos a cambios generados por la propuesta en los niños y niñas referidos a la libertad de expresión y de desarrollo, de su aprendizaje en la participación y toma de decisión, del grado de estima y seguridad que los niños y las niñas han fortalecido en la implementación del proyecto.

“LOS NIÑOS CON ESTA ESTRATEGIA HAN APRENDIDO A EXPRESARSE LIBREMENTE, A SENTIRSE LIBRES, A DISFRUTAR DE LAS ACTIVIDADES, NO ESTAMOS ENCERRADAS EN EL AULA NADA MÁS, SALIMOS A RELACIONARNOS CON LA COMUNIDAD, SON AULAS ABIERTAS, PODEMOS INVITAR A

CUALQUIERA QUE QUIERA VENIR AQUÍ A COMPARTIR ALGO DE LA CULTURA, DEL BAILE, DE LA MÚSICA, DEL ARTE EN GENERAL Y DE SUS SABERES Y DE ELLOS APRENDEMOS. NO HACEMOS LO DE ANTES, SENTAR A LOS NIÑOS, MANTENERLOS QUIETOS, HACER PLANAS, CALIGRAFÍA. LOS NIÑOS TOMAN DECISIONES, A TRAVÉS DE LAS ASAMBLEAS HACEN PROPUESTAS Y DECIDEN.”
(Coordinador)

Otra docente añadirá: “Los niños son bien expresivos, no tienen miedo a nada, hablan con todas las personas. Tienen seguridad, empiezan a explayarse. Los niños tienen una mayor participación en las actividades escolares: El periódico hablado, hablan delante del micro, cantan, bailan, usan máscaras”.

“EL PROYECTO HA IMPACTADO EN SU PROPIO DESARROLLO PROFESIONAL SOBRE TODO EN LA IMPORTANCIA DEL ARTE EN EL DESARROLLO EDUCATIVO, EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE LAS PERSONAS, EN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD, DE LAS PERCEPCIONES DEL NIÑO, EN EL DESARROLLO DE LA COSMOVISIÓN”. (Docente)

Desarrolla este cambio al referirse a la enorme facilidad o “naturalidad” con que los niños y las niñas de la sierra representan lo que viven:

“YO NO PENSÉ QUE TENÍA UN CONTENIDO TAN INMENSO EL ARTE PARA DESARROLLAR LA CREATIVIDAD DEL NIÑO, DESARROLLAR EN EL NIÑO LA CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN, DE MOSTRAR SU VIDA Y TAMBIÉN DE LA COSMOVISIÓN QUE ELLOS VIVEN. HE VISTO AHÍ CON QUÉ NATURALIDAD ELLOS PUEDEN REPRESENTAR LAS COSAS QUE ELLOS HACEN. A TRAVÉS DEL ARTE HE CONOCIDO MUCHAS COSAS QUE QUIZÁS DESDE MI MIRADA OCCIDENTAL, YO NO LO HABÍA VALORADO, POR EJEMPLO, LAS COSTUMBRES A PESAR DE QUE SOY ANDAHUAYLINA, SOY DE ORIGEN DE PADRES QUECHUA HABLANTES, NO LE HABÍA DADO LA DEBIDA IMPORTANCIA, POR EJEMPLO, A LAS FIESTAS PATRONALES, AL DESARROLLO DEL CALENDARIO AGRO-FESTIVO COMUNAL, YO LO PASABA ALGO COMO UN CUMPLIDO O ALGO POR EL ESTILO PERO EN MI ASPECTO PROFESIONAL ESO HA HECHO QUE YO TOMÉ OTRA MIRADA Y ME DIGA POR QUÉ LAS ESTOY PERDIENDO YO MISMA, POR ESO QUE YO LES DIGO: HEMOS PERDIDO ESO PORQUE NOS HEMOS AMESTIZADO, HAY QUE VOLVER A NUESTRAS RAÍCES”, ESAS COSAS, ESO ME HA HECHO VER, TAMBIÉN EL ENFOQUE INTERCULTURAL”.

El docente que intervino en la sistematización de la experiencia señala que el logro principal ha sido el de potenciar la creatividad del docente, de las promotoras y de los niños. “He aprendido a romper esquemas, a potenciar mi creatividad y la de cada niño”.

Otro hecho interesante a resaltar es cómo la experiencia ha fortalecido en las directoras, la



capacidad de gestión de los centros educativos. A través de estos indicadores identifican esta mayor capacidad de gestión: Buscan la colaboración de otras personas al exterior del centro educativo para actividades extra escolares; trabajan de manera articulada e interinstitucional; avizora mejores perspectivas; consulta permanentemente con sus docentes; “sabe ganarse a las autoridades”, es decir, capacidad de concertación y negociación.

En otro caso se menciona: “Haber estado cinco años tras el presupuesto participativo con lo cual logró 62,000 soles para la compra de un terreno de 1,500 m.” Un matiz relativamente pequeño pero sutil e importante es que la capacidad de gestión de la directora crece cuando el apoyo de los padres y la comunidad la sostienen y respaldan, y cuando la UGEL hace sinergia con estos esfuerzos.

● Gestión del conocimiento

En el análisis de esta condición se considera el proceso continuo de generar y transmitir información del proyecto innovador, ya sea expresado en crear corrientes de opinión a partir de los intercambios o a través de los registros del proyecto, de las sistematizaciones del mismo, ya sea de manera informal o a través de publicaciones.

En el caso del proyecto Wiñaq Muhu, las opiniones de las entrevistadas señalan el alcance hasta lineamientos dentro del Proyecto Educativo Regional de Apurímac, una amplia discusión y difusión de las estrategias y resultados a través de los intercambios con otras regiones o bien en la formación docente más amplia.

La entrevistada de la UGEL Andahuaylas señala que un gran aporte de este proyecto se ha plasmado en el lineamiento de política “Quechua para todos” del Proyecto Educativo Regional de Apurímac y que se traduce en la ordenanza regional de que cada docente haga su tratamiento de lenguas. Asimismo, señala como aporte sustancial del proyecto la inclusión del enfoque de Interculturalidad y de la identidad de los niños en el PER Apurímac.

En el documento de la sistematización se señala que “el equipo Wiñaq Muhu de Andahuaylas ha incidido en las actividades de planificación y elaboración del Plan de mediano plazo en educación para la región Apurímac en el cual se han socializado y añadido los enfoques de arte e interculturalidad, los elementos de la cultura, la lengua quechua, la diversidad cultural y biológica. Asimismo, se ha formado parte del equipo impulsor de la elaboración de

materiales educativos en EIB en la macro región de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica y en el proceso de construcción del Proyecto Educativo local-PEL Andahuaylas”.

Uno de los docentes que intervino en la sistematización de la experiencia, señala que “las rutas de aprendizaje incluyen matemática dentro de una situación problema y de juego, eso Warmayllu ya lo estaba trabajando antes, así como con la música”.

Se señala espacios o encuentros entre las integrantes del proyecto de las diferentes comunidades para intercambiar los procesos en cada caso. También se indica que en los encuentros estaban las docentes de inicial y primaria y ahí se exponía el trabajo del año. El equivalente de lo que se llama “El día del logro”. A manera de festival o ferias los niños presentaban sus logros obtenidos gracias a las acciones del proyecto. Estos encuentros eran una vez al año, fueron frecuentes en los tres primeros años del proyecto y ha disminuido en los últimos dos años.

La especialista señala que a título personal, ha sugerido crear un Vademecum de proyectos, es decir, una especie de registro de aprendizajes innovadores para alcanzar a los maestros y maestras, pero que todavía no ha logrado concretar este anhelo personal.

Foto: FONDEP. IEI Virgen del Carmen, Argama, Pacucha, octubre 2013.



