

ESCUELAS ACTIVAS

Apuestas para Mejorar
la Calidad de la Educación



Profesores Oscar Mogollón and Marina Solano

Editora: Ana Flórez

2011

FHI 360 es una organización internacional dedicada al desarrollo global a partir de un riguroso enfoque basado en evidencia. Nuestro equipo de profesionales incluye expertos en salud, nutrición, educación, desarrollo económico, sociedad civil, medio ambiente, evaluación e investigación. FHI 360 tiene operaciones en 60 oficinas, con 4,400 empleados en los Estados Unidos y alrededor del mundo. Nuestro compromiso por construir alianzas en todos los niveles y nuestro enfoque multidisciplinario nos permiten tener impacto en los individuos, comunidades y países a los que servimos, lo que mejora la vida de millones de personas.

FHI 360 HA ADQUIRIDO LOS PROGRAMAS, LA EXPERIENCIA Y LOS ACTIVOS DE AED.

Índice

i	Acrónimos
ii	Agradecimientos
v	Prólogo Oscar Mogollón: Una Memoria Personal
3	Introducción
6	Una Escuela Activa para Mejorar la Calidad Educativa
18	La Escuela Activa es la Escuela de las Interacciones
25	Doce Apuestas de la Escuela Activa por una Educación de Calidad
28	APUESTA 1: La escuela tradicional puede transformarse en una Escuela Activa.
33	APUESTA 2: La formación docente es un proceso de reflexión, intercambio e interacción.
41	APUESTA 3: Los estudiantes van a la escuela a tener éxito no a fracasar!
46	APUESTA 4: El acompañamiento pedagógico mejora el desempeño docente.
53	APUESTA 5: Los padres deben participar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
60	APUESTA 6: Los niños y niñas son artífices de su propia formación.
65	APUESTA 7: Las guías de auto-aprendizaje propician el desarrollo de competencias para la vida.
73	APUESTA 8: Se pueden superar muchas limitaciones haciendo visibles a los docentes rurales.
81	APUESTA 9: El currículo, los valores, la democracia y la tecnología impulsan la calidad y equidad educativa en la escuela.
96	APUESTA 10: Enseñar y aprender a leer y escribir puede ser un proceso lúdico, natural y significativo.
108	APUESTA 11: Para trascender la concepción tradicional de la educación se requiere transformar espacios, tiempos y recursos.
118	APUESTA 12: Una nueva mirada a la escuela rural puede inspirar nuevas prácticas en la formación inicial.
125	Epílogo: El impacto de la Escuela Activa desarrollada por Oscar Mogollón en América Latina
148	Bibliografía



Acrónimos

- AED** Academia para el Desarrollo Educativo
- APA** Metodología Aprendo, Practico y Aplico
- ApreNDes** Programa de Educación de USAID en Perú
- BASE** Programa de Educación de USAID en Nicaragua
- BEST** Programa de Educación de USAID en Guatemala
- CIA** Círculos de Inter-Aprendizaje
- CONEI** Consejos Escolares en Perú
- CRA** Centros de Recursos de Aprendizaje
- DED** Docentes Enseñando a Docentes
- EU** Escuela Unitaria
- FDF** Formación de Formadores
- GRADE** Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú
- ME** Ministerio de Educación
- NEU** Nuevas Escuelas Unitarias en Guatemala
- PRODEGE** Programa de Desarrollo Educativo de Guinea Ecuatorial
- UGELs** Unidades de Gestión Local, Perú
- USAID** Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development)

Agradecimientos

Este libro explica los principios detrás de la creación de la Escuela Activa. La Escuela Activa es el resultado del maravilloso proyecto de vida del profesor Oscar Mogollón y su esposa la profesora Marina Solano. Durante una carrera de más de 40 años, el profesor Mogollón adaptó, innovó y perfeccionó la Escuela Activa en América Latina y África desarrollando versiones propias de ésta en cada país. Las doce apuestas que se detallan en este libro son el legado del profesor Mogollón y la profesora Marina Solano, y reflejan sus creencias fundamentales acerca de la educación, los docentes, los estudiantes, las familias y las escuelas que informaron y empoderaron la expansión y la aplicación de esta propuesta pedagógica integral en la educación rural. Desde 1992, el profesor Mogollón trabajó con los equipos de educación de la Academia para el Desarrollo Educativo (AED) y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) para aplicar la Escuela Activa con el fin de mejorar las oportunidades educativas de las comunidades rurales de Guatemala, Nicaragua, Perú y Guinea Ecuatorial.

El proceso de construcción de este libro se inició en el 2008 cuando el profesor Mogollón se reunió con los equipos técnicos para discutir los alcances de los proyectos que estaban implementando la Escuela Activa. En estas reuniones, era evidente que la literatura disponible sobre la Escuela Activa estaba restringida a los logros de cada uno de los proyectos y que un marco conceptual general sobre este modelo no existía. Nos dimos cuenta que faltaba un documento escrito desde la perspectiva única del profesor Mogollón utilizando su propia voz como el protagonista principal y no la voz de cada proyecto individual. Para nuestra sorpresa, el profesor Mogollón había escrito una gran cantidad de documentos sobre ésta propuesta pedagógica integral pero los dejó como parte de la voz colectiva de los proyectos. Su propia historia no había sido documentada aún.

Con Oscar Mogollón y Marina Solano comenzamos a delinear los parámetros de este libro durante un viaje a Perú para visitar algunas de las escuelas del

proyecto Aprender. Su hijo Diego Mogollón, nos ayudó a escribir el primer esquema con la asistencia de Kirsten Galisson. El profesor Mogollón y yo comenzamos a compartir borradores del documento entre su oficina en Nicaragua y nuestra oficina aquí en Washington hasta que su salud empezó a quebrantarse. El proceso tomó tiempo. Con el profesor Mogollón tuvimos largas conversaciones sobre la propuesta integral de la Escuela Activa que me ayudaron a escribir y complementar algunas de las secciones del libro. Desafortunadamente, escribí las últimas páginas en su ausencia. El profesor Mogollón falleció antes que termináramos este documento. Sin embargo, mantuve la promesa que le hice de reflejar sus convicciones más profundas sobre las escuelas, los estudiantes, padres y autoridades educativas. Más importante aún, su apuesta por los docentes, a quienes siempre consideró no solo sus compañeros sino a quienes siempre respetó y consideró como la piedra angular de todo el proceso educativo.

No hubiera sido posible compartir el legado de toda la vida del profesor Mogollón sin el apoyo de los equipos técnicos del Centro Global de Educación, a quienes los autores expresamos nuestro agradecimiento. Particularmente agradecemos a Beverly Jones, Paula Gubbins, John Gillies, Jaime Niño, Carmen Siri, Antonieta Harwood, Jose Ignacio Mata, Bridget Drury, Kirsten Galisson, Kristin Brady, Franci Hays, David Edgerton y Sergio Ramírez por sus valiosos comentarios y especial afecto a la Escuela Activa. De manera muy especial también agradecemos el apoyo de los equipos técnicos, facilitadores, especialistas en materiales, especialistas en áreas de contenido, gerentes, y todo el personal de nuestros proyectos en Perú, Nicaragua, Guatemala, Guinea Ecuatorial, quienes convivieron con el Profesor Mogollón en la concretización de esta propuesta integral. Beryl Levinger, quién trabajo con el profesor Mogollón en Colombia, jugó un papel significativo en el desarrollo de este libro.