La formación docente proporcionada de esta propuesta ha sido incorporada por una Universidad de Arequipa según lo manifestado por el sistematizador:

“TERMINO DICHIENDO QUE LA SISTEMATIZACIÓN QUE OBTUVIMOS TANTO DE CAJAMARCA, LIMA, ANDAHUAYLAS Y DE LA PARTE TEÓRICA QUE HIZO ROCÍO, LA ENTREGUÉ A LA UNIVERSIDAD NACIONAL SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA, PORQUE ELLOS ESTÁN HACIENDO LA IMPLEMENTACIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE Y YA LA HAN INCORPORADO.(...) TAMBIÉN HEMOS LOGRADO QUE NOS DIERAN EL PERMISO DE DIVERSIFICAR ESTA MATRIZ DE FORMACIÓN DOCENTE, AHORA HEMOS INCORPORADO EN EDUCACIÓN INICIAL LO QUE ES CRIANZA DE NIÑOS, CULTURA Y COSMOVISIÓN ANDINA”.

En lo que resta por hacer, este mismo entrevistado señala:

“ENTRE LO PENDIENTE CREO QUE HA QUEDADO MATERIAL SIN SISTEMATIZAR. HA QUEDADO PARA SEGUIR SISTEMATIZANDO LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA MEDIANTE ESTOS DOS ENFOQUES, DE ARTE E INTERCULTURALIDAD, LO DE LA MÚSICA CÓMO DESARROLLA LAS DIFERENTES ÁREAS CURRICULARES, LA PERSONALIDAD, LA CULTURA Y LA IDENTIDAD. HAY MATERIALES PERO FALTA TERMINAR DE REVISAR PARA PODER PUBLICARLO, ESTÁN LAS FOTOS, LOS VIDEOS, LOS PROYECTOS CON FOTOGRAFÍAS... TENEMOS HASTA VIDEOS QUE SOLO HACE FALTA REPRODUCIR, PUESTO QUE YA ESTÁN EDITADOS. SEGURAMENTE VAMOS A PONER UN PERSONAL QUE SIGA SISTEMATIZANDO ESTE CUMULO DE EXPERIENCIAS. ESTO ALEGRARÍA A LOS MISMOS DOCENTES, NIÑOS, PADRES, VERSE EN LOS LIBROS, VERSE EN VIDEOS”.

La experiencia de Wiñaq Muhu ha sido sistematizada con el apoyo de Warmayllu y como tal, es la institución la que realiza la publicación de los materiales educativos.

La experiencia es difundida a través de su página web y la publicación de materiales tales como Wiñaq Muhu, Propuesta de Educación Inicial Intercultural, o medios audiovisuales como el DVD sobre el proyecto Wiñaq Muhu de carácter didáctico y útil para docentes y promotoras de educación inicial.

La institución ha publicado la sistematización del Proyecto Wiñaq Muhi en las tres regiones: Cajamarca, Ventanilla (2013) y Pacucha (2012) elaborada con la participación de actores de las experiencias.

En resumen, la propuesta de Educación Inicial Intercultural- Wiñaq Muhu realizada por las IEl de Pacucha, es innovadora porque:

- a. **Postula al cambio:** Permite un cambio en el paradigma de educación de los niños y niñas al considerarlos sujetos de derechos

y productores de cultura. A través del arte y el juego como bases para aprender, cambia la lógica clásica de la escuela donde se aprende desde lo racional. La propuesta pedagógica de Wiñaq Muhu se sustenta en el arte y la interculturalidad para lograr aprendizajes en la educación inicial de niños y niñas. La concepción va más allá de lo pedagógico, contiene un enfoque de desarrollo humano.

- b. **Transforma la práctica:** Promueve también cambios en las prácticas pedagógicas en las que el niño es el sujeto activo de los aprendizajes y de su desarrollo. El aporte innovador de esta propuesta está en partir de las expresiones artísticas de la cultura local y darles un tratamiento metodológico de las disciplinas de educación por el arte.
- c. **Está centrada en el sujeto educativo:** Una de sus principales fortalezas es que tiene en cuenta los intereses del niño, y que este aprenda y desarrolle de manera holística en todas sus dimensiones.
- d. **Responde a un contexto:** La pertinencia de esta propuesta a los contextos locales es otra de sus fortalezas, así como la vinculación entre tradición en el rescate de los saberes locales como parte de la tradición y el uso innovador dado a materiales reciclados.
- e. **Es una Intervención sistémica con componentes que hacen sinergia entre si para producir el cambio:** La formación docente, la aceptación de directoras, docentes, promotoras y coordinadoras, especialistas de educación, de padres y madres de familia, comunidad, los saberes locales y estrategias acordes al enfoque de arte e interculturalidad.
- f. **Tiene una metodología y estrategias acordes con el enfoque:** El enfoque del niño como sujeto de derechos y de vínculos, agente productor de cultura y de cambio es el sustento de la metodología que privilegia el juego, la actividad psicomotriz y las estrategias de los diferentes lenguajes artísticos aplicados: asamblea, proyectos, participación de los mayores o sabios de la comunidad, padres, madres y adultos en su rol de conservación de las tradiciones y la sabiduría local.
- g. **Presenta resultados visibles:** Los cambios generados por el proyecto más importantes son el “cambio de mirada” sobre el niño, la niña, la familia, en la propia docente, en la gestión de las directoras.
- h. **Ha originado una producción teórica:** En el medio educativo sobre la atención de niños menores de 5 años y su desarrollo integral mediante el arte y el juego.
- i. **Ha registrado su experiencia:** Cuenta con una producción audiovisual muy útil y con documentos escritos publicados de excelente factura.

4.2 Experiencia: Escuelas Felices e Integrales. Ventanilla, Callao.

El modelo de “Escuelas Felices e Integrales” (EFI) busca convertir la escuela en una “comunidad de aprendizaje y convivencia alegre y democrática, en la que el conjunto de sus integrantes y procesos, como parte de una comunidad mayor y en permanente articulación con ella, promueven y protegen los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes” (Delgado 2013: 29).

RESALTA EN SUS APUESTAS LA NOCIÓN DE APRENDIZAJES EN UN CONTEXTO DE “FELICIDAD” ES DECIR, ALTAMENTE MOTIVADOR, SIENDO UNA CONDICIÓN LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA PERMANENTE INTERACCIÓN ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD. DE ESTA MANERA, SUS APUESTAS NOS DIBUJAN UNA ESCUELA CON DESAFÍOS QUE VAN MÁS ALLÁ DE SUS FRONTERAS INSTITUCIONALES Y QUE INVOLUCRAN AL CONJUNTO DE LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD.

Esta experiencia ha merecido diversas publicaciones, igualmente ha logrado importantes reconocimientos como el Premio a las Buenas Prácticas en Gestión Pública – BPG que impulsa la organización Ciudadanos Al Día. El proyecto innovador se inició en el año 2008, cuando UNICEF presenta una propuesta preliminar del proyecto a la Municipalidad de Ventanilla, planeando la construcción participativa de un modelo innovador de escuela que se articule al PEL. Esta propuesta alcanza la institucionalización normativa, en el año 2009, con la Directiva 013-2009-AGP-UGEL “Normas de desarrollo del proyecto piloto. Hacia la construcción de un modelo de gestión educativa local basado en los derechos de niñas, niños y adolescentes”.

El diseño de la intervención planteaba la necesidad de conformar un equipo impulsor del proyecto integrado por a las instituciones de la sociedad civil que tenía proyectos en el distrito como: Plan Internacional, Caritas Gracianas, PAE, World Vision y Warmayllu. Así de manera colectiva se construyó una “Hoja de Ruta” para organizar los procesos de implementación del proyecto, a través de talleres y sesiones con niños, padres y docentes, que ayudaron a definir el modelo. Las escuelas en las que se implementó fueron de nivel inicial.



En el año 2011 se inició la ampliación del Modelo EFI, con el importante reconocimiento del Modelo de la escuela dentro del Proyecto Educativo Regional del Callao. Asimismo, se constituyó un equipo interinstitucional de implementación del Modelo con profesionales tanto de la Municipalidad de Ventanilla como de la UGEL. Con miras a fortalecer la institucionalidad de la MDV en la gestión de la educación, se creó la Gerencia de Educación, Cultura y Deporte. El Comité de Gestión de la Calidad de la UGEL de Ventanilla, que hicieron posible el diseño del modelo de gestión de calidad (Delgado, 2013: 101).