Adicionalmente, este libro no sería una realidad sin el apoyo de los miles de docentes que creyeron en el profesor Mogollón y se dieron a la tarea de *observar y escuchar a los estudiantes*, como decía el profesor Mogollón, para apoyarlos en su aprendizaje y construir una escuela rural feliz y de

calidad. Queremos agradecer a los padres, los directores de las escuelas, las autoridades locales y nacionales, y a las Misiones de USAID en Latinoamérica por respetar los procesos, creer en el modelo y por creer que pueden existir oportunidades educativas de calidad para los hijos de sus naciones.

Este libro se escribió originalmente en español y posteriormente se tradujo al inglés. La estructura del documento consta de tres secciones principales que están separadas. La primera sección es un prólogo escrito por el Dr. Richard Kraft. La segunda sección explica las doce apuestas del profesor Mogollón, que es la columna vertebral de este libro. La última sección fue escrita por el Dr. Ray Chesterfield, la cual explica sus resultados evaluando la aplicación de esta propuesta pedagógica integral. Queremos extender un especial agradecimiento a los Doctores Richard Kraft y Ray Chesterfield, especialistas en educación y amigos de la Escuela Activa, por compartir sus opiniones sobre el modelo y sobre el profesor Mogollón. Finalmente, este libro no sería posible de publicar sin el apoyo en la producción y edición de Erin Monahan, Erik Lundgren y Jean Bernard.

Escribir este libro fue un proceso de aprendizaje y acompañamiento, como todo lo que hizo el profesor Mogollón. Pero ante todo, es el legado de un educador apasionado y visionario. Este libro es un tributo a un gran pionero.

Ana Flórez Guío, Especialista en Educación

Prólogo

Oscar Mogollón: Una Memoria Personal

Por Richard Kraft

Profesor Emérito de Educación, Universidad de Colorado-Boulder

En 1990, tuve el privilegio de conocer al hombre tal vez más conocido del mundo, Nelson Mandela, poco tiempo después de que éste había salido de la cárcel. En 1997, conocí al hombre a quien la mayoría de personas no conocía, pero quien cambió mi vida profesional e influyó directamente en las vidas de miles de docentes y millones de niños y niñas a través de América Latina y África, y cuyas ideas han sido replicadas alrededor del mundo. Oscar Mogollón no fue un político renombrado a nivel mundial como lo fue Mandela, ni un autor superestrella en educación como lo fue Paulo Freire, pero como practicante y visionario en el campo de la educación, es posible que este señor haya cambiado más vidas que cualquier otro educador a finales del siglo 20.

En 1997, después de 34 años trabajando como educador en los Estados Unidos y como consultor internacional, me encontré realizando un proyecto de evaluación en las zonas rurales más pobres de Guatemala. En aquel tiempo, estaba tan desanimado que había decidido que ese iba a ser mi último trabajo internacional. De repente, sin embargo, me encontré totalmente asombrado y encantado con las escuelas indígenas, bilingües, y de habla hispana que visitaba. Vi puesto en práctica mucho de lo que yo, y muchos otros, habíamos estado escribiendo y aconsejando, con poco éxito, durante décadas. Ése fue mi primer contacto con las Nuevas Escuelas Unitarias (NEU) de Guatemala, y la primera vez que conocí a uno de los grandes educadores de nuestro tiempo, Oscar Mogollón. Oscar fue uno de los fundadores del movimiento *Escuela Nueva* en su tierra natal Colombia. Después de una evaluación breve, llegué a creer firmemente que las escuelas orientadas al niño, la enseñanza reflexiva, la educación constructivista, el aprendizaje activo, y una gran cantidad de otras teorías maravillosas del mundo rico, no solamente eran posibles, sino que estas escuelas pobres

podrían ser el ejemplo de lo que era una educación excepcional para los países más ricos. Desde aquel momento, esto ha llegado a influir en mi trabajo en más de 50 países.