El proceso de ampliación y consolidación del modelo continúa hasta el momento, se prevé su generalización a todas las escuelas del distrito. Con la ampliación del Modelo EFI a las instituciones educativas de la Red Educativa Pachacútec, el Modelo EFI pasó de 14 a 21 IE de Ventanilla, que cuentan con los tres niveles de educación escolar, beneficiando a un total de 14 mil alumnos.

Cabe agregar que la MDV formó parte del Plan Piloto de la Municipalización de la educación, en tal sentido el desarrollo del Modelo estuvo marcado por los cambios institucionales que implicó este proceso. Otros elementos de la coyuntura que se presentaron durante la puesta en marcha fueron: Por un lado, la huelga magisterial (2012) y, por otro, la destitución del alcalde de Ventanilla. Ambos sucesos coyunturales dificultaron la ampliación y fortalecimiento del Modelo, pero al mismo tiempo se constituyeron en aprendizajes para la mitigación de riesgos que escapan al control de la propia experiencia.

● Intencionalidad, pertinencia y sostenibilidad

Ventanilla es un distrito con desigualdades particularmente notables. Si bien es el distrito que ha logrado un mayor aumento en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) según PNUD (PNUD 2010), presenta al mismo tiempo cifras preocupantes en cuanto a población sin acceso a servicios básicos. Un 35.3% de la población no dispone de agua potable, un 36% de viviendas no dispone de desagüe y alrededor del 15% no disponen de alumbrado eléctrico por red pública (Delgado, 2013: 17).

El Modelo EFI se configura de cara al contexto, analiza la complejidad del entorno social, como bien señala el Plan Institucional Curricular: "(...) debido a la agresión verbal y física de parte de sus padres, la falta de protección para el cumplimiento y defensa de los derechos del niño, la influencia negativa

de los medios de comunicación y falta de un modelo familiar positivo, los niños reaccionan pegando a sus compañeros, a la defensiva con traumas emocionales y poca integración, generando una baja autoestima, rechazo del grupo, un clima tenso en el aula con niños nerviosos, intolerantes, hostiles que no logran las capacidades y actitudes esperadas” (PCI, 2012: 7). Igualmente, el PEI señala que el 90% de estudiantes de la IE son castigados físicamente por sus padres; existe una clara subvaloración de la niñez y de su rol dentro de la familia (PEI 2011: 14).

La **pertinencia** de la experiencia se concreta en la identificación de los elementos socioculturales que limitan los procesos de aprendizaje para adecuar sus enfoques y énfasis. Así, la propuesta EFI analiza su contexto y diseña sus elementos innovadores realizando una caracterización que le permite idear variadas estrategias.

La **participación** de los actores educativos se constituyó en uno de los pilares para la construcción e implementación del proyecto innovador de EFI. Para la correcta implementación del modelo, se organizaron talleres para directores, maestros, padres de familia e incluso alumnos, de modo tal que todos pudieran participar del proceso de diseño de las EFI.

Se reconoce una clara **intencionalidad** en la implementación de las EFI, no solo en la etapa de la implementación inicial del modelo, sino también en los cambios y mejoras que se han ido aplicando progresivamente desde el año 2009. Esto ha permitido que los cambios se institucionalicen en la escuela, dado que todas las acciones han sido realizadas en el marco de una planificación previa.

“POR EJEMPLO, TÚ VAS A OTRA ESCUELA EFI Y EN LOS APRENDIZAJES DE CALIDAD ELLOS HAN PRIORIZADO SEGÚN SUS DEMANDAS, POR DECIR, NOSOTROS AHORITA ESTAMOS DANDO ÉNFASIS A LO QUE ES LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, OTROS LO HACEN EN FUNCIÓN A INNOVACIÓN DE ESTRATEGIAS, PERO NOSOTROS VAMOS, COMO DICE, TODO CAMBIO NO SE HACE DE UN DÍA PARA OTRO, NECESITAMOS UN PERIODO DE TIEMPO PARA INSTITUCIONALIZAR”. (Entrevista directora)

Las y los directores entrevistados identifican claramente que existen documentos que buscan la sostenibilidad como el PEI, el PEL y el PCI. En cuanto al PCI, éste se encuentra todavía en proceso de elaboración, dado que está articulado al proceso de capacitación sobre “las rutas del aprendizaje”. Las entrevistas realizadas a docentes evidencian, empero, la percepción que no existe claridad sobre la existencia de directivas que garanticen la continuidad del Modelo EFI.

En cuanto al financiamiento, las y los entrevistados señalan que las IE EFI cubren sus necesidades a través de la UGEL y de la Municipalidad Distrital de Ventanilla (MDV). Si hace falta realizar algún gasto adicional, el mismo se cubre mediante las cuotas de la APAFA.

Además, la escuela cuenta con comités de aula que también elaboran planes de trabajo y establecen cuotas adicionales para poder implementar la escuela con lo que haga falta. Al respecto, se observa que las necesidades que se generan como parte de la implementación de los elementos innovadores, estos no logran financiarse con los recursos de la escuela, por lo que ello evidencia que se requiere de inversión adicional para implementar una propuesta innovadora.

Las entrevistas demuestran que para los padres de familia las mejoras más importantes son las más concretas o tangibles. En ese sentido, uno de los aspectos valorados es implementar las escuelas de sus hijos con mobiliario y mejoras en la infraestructura. Por otro lado, en el caso de los docentes y directores la sostenibilidad pasa por la capacitación del personal.

El aporte externo es otro de los elementos que influye en la sostenibilidad. La implementación de las IE EFI se lleva a cabo en alianza con Plan Internacional que ha permitido dotar de materiales a las aulas y áreas de recreación.

“PLAN INTERNACIONAL NOS HA APOYADO BASTANTE EN EL SENTIDO DE QUE UN AÑO NOS IMPLEMENTÓ LAS AULAS CON UN MONTO CASI DE MIL DOSCIENTOS PARA CADA AULA. ESO Y LA MAYORÍA DE JUEGOS DE AFUERA, LA CAMA ELÁSTICA, EL TROMPITO, ESO, TAMBIÉN PLAN INTERNACIONAL NOS HA IMPLEMENTADO”. (Entrevista directora)

Existe una clara preocupación respecto a la sostenibilidad del modelo EFI que pasa por los recursos económicos. Los miembros de las instituciones educativas entrevistados señalaron que existe la necesidad de mejorar la infraestructura de las escuelas que van incorporándose al modelo en el distrito de Ventanilla.

El equipamiento no es igual en todas las IEs. Por otro lado, la incorporación de las Rutas de Aprendizaje también genera incertidumbre entorno a la propuesta EFI, que ha desarrollado enfoques y contenidos metodológicos y todavía no se tiene claridad cómo incorporar las Rutas.

● Enfoques y principios para la innovación

El PEI 2011-2013 de la Institución Educativa Inicial N° 99 “Corazón de María”⁷, ubicado en Villa los Reyes, Ventanilla, se ha planteado una misión que pone énfasis en los derechos de las y los niños del nivel inicial a una educación que les permita desarrollarse y en las metodologías participativas y contextualizadas.

“SOMOS UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DEL NIVEL INICIAL QUE BRINDA UN SERVICIO EDUCATIVO INTEGRAL A ESTUDIANTES DE 3 A 5 AÑOS DE EDAD, EL CUAL PERMITE DESARROLLAR HABILIDADES SOCIALES CENTRADAS EN EL BUEN TRATO, COGNITIVAS, EL APRENDIZAJE DE SEGUNDA LENGUA Y LA CONCIENCIA ECOLÓGICA Y EL CUIDADO DE LA SALUD. TRABAJA CON UNA METODOLOGÍA ACTIVA E INNOVADORA QUE PERMITE LA PARTICIPACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LOS INTERESES Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN EL CONTEXTO LOCAL PARA UNA MEJORA CONTINUA DEL SERVICIO EDUCATIVO”.

La misión de la institución contiene elementos que se constituyen en enfoques de trabajo y en principios de la interacción presentes incluso en los materiales de trabajo, a modo de lema que norma el “cómo y qué”, es decir: el buen trato se constituye en principio que regula la interacción de los diferentes actores educativos con las y los niños, como se puede apreciar en el sticker de los cuadernos.



Sticker del modelo EFI para el cuaderno de los estudiantes

Fuente: Delgado (2013: 21)

7 Cabe mencionar que la Institución Educativa “Corazón de María” fue una de las primeras en formar parte del modelo EFI, y constituyó parte de la experiencia piloto.

Asimismo, esto se ve confirmado a través del trabajo de observación de aula que se realizó en el que se señala que las maestras mantienen un diálogo con los niños de forma horizontal, en el cual no se nota una jerarquía vertical y existe calidez en el trato maestra(o) - estudiante.

Como ya mencionamos, este es un modelo de escuela basado en los derechos de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en base al respeto y promoción de los derechos a la educación, a la participación, a la salud, al juego y recreación y a la protección (Delgado 2013: 29). Este planteamiento guarda relación estrecha con los principios enunciados en el PEI de la institución en mención:

- ▶ Principio de buen estado de salud
- ▶ Principio de respeto
- ▶ Principio de seguridad
- ▶ Principio de comunicación
- ▶ Principio de autonomía
- ▶ Principio de movimiento
- ▶ Principio de juego libre

Los principios mencionados se encuentran presentes en los niveles de planificación pedagógica, de gestión institucional y de relación con la comunidad.



Fuente: Delgado (2013: 31)

Sobre la planificación en la gestión pedagógica, el eje del modelo gira entorno a los niños y sus necesidades. En este sentido, en educación inicial se establece la necesidad de una hora de juego libre, ideado para el desarrollo del pensamiento simbólico, creatividad, relaciones sociales, autonomía, observación, análisis y pensamiento matemático. Adicionalmente se han diseñado espacios como la hora del cuento, actividades plásticas y musicales. Todas estas actividades pedagógicas constituyen un elemento diferencial importante para los padres de familia.

Por otro lado, el Plan de Trabajo refiere la necesidad del “buen trato”, entendido como uno de los aspectos fundamentales a desarrollar en el trabajo institucional. Se busca que la institución educativa sea percibida como un lugar amigable por todos los actores involucrados.

Las directoras entrevistadas identifican el respeto, la solidaridad, la libertad y la honestidad como los valores que constituyen el norte de la innovación. Por su parte, los docentes identifican que existen valores claros, distintos a los que enmarcan la educación tradicional, que giran en torno al niño. Asimismo, reconocen que la “búsqueda de la felicidad” del estudiante es lo que se persigue con el modelo EFI, para lo cual es necesario salir de la lógica de brindar al estudiante solamente “lo necesario” y pasar a darles “algo más” a sus estudiantes.

● Gestión democrática

El modelo EFI fue planificado de manera participativa, considerando a todos los actores involucrados en el diseño del mismo, a través de la puesta en marcha de talleres. Así, la gestión democrática es parte del nacimiento mismo de este proyecto, puesto que la propuesta fue construida en talleres con la participación de estudiantes, docentes, auxiliares, administrativos, padres de familia y líderes de la comunidad; los alcaldes escolares diseñaron los “indicadores amigables⁸”; y el nombre de la propuesta se definió en talleres con el CONEI.

8 Los indicadores amigables son definidos como “señales comprensibles y verificables por toda la comunidad educativa a partir de las cuales la escuela se mira a sí misma para optimizar todo aquello que sea necesario para brincar cada vez más y mejor, una educación de calidad y promover el cumplimiento de los derechos de los estudiantes” (Delgado 2013:32)

En cuanto a las instituciones participantes, la innovación se sustenta en el papel asumido por la Municipalidad Distrital de Ventanilla y en la UGEL Ventanilla, que son considerados los soportes claves. Asimismo, la iniciativa se desarrolló con el apoyo técnico y económico de UNICEF, así como distintas instituciones como Plan Internacional, Kusiwarma y Tierra de Niños (Delgado 2013: 100). El proceso de diseño consideró talleres de construcción de la propuesta conformados tanto por estudiantes, docentes, auxiliares, administrativos, padres y madres; como de alcaldes escolares y con los miembros del CONEI. Estos talleres ayudaron a la sensibilización de todos los participantes sobre la importancia y pertinencia de la implementación del entonces proyecto.



Fuente: Fondep

Se observa la existencia de diferentes espacios de participación que posibilitan que la participación en la toma de decisiones. El Plan de Trabajo (PAT) establece cuáles son las instancias de participación formales existentes en la escuela:

- ▶ CONEI
- ▶ APAFA
- ▶ Comités de aula

Para la conformación de las instancias de participación se plantea como estrategia las elecciones, para que las mismas sean conformadas de forma democrática. Para algunos entrevistados la dificultad se presenta en que hay algunos padres de familia que no tienen interés en participar. Se identifica como desafío la necesidad de idear mecanismos de motivación para los padres de familia que muestran resistencias ante las actividades de las escuelas. La Escuela de Padres podría ser un buen espacio para solucionar este inconveniente.

Las docentes también identifican el trabajo colaborativo en el día a día, señalan tener una estrecha relación con el nivel directivo y con los padres de familia. Los docentes añaden que se apoyan en los padres para llevar a cabo actividades propias de la innovación como talleres de reciclaje, sesiones de “cuenta cuentos”, entre otros.

Asimismo, se reconocen las “jornadas pedagógicas” (que se realizan de manera mensual) como un espacio óptimo para la resolución de conflictos y la retroalimentación.

“COMO LE DIGO, LA COLABORACIÓN ES CUANDO HACEMOS LA JORNADA PEDAGÓGICA Y COMPARTIMOS. OTRA COSA ES COMPARTIR UNA LECTURA CON EL OTRO LADO, NO NOS CERRAMOS, SI YO TRAIGO UNA COMPENSIÓN DE LECTURA, NO ME CIERRO YO SOLA CON ESA LECTURA SINO LA PUEDO COMPARTIR CON EL OTRO SALÓN”. (Entrevista a directora)

Además, también se discuten aspectos metodológicos y se realiza una evaluación general de los estudiantes:

“EN ESTAS JORNADAS VEMOS MÁS QUE NADA COMPARTIR ESTRATEGIAS... DESARROLLAR METODOLOGÍAS. CUANDO NOSOTROS NOS REUNIMOS VEMOS TAMBIÉN, DE TODO HACEMOS UN ANÁLISIS, DE NUESTROS ESTUDIANTES, COMO HAN IDO EN ESE SEMESTRE, ESE BIMESTRE, CUANTOS SE ESTÁN QUEDANDO Y AHÍ NOSOTROS REFLEXIONAMOS”. (Entrevista a directora)

Por otro lado, se reconoce que el trabajo colaborativo ha llevado a los padres de familia a establecer redes de apoyo más allá de la institución y ha pasado al ámbito privado, involucrándose con las familias de algunos estudiantes que han necesitado apoyo en algún momento.