Tras haber servido como evaluador a largo plazo en otro país centroamericano, escribí un artículo corto, “*Todo Cambia: Nada Cambia*”. Como en muchos otros países en la región, Nicaragua había pasado por un Plan Reformado de Estudios, un Plan Revolucionario de Estudios, un Plan Transformado de Estudios, nuevos Estándares y Competencias, nuevos libros de texto, nuevas guías para maestros, nuevas evaluaciones, y un sinnúmero de otros intentos por mejorar sus escuelas. Casi nada había cambiado, es decir, nada cambió hasta que llegó Oscar Mogollón. Oscar es de los pocos individuos a quienes he conocido que podía trabajar en medio de una guerra civil en Guatemala o en un país en conflicto como Nicaragua, y lograr una “reforma escolar integral,” a pesar del caos y conflicto político.

Cuando pregunté cuál era la contribución más grande de las NEU para Guatemala, los maestros inmediatamente respondieron que era la creación de una generación de jóvenes democráticamente comprometidos. Oscar tenía una fe profunda en la democracia, más que cualquier otra persona que haya conocido, pero no hablaba mucho de ella. Más bien, se ocupaba de empoderar tanto a los padres y madres como a los maestros y a los niños. Sus escuelas democráticas, sin duda, han logrado más democracia que los mismos donantes nacionales y multinacionales que han invertido millonarias sumas en “Iniciativas Democráticas”. Después de varios intentos no exitosos para lograr el cambio auténtico y a largo plazo en las escuelas alrededor del mundo, observé el “Método Oscar.” Comenzar con una o dos escuelas y sus maestros, y de ahí apoyar la expansión de la visión por el sistema hacia arriba. La reforma de arriba para abajo no funciona y nunca lo ha hecho. Jamás se puede emplear a suficientes supervisores o inspectores como para implementar el cambio a la fuerza, pero cuando los maestros ven y experimentan el cambio exitoso en sus propias aulas, no hay nada que pueda detener el cambio.

Todo el mundo habla del empoderamiento de los maestros; Oscar lo llevó a la práctica. Su enfoque era de Docentes Enseñando a Docentes (DED), no de Formación de Formadores (FDF). Los maestros siempre estaban al frente de todo lo que hizo, ya sea redactar guías para maestros o materiales suplementarios (con sus nombres destacadamente señalados como autores), dirigir núcleos de escuelas, coordinar y exponer en las conferencias regionales y nacionales, o trabajar con madres y padres para crear juntos el ambiente de aprendizaje más adecuado para los niños. La memoria que tengo impresa en la mente es de Oscar, sentado en una silla pequeña en la aldea más rural de todas, escuchando a unos cuantos maestros reflexionar sobre lo que les había salido bien o mal ese día en sus aulas. En vez de pontificar, Oscar sabía que escuchar de verdad a los demás era el único camino hacia el cambio. Oscar fue de esas personas que pensaba fuera de lo convencional. Jamás olvidaré aquella vez que le pregunté cómo lograba que los maestros dejaran de copiar de sus libros a la pizarra, haciendo después que los niños copiaran palabras sin sentido en sus cuadernos. Me dijo, “Es fácil; sencillamente llegamos con una sierra, cortamos las pizarras, y les dimos los pedacitos a los niños, con una tiza. Son los niños los que deben estar escribiendo, no los maestros”.

Para Oscar, nada fue un problema, sino más bien todo era un reto superable para las personas que tuvieran buena voluntad. A pesar de ser producto de un sistema tradicional, Oscar reconocía de manera intuitiva que los niños y los maestros co-construían su propio aprendizaje. Nunca le escuché usar la palabra “constructivismo” en sus charlas, pero lo practicaba durante toda su vida. Como todo gran líder, Oscar dirigía con el ejemplo, y reconoció que el verdadero liderazgo significa “regalarlo a los demás,” no acapararlo todo para uno mismo. No hablaba mucho sobre las escuelas “amigables para la niñez,” pero uno no podía entrar en una de sus escuelas transformadas sin oír el sonido de los niños compartiendo su entusiasmo por el aprendizaje. Las paredes nunca se cubrían de “afiches del gobierno,” sino de los trabajos coloridos de los niños. Los padres y las madres siempre estaban bienvenidos en la escuela, y cuando su falta de alfabetización impedía que les leyeran