Los comités de aula son espacios que los padres de familia, los docentes y directores reconocen como necesarios para involucrar a todos los actores en el desarrollo del niño/a, especialmente para compartir ideas mejora, deliberar y tomar acuerdos:

“...MÁS CENTRADO EN LO QUE SON LAS MEJORAS EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES, ALLÍ NOS CENTRAMOS CON NUESTRO COMITÉ Y TAMBIÉN NOS REUNIMOS Y HACEMOS LAS JORNADAS DE REFLEXIÓN, LE DECIMOS: ÉSTE ES NUESTRO RESULTADO, ¿QUÉ HACEMOS?, ¿QUÉ PODEMOS HACER?, ¿USTEDES QUE SUGERENCIA NOS PUEDEN DAR?, Y LOS PADRES TAMBIÉN SE PREOCUPAN: “DIRECTORA, ¿QUÉ PODEMOS HACER? HAY QUE CONTRATAR MÁS...”, HAY QUE HACER ESTO... TAMBIÉN TIENE SUS IDEAS...” (Entrevista a directora)

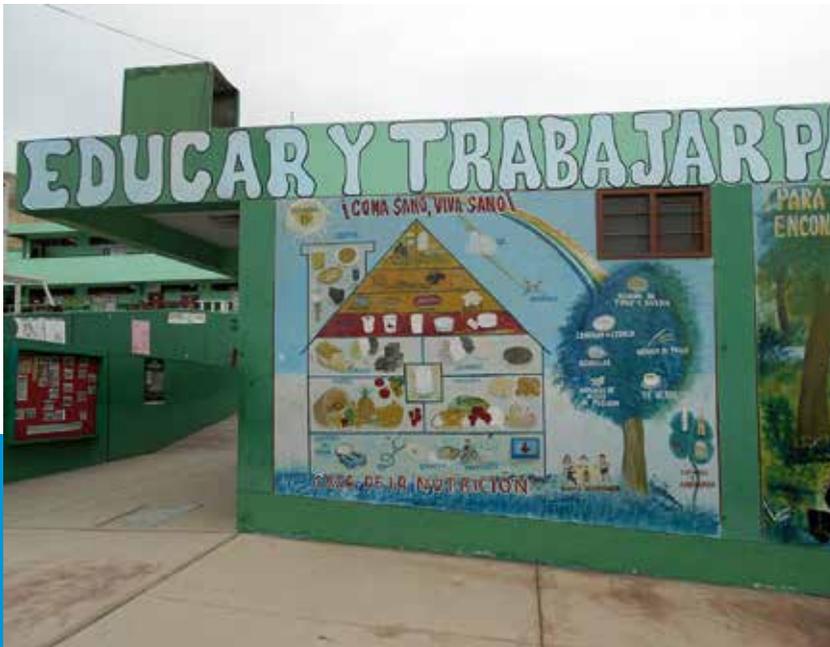
Los padres de familia reconocen el trabajo integrado que se realiza en la escuela, identificando cambios positivos tanto en los docentes como en la directora. Valoran que se considere a los padres como agentes activos del cambio, sienten que sus aportes son tomados en cuenta.

La APAFA también constituye un espacio interesante que permite generar actividades para así mejorar la infraestructura de la escuela en general, siendo especialmente importante para los padres trabajar en conjunto, como ellos señalan en el grupo focal. Igualmente, este espacio les permite abordar otros temas de interés común como es acoso escolar o bullying.

Es interesante observar la expresión de críticas a la APAFA porque ello refleja un clima institucional que favorece la expresión de desacuerdos, lo cual enriquece las dinámicas de la gestión democrática. Una de las participantes del grupo focal de madres y padres de familia, señala que APAFA se concentra en aspecto de infraestructura, pero que se requiere mirar también lo que sucede en el aula en relación al desempeño de las y los docentes y el logro de aprendizaje de las y los niños.

“PIENSO QUE ANTES TRABAJÁBAMOS MÁS CON LA APAFA, PERO COMO LAS APAFAS HAN SIDO UN POCO —CÓMO LE DIGO— A MI PARECER, PARA MÍ LAS APAFAS NO FUNCIONAN, PORQUE TRABAJAN MUY AFUERA, NO VEN EL CENTRO DEL PROBLEMA QUE ESTÁ DENTRO DEL AULA. EN EL AULA HAY BULLYNG, EN EL AULA HAY DEFICIENCIA, DESCONOCIMIENTO, UN MONTÓN DE PROBLEMAS; EN CAMBIO, APAFA SOLO VE CREO QUE ARTIFICIALMENTE EL PROBLEMA DE AFUERA, POR EJEMPLO, QUÉ FALTA ACÁ...” (Grupo focal de padres y madres)

Un aspecto troncal que anima la gestión democrática es el clima institucional que promueve el modelo EFI a través de un enfoque de estilo de vida saludable, así como la articulación de servicios públicos en favor de la protección, la salud y el bienestar general de los estudiantes y sus familias. Así se han conseguido articular a las escuelas EFI con el Programa Municipal “Adiós anemia”, promoviendo adecuados hábitos nutricionales entre padres y estudiantes, y mediante la supervisión permanente de loncheras y kioscos. Por otro lado, todos los alumnos de nivel inicial de las escuelas EFI acceden a otros servicios a través de la escuela, que la Municipalidad coordina, lo que favorece las condiciones de educabilidad y genera un clima institucional favorable.



Fuente: Fondep

El trabajo de campo evidencia que los docentes valoran la relación de cercanía que establecen con las y los niños. El enfoque de buen trato les permite mirar la realidad de las y los niños para comprenderlos mejor, para entender las necesidades afectivas, que en este contexto tiene sus particularidades.

“HAY NIÑOS QUE TIENEN PROBLEMAS EN EL HOGAR, COMO HAY HOGARES DISFUNCIONALES, PERO SON NIÑOS QUE ACÁ SE LES TRATA DE AYUDAR A QUE ESE CARIÑO QUE TAL VEZ FALTA EN CASA, LO TENGAN ACÁ, NO SOLAMENTE ES LA PROFESORA QUE LE DIRIGE LA CLASE, SINO QUE, MÁS QUE LA PROFESORA, SOMOS SUS AMIGAS. MUCHAS VECES ELLOS VIENEN Y NOS CUENTAN: “MI MAMÁ ME PEGA, MI MAMÁ ME...” A VECES TAMBIÉN UNO LE TIENE QUE DECIR; BUENO, MAMÁ A VECES ESTÁ ESTRESADA, MAMÁ TAMBIÉN SE CANSA, PERO TAMPOCO NO TIENE PORQUÉ PEGAR, MUCHAS VECES HE TENIDO QUE CONVERSAR CON LOS PAPÁS... Y ELLOS (NIÑOS(AS)) SE SIENTAN PROTEGIDOS, QUE HAY ALGUIEN QUE SÍ LOS ESCUCHA”.

(Entrevista a docentes)

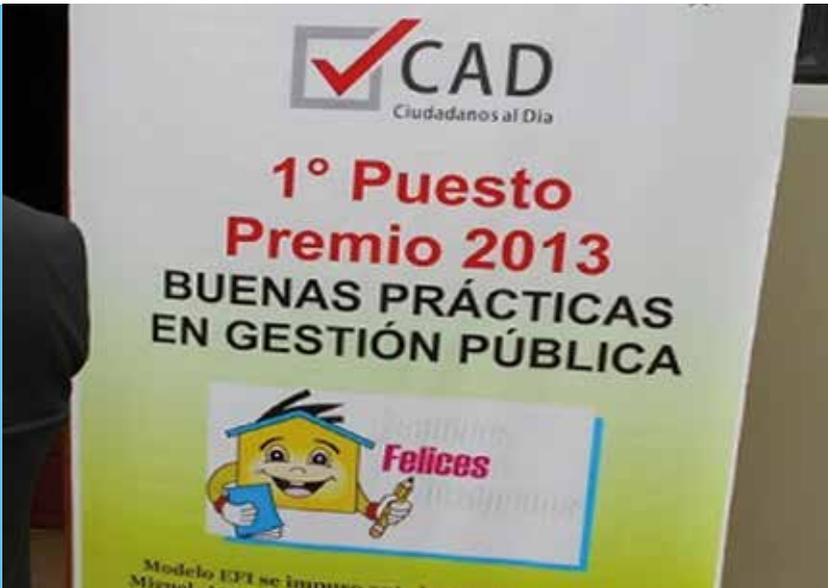
Se considera que la escuela es un espacio en el que prima la comunicación abierta, un ejemplo de ello son las “Jornadas Pedagógicas”. Se percibe que es un espacio horizontal, las docentes reconocen cercanía y receptividad de parte de la dirección.

Es interesante mencionar que algunas docentes de la escuela que han trabajado anteriormente en otros centros educativos, reconocen la diferencia entre su actual centro de labores y los anteriores centros educativos, destacando el papel que juega la dirección como instancia orientadora del quehacer en el aula y del liderazgo pedagógico de la Directora.

“COMO ESTÁ COMO EFI, ES DIFERENTE LO QUE ES EL TRABAJO ACÁ QUE EN OTROS COLEGIOS. LA MISMA DIRECTORA SIEMPRE ESTÁ PENDIENTE DE NUESTRAS PROGRAMACIONES, QUE ESTÉN BIEN HECHOS, BIEN ELABORADOS. SI YO DIGO VOY A TRABAJAR CON PERIÓDICOS, ESO TIENE QUE DECIR AHÍ, NO PUEDO IMPROVISAR UNA CLASE. MUCHAS VECES EN OTROS COLEGIOS NO SE DA ESO, ANTES ELLOS TE FIRMAN TU PROGRAMACIÓN, Y ESO NOS AYUDA A NOSOTRAS TAMBIÉN A SER MÁS ORGANIZADAS, A TENER MÁS CUIDADO EN EL MOMENTO DE PROGRAMAR, VER BIEN LOS INDICADORES, LAS CAPACIDADES QUE VAMOS A TRABAJAR CON LOS CHICOS, COSAS QUE EN OTROS COLEGIOS NO LO HAN VISTO”. (Docente)

Un aspecto altamente motivador para toda la comunidad educativa, que se constituye en el mayor motivo de orgullo sobre el modelo EFI, es el premio de Buenas Prácticas en Gestión Pública 2013, que les fuera otorgado por la institución Ciudadanos al Día. Este premio constituye un reconocimiento importante y cuenta con gran legitimidad en términos de buenas prácticas de gestión pública.

Respecto a las limitaciones en el ámbito de la gestión democrática, se identifica la falta Escuela de Padres que no todas las escuelas del modelo EFI cuentan con una. Se considera que constituyen un aporte indispensable a la mejora en la relación padre-estudiantes, lo cual repercutirá directamente en el rendimiento de los estudiantes y a una mayor participación e interés de parte de los padres de familia hacia las actividades de la escuela.



Fuente: Fondep

El rol que cumplen los especialistas de la UGEL es principalmente el de la implementación de capacitaciones, la planificación de “Las rutas del aprendizaje” y el monitoreo del cumplimiento de logros. Se identifica como desafío la necesidad de repensar el papel que cumplen las y los especialistas de la UGEL, superando las funciones tradicionales de supervisión de las IE y enfatizando su rol pedagógico.

● Desarrollo de los cambios

Los cambios en la escuela desde el inicio del proyecto de implementación del modelo EFI (2008) se aprecian en distintos niveles, así como desde la mirada de los distintos actores entrevistados. Los especialistas de la UGEL reconocen cambios tanto en los docentes, como en los directores y en los padres de familia:

“UNO CUANDO HA VISITADO, MONITOREADO, HA VISTO DE QUE LES HA CAMBIADO LA MENTALIDAD DE SER ESCUELAS INNOVADORAS, O SEA, ELLOS MISMOS CREAN SUS PROPIOS PROYECTOS TANTO EL DIRECTOR COMO LOS DOCENTES Y HASTA LOS PADRES, HAN INVOLUCRADO A LOS PADRES DE FAMILIA Y LOS MISMO NIÑOS, USTED PUEDE BAJAR AL COLEGIO Y PUEDE VER ESOS CAMBIOS EN TODOS LOS ASPECTOS”. (Especialista UGEL)

El apoyo psicopedagógico recibido durante el primer año de implementación del proyecto marcó el inicio de los cambios en la institución educativa. Al iniciarse el proyecto piloto se iniciaron las reuniones de “inter aprendizaje” que fueron muy bien recibidas por las autoridades y docentes de la escuela.

Respecto a los cambios pedagógicos relevantes que evidencian las indagaciones, se identificó el nuevo enfoque que coloca al niño en el centro del aprendizaje, del proceso de diseño tanto pedagógico como de gestión administrativa. La metodología activa se comenzó a implementar poco a poco, reconociendo para ello las necesidades de los estudiantes mediante un diagnóstico integral.

“VEO QUE SE PREOCUPAN MÁS POR LOS NIÑOS, ESTÁN PENDIENTES DE LOS NIÑOS, SI TIENEN PROBLEMAS O NO TIENEN PROBLEMAS, Y ESTÁN AHÍ. SE CAPACITAN PARA PODERLES ENSEÑAR MÁS A LOS NIÑOS Y ESO ES LO QUE ME AGRADA DE ESTE COLEGIO. Y SALIENDO DE ACÁ, LA MAYORÍA DE LOS NIÑOS, CUANDO VA A PRIMARIA MUY BIEN RESPONDEN”. (Grupo focal de madres y padres de familia)

El nivel de la planificación articulada entre la UGEL y la IE, ha resultado ser una estrategia efectiva porque permite que los retos (objetivos) sean planteados de manera conjunta con directores y docentes. Para ello la UGEL de Ventanilla ha desarrollado instrumentos de planificación que facilitan la formulación y evaluación anual. Igualmente, se reconoce el aporte de la UGEL en cuanto a la construcción de las “Rutas del aprendizaje”, sin embargo, se observa que este aporte ha sido general, a través de capacitaciones y con formatos. Se plantea la necesidad de idear otras estrategias para su implementación.

Los docentes reconocen un cambio importante en materia pedagógica y didáctica. Señalan que la capacitación recibida en el marco del Modelo EFI les ha ayudado a “hacer la escuela más agradable”, en el sentido que les permite atender mejor las necesidades de las y los estudiantes.

Los directores le dan especial valor a las becas brindadas por el Gobierno Regional del Callao que han permitido a los docentes a capacitarse. Consideran que eso les ha dado mucho más consistencia para poder evaluar los logros tanto de la escuela como de sus estudiantes, además de constituir una motivación para seguir mejorando como docentes, haciéndolos conscientes de que “no todo es abrumar a los alumnos con conocimientos” (entrevista a docente), sino que se trata de atenderlos de manera integral. Las capacitaciones mencionadas han enriquecido los espacios de trabajo

y reflexión constante que se llevan a cabo en la escuela, que constituyen un elemento fundamental en el Modelo EFI. Asimismo, las capacitaciones han ayudado a disminuir las resistencias que se presentaron entre algunos docentes ante la innovación en el momento inicial de la misma.

Las y los estudiantes son el eje central en este modelo, y según refieren los directores y los docentes, se ha generado un cambio importante tanto en el nivel de sus actitudes como en su rendimiento académico. En cuanto a las actitudes, las mismas pasan por respetarse los unos a los otros y a los docentes; así como también una conciencia de los derechos de los que gozan. A nivel académico, se ha producido un aumento en el rendimiento promedio de los estudiantes.

Otro de los cambios relevantes identificado es que la investigación ha pasado a ocupar un lugar central en el aprendizaje de las escuelas del modelo EFI. Se ha puesto un especial énfasis al aprendizaje mediante la experiencia (visitas guiadas, paseos, etc.) junto con lecturas motivadoras, logrando superar una visión tradicional de la enseñanza a través de conceptos abstractos.

“POR EJEMPLO, AHORITA MIRE EN CASO DE PRIMER GRADO, YO VEO QUE LA PROFESORA TRABAJA SIEMPRE CON TIPO MAQUETAS Y LAS EXPOSICIONES QUE HABÍAN HECHO LOS NIÑOS, CON LA AYUDA DE LAS MAMÁS, EN PRIMER GRADO (...) LA EXPOSICIÓN Y NOS HA SALIDO MUY BIEN, QUE PRÁCTICAMENTE CON APOYO DE TODOS LOS PADRES DEL PRIMER GRADO, LAS EXPOSICIONES. ESO ES ALGO NUEVO. ANTES HACÍAN EXPOSICIONES SOLAMENTE EN SECUNDARIA” (Grupo focal con madres y padres de familia).

“POR EJEMPLO, EN LO QUE ES ENSEÑANZA, A MÍ ME GUSTA BASTANTE PORQUE YO TENGO UNA NIÑA QUE TAMBIÉN HACE PROMOCIÓN Y HA HECHO INICIAL ACÁ, COMO QUE HA MEJORADO MUCHO MÁS Y TENGO LA SUERTE DE HABERLO TRAÍDO, QUE LES ENSEÑAN A INVESTIGAR” (Grupo focal con madres y padres de familia).

Como hemos mencionado, se han producido cambios en cuanto a la conducta de los niños (mejora en el trato) y en el rendimiento académico. Igualmente, se identifican cambios favorables en relación al desarrollo de la psicomotricidad. Esto, gracias al trabajo realizado mediante clases de danza permanentes, así como la hora de juego libre.

Otro aspecto fundamental del proceso de cambio de la experiencia de Ventanilla, que también ha sido reconocido por todos los grupos entrevistados, es el mobiliario instalado. Se destaca principalmente el salón de psicomotricidad.

● Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento es una condición que favorece que la experiencia innovadora plasme sus reflexiones, acumule conocimiento y pueda gestionar los procesos con mayor eficacia, tomando decisiones sobre la base de información procesada y analizada. Observamos que las escuelas EFI analizadas, cuentan con espacios de inter aprendizaje y producen conocimiento de metodologías como el diagnóstico. Asimismo, cuenta con una sistematización publicada, cuyo valor es importante porque recoge las lecciones aprendidas. Al respecto, cabe mencionar la relevancia que las sistematizaciones sean realizadas –vale decir, escritas- por los propios docentes y no solamente sean realizadas a partir de los testimonios y la sistematización de información recogida, dado que el propio proceso de creación es un aprendizaje.

Recogemos las reflexiones de la sistematización de cinco lecciones aprendidas que el modelo EFI nos brinda a través de su publicación (Delgado, 2013: 135-137).

- ▶ Se reconoce la importancia de implementar la propuesta educativa desde condiciones replicables, lo cual garantiza la sostenibilidad de la misma. Cuando se ponen en práctica innovaciones en el sector educativo, usualmente la gran cantidad de recursos invertidos hacen difícil que pueda replicarse la experiencia. Conscientes de esta limitación, el modelo EFI ideó otra lógica que fue plantear estrategias de sinergia que hicieran posible la confluencias de recursos (humanos, financieros, materiales). Así, la implementación ha ido de la mano de la cooperación, pero también de las instituciones estatales responsables de la educación en el distrito de Ventanilla (UGEL y MDV).
- ▶ La construcción del modelo ha sido de manera participativa con la comunidad, recogiendo los procesos y las experiencias previas existentes para crear nuevos aprendizajes a partir de ello. La construcción del modelo, en tanto participativo, permitió a todos los actores sentirse protagonistas del diseño.
- ▶ El protagonismo de los estudiantes en el cambio de su escuela es vital. El modelo parte de la necesidad de empoderar y promover el protagonismo de los alumnos para convertirlos en el centro del cambio en el proceso. Así, se logra movilizar las concepciones tradicionales de la educación.
- ▶ La articulación de todos los actores, en todos los procesos, en los distintos espacios y enmarcar la propuesta a nivel de los desafíos

de la localidad. Para conseguir este objetivo ha sido clave el rol que ha jugado el gobierno local. Es importante mencionar que la construcción participativa es una condición necesaria, pero no suficiente.

- ▶ La necesidad de implementar una estrategia de comunicación con enfoque para el desarrollo. Una campaña de comunicación permite difundir los logros obtenidos y sobretodo involucrar a todos los actores y a la comunidad en el proceso de cambio. Además, mediante una campaña de comunicación para el desarrollo es posible generar actitudes, percepciones y comportamientos en la escuela y en la comunidad aportando a la generación de un clima favorable a la implementación de los cambios.



5.

Conclusiones: Reflexiones para animar el debate

Condición 1: Pertinencia al contexto y necesidades de los estudiantes, intencionalidad y sostenibilidad

Las dos experiencias analizadas han sido impulsadas por la intervención de actores externos. En ambos casos son actores institucionales del campo de la cooperación para el desarrollo (Warmayllu, UNICEF, Plan Internacional) con un capital de experiencia/conocimiento en el tema educativo, cuyos aportes estuvieron centralmente en la formación docente, asistencia técnica, acompañamiento, seguimiento y monitoreo, recursos logísticos y financieros durante periodos de 5 a 6 años. Estos casos nos señalan que el apoyo externo del sector público o privado para impulsar las innovaciones es valioso y útil cuando los roles de actuación están claramente diferenciados en las etapas de diseño e implementación. Otra lección es la del apoyo de un equipo de conducción que lidere la innovación conformado por los actores directos de la intervención. Para la sostenibilidad de la innovación, los casos señalan la necesidad de varios aspectos, desde la trascendencia del aula al conjunto de la Institución educativa, la presencia y articulación con las instancias de gestión institucional (UGEL, DRE) y con políticas educativas y el empoderamiento de los actores principales vía la

producción de conocimiento, y la sinergia entre los diversos componentes de la innovación.

Las dos experiencias analizadas partieron de procesos de investigación vía diagnósticos de la realidad local y de la situación de los niños y las niñas. Las propuestas son entonces respuestas pertinentes a los contextos y a las necesidades de los niños y las niñas. En Apurímac se trata de una zona bilingüe intercultural, marcada por la biodiversidad y de cultura viva y en el caso de Ventanilla es una respuesta al contexto de violencia familiar y social. Son entonces innovaciones cuya pertinencia está en ser respuestas al contexto y a las necesidades de los sujetos identificados.

Las dos experiencias atienden la primera infancia y el desarrollo integral de los niños y niñas (en lo afectivo, socio emocional, cultural y cognitivo) con propuestas pedagógicas y estrategias metodológicas específicas acordes a los enfoques priorizados y al contexto local. Ello evidencia un alto grado de adaptabilidad del servicio educativo al contexto.

La sostenibilidad también está vinculada al grado de institucionalidad de la propuesta en el sistema educativo, así como al grado de autonomía/dependencia del proyecto innovador respecto de la entidad promotora una vez finalizado el proyecto. En el caso de Ventanilla ha sido asumido por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y cuenta con reconocimiento en el concurso de Buenas prácticas 2013. En el caso de Wiñaq Muhu, la experiencia ha tenido impacto en colocar los enfoques en el Plan de mediano plazo de la región y el PEL Andahuaylas, hay el interés de directoras, docentes, padres y madres de familia, autoridades comunales y especialistas que participaron en la experiencia en darle continuidad y ampliación. Se comprueba la necesidad de contar con el respaldo de directivas, dispositivos, recursos humanos y presupuestales específicos del sector para su continuidad.

Condición 2: Coherencia de los principios con el modelo pedagógico

Las experiencias innovadoras cuentan con principios/enfoque centrados en la atención prioritaria en los niños y niñas, en su desarrollo integral, con participación de padres y madres de familia, de la comunidad y vinculación con las instancias de gestión (UGEL, DREA, GR) y están en concordancia con la propuesta pedagógica, las estrategias metodológicas, los materiales educativos.

Las dos experiencias tuvieron mayor énfasis en lo pedagógico y se concentran en la atención directa de niños y niñas, docentes, directores, padres y madres de familia y en segunda instancia aparece la relación con los actores externos, la UGEL, el Gobierno Local, el Gobierno Regional.

Los dos casos analizados cuentan con modelo pedagógico acorde a sus enfoques y con diferentes componentes: Formación docente, Metodologías, Estrategias diversas, Materiales educativos, Organización del aprendizaje, Asistencia Técnica, Acompañamiento, Pasantías, Talleres, Grupos de interaprendizaje, Tratamiento curricular, Día de logros.

En el caso de Wiñaq Muhu la apuesta trasciende lo pedagógico pues apunta al desarrollo humano y propugna un cambio de paradigma en la enseñanza aprendizaje y del niño como sujeto de derechos y productor de cultura, hubo tensiones de relativa intensidad al enfrentar creencias muy comunes en el contexto, como las de que los niños y las niñas en inicial deben aprender sobre todo “a leer, a escribir y a contar”, por qué van a ir a jugar a la escuela, por qué van a aprender el quechua, en qué les va a servir saber el nombre de las plantas medicinales, etc. Con el empleo de estrategias específicas y comunicación permanente, lograron la aprobación de padres y madres de familia, de docentes y comunidad.

Condición 3: Gestión democrática

El análisis de los casos nos demuestra que para que las innovaciones se lleven a cabo de manera satisfactoria, debe haber una clara estructura tanto dentro como fuera de la institución educativa. Así, la innovación no solamente se desarrollará de manera interna, sino que además se generará participación e involucramiento de la comunidad.

Resulta indispensable que exista claridad sobre los roles y funciones de los actores, tanto externos como internos, así como empoderar a los protagonistas de la innovación. Así, la escuela se piensa como un centro de desarrollo o de innovación.

Quienes promueven las innovaciones deben asegurar que todos los involucrados tengan información y que además exista simetría en la misma. Es decir, que la participación no solo se sustenta en la creación de espacios de encuentro para el dialogo, sino también en compartir información que coadyuve en la comprensión de los procesos en marcha y la visibilidad de los cambios.

La comunicación constituye un elemento clave dentro de los tres casos de innovación observados.

En los casos analizados, los procesos de cambio son altamente valorados y reconocidos por los actores involucrados en los mismos.

Condición 4: Desarrollo de los cambios

En las propuestas, uno de los cambios visibles es el aspecto metodológico, que en el triángulo interactivo del aprendizaje se expresa en las relaciones del docente con el alumno, y el alumno con el conocimiento. En Apurímac se expresa en la elaboración e interacción con los materiales y recursos, en Ventanilla en la interacción del juego libre y la relación con el contexto.

La consistencia de los cambios se observa al verificar que los principios y criterios de cada experiencia se plasman en acciones y resultados concretos. Uno de los principios clave en las tres experiencias es la participación, que se visualiza en Andahuaylas, cuando padres y maestros se reúnen para desarrollar materiales, cuando los niños y niñas dialogan y opinan.

El currículo que se propone en cada caso busca priorizar a los estudiantes y relacionar al contexto: en Andahuaylas se expresa en el desarrollo de la identidad, la interculturalidad y el desarrollo de la lengua materna. Uno de los cambios esperados, no tan visibles en las propuestas se relaciona con la evaluación, no hay evidencias de que los docentes asuman el tema de evaluación de aprendizajes desde las capacidades.

Los padres de familia se incorporan en las experiencias, las valoran y felicitan los cambios, ya que ellos son parte activa de los procesos de aprendizaje. Esto invita a reflexionar en la necesidad de la información y el compromiso de todos los actores.

La capacitación y reflexión de los docentes se expresa como un cambio, sin embargo, no hay documentación que plasme los procesos de capacitación y planificación.

Un elemento clave que dinamiza la innovación en el aula, es la gestión educativa, la organización de las escuelas y sus relaciones con la UGEL, el Municipio y los padres de familia. Es la gestión, bajo un enfoque de liderazgo pedagógico, la que puede garantizar y dar seguridad a los docentes frente a las nuevas acciones emprendidas.

Condición 5: Gestión del conocimiento

La dinámica de trabajo colectivo institucional, se expresa no solo en la acción, sino que implica espacios de búsqueda de información que permiten explicar y fundamentar las experiencias, pero así mismo es un espacio para construir información y conocimiento para otros.

En las experiencias existen espacios de reflexión y reunión de docentes para el inter-aprendizaje, espacios en que se discute sobre los aprendizajes esperados y las mejoras a desarrollarse, sin embargo no hay evidencias de apropiación de los procesos por maestros.

Existe construcción de información, documentos y materiales producidos en las tres experiencias analizadas, sin embargo, dicha información se desarrolla desde los actores externos, las ONG y las UGEL que las acompañan, no desde los protagonistas de la innovación que son maestros y estudiantes.

Se debe establecer procesos de sistematización e incorporación de productos y resultados de los procesos de aprendizaje desarrollados. La data explícita debe incorporarse en documentos oficiales internos como: PEI, PCI y planificación actualizados. En cada caso analizado varía el nivel de desarrollo de documentos que den cuenta de los avances, ello puede deberse a la poca práctica de evaluar y analizar procesos.

Bibliografía

- AGUERRONDO, Ines & XIFRA, Susana
(2002) *La escuela del futuro. Cómo piensan las escuelas que Innovan.* Papers Editores. Colección: Educación. Buenos Aires, Argentina.
Disponible en: <http://bit.ly/1ataKOr>
- ÁLVAREZ Álvarez, Carmen & SAN FABIÁN Maroto, José Luis
2012 *La elección del estudio de casos en la investigación educativa.* *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14.
- ARNAK, J., D. Del Rincón y A. Latorre
1994 *Investigación educativa. Fundamentos y metodología.* Barcelona, Labor.
- BARRAZA MACÍAS, Arturo.
2005 *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa.* *Innovación Educativa*. 5(28), 19-32
- BLANCO, Rosa (s/f).
2006 *Versión Preliminar del Módulo: La escuela como centro de la innovación educativa.* Curso Taller de Investigación y Sistematización 2005-2006. Unesco y Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- BLANCO GUIJARRO, Rosa & MESSINA RAIMONDI, Graciela
2000 *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina.* Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA
2002 *Ley de bases de la Descentralización N° 27783.* 17 de julio
2002 *Ley General de Educación Nro. 28044.* 17 de julio
- DELGADO, Enrique
2013 *Construyendo juntos escuelas felices e integrales.* Lima: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

GONZALES, Osmar

2009 De escuela rural a grupo intelectual. La formación del grupo Orkopata. En el sitio web: Librosperuanos.com. Disponible en: <http://www.librosperuanos.com/autores/articulo/00000001237/De-escuela-rural-a-grupo-intelectual.La-formacion-del-grupo-Orkopata#1>

HIRMAS R., Carolina

2008 Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Innovemos. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Unesco. Santiago, Chile.

HUBERMAN A. M.

1973 Como se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación. Experiencias e innovaciones en educación. N°4. París, UNESCO/ OEI.
Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137712so.pdf>

NEIROTTI, Nerio y POGGI, Margarita

2004 Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local. Buenos Aires, Argentina: IIPE - UNESCO - Sede Regional

MUNICIPALIDAD DE VENTANILLA

2010 Guía para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional Articulado al Proyecto Educativo Local de Ventanilla
En: http://www.unicef.org/peru/spanish/Elaboracion_del_PEI.pdf

PICÓN, César

2006 Innovaciones educativas en el Perú. Tomo I. Auspiciador inaugural: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.

POGGI, Margarita

2011 Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina. UNESCO. Disponible en: <http://bit.ly/19KaUBL>

TEDESCO, Juan Carlos

1994 Tendencias actuales de las reformas educativas. En Boletín N° 35 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – OREALC. Santiago, Chile.

UGEL VENTANILLA

2011 Plan Educativo Institucional. Institución Educativa “Corazón de María”

2012 Proyecto Institucional Curricular. Institución Educativa Inicial N 99 y Anexo “Corazón de María”.

WARMAYLLU

2013 *Evaluación externa*. Lima.

2012a Sistematización de la experiencia de Wiñaq Muhu: Propuesta de educación inicial intercultural.

2012b *Semillas que crecen en la comunidad*. Lima: Propuesta de educación inicial intercultural Andahuaylas. Lima.

2012c *Propuesta de educación inicial intercultural*. Cajamarca.

2010 *Arte Perú: música, danza y arte dramático. Guía para trabajar lenguajes artísticos desde un enfoque intercultural en la escuela primaria*. Lima: Warmayllu

2004 *Educación, arte e interculturalidad. Diálogos y artículos*. Cajamarca: Warmayllu

Páginas web

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

<http://www.sumaeducacion.pe/aprendes.php>

<http://www.redinnovemos.org/>

<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/educational-innovations/>