a sus hijos, entonces los hijos les leían a ellos. En vez de utilizar la excusa común de, “No tenemos bibliotecario,” Oscar ponía a los niños a manejar la biblioteca escolar, y el número de libros perdidos o robados se bajó a casi cero. Sus escuelas ejemplificaban las lecciones de que los niños podían asumir las responsabilidades de cuidar los libros, de gobernar la escuela, de coordinar los programas de almuerzo con sus madres, de mantener limpias las aulas y las escuelas sin conserje, y aún podían trabajar con los maestros en la mejora académica de sus aulas. Es decir, a la niñez, igual que a sus padres, madres y maestros, se les puede empoderar.

Oscar era un cristiano católico devoto, y tomaba en serio las palabras de Jesús: “Todo lo que hiciesen por el más pequeño” y “dejen que los niños vengan a mí, porque son los hijos de Dios”. Nunca le escuché a Oscar predicar sobre su fe, y aceptaba a personas de todas las creencias y de ninguna fe, pero tenía su sistema de creencias profundamente incrustado. Él transformó a las personas que lo rodeaban.

Oscar sabía que muchas veces hacía falta empezar por los marginalizados, en las zonas rurales más pobres, más que entre las élites urbanas de la clase media. Por lo tanto, su trabajo educativo más revolucionario frecuentemente se realizaba en las aulas rurales multigrado. Nunca olvidaré haber visitado varias escuelas suyas en una isla poco accesible. Al regresar a la ciudad capital, le mencioné estas escuelas excepcionales al Ministro de Educación, y él inmediatamente agregó que su éxito tendría que deberse a su aislamiento y el hecho de que el Ministerio de Educación no las visitase seguido. Oscar sabía que si se puede demostrar el éxito en las zonas más atrasadas, sin la interferencia del gobierno, también se puede lograr en cualquier lado.

Muchas veces hablamos de la “sostenibilidad” de los movimientos de reforma educativa. No me olvidaré nunca de un gobierno que trató de cerrar uno de los exitosos programas de reforma de Oscar. Los maestros se levantaron y manifestaron que éste no era un programa ni del Banco Mundial ni de los Estados Unidos, a pesar de haber comenzado con agentes

de cambio externos. Afirmaron que ésta era su propia escuela y sistema nacional, y que el gobierno no tenía ningún derecho a matarla. Es decir, la Escuela Activa, con sus varios componentes, había llegado a ser, de verdad, su propio modelo nacional.

Tuve el privilegio de ver a Oscar algunas semanas antes de su muerte por el cáncer. Su peso estaba por debajo de las 100 libras, y estaba perdiendo la voz por los estragos de la enfermedad. No obstante, él quería compartir sus ideas más recientes sobre lo que se podría hacer en la educación, y sobre su visión continua por la niñez y la juventud. Su mente jamás se detuvo. Su influencia sobre lo bueno seguirá viva por muchas más décadas después de su muerte. Aunque los gobiernos de varios países le dieron premios nacionales por su trabajo, yo siempre quise que mi universidad le diera un doctorado honorario. Me arrepentiré por el resto de mi vida el no haber empezado este proceso con suficiente tiempo, ya que murió antes de que yo lo pudiera terminar.

He estado ante la presencia de la grandeza muchas veces durante 13 años y no le pude agradecer completamente a este hombre que le dio una vida nueva a mi carrera, y que verdaderamente fue uno de los grandes educadores del siglo 20.



Oscar Mogollón visitando estudiantes en Guinea Ecuatorial

Introducción

La Escuela Activa es un enfoque pedagógico integral que promueve la instrucción personalizada y la creación de vínculos fuertes entre la escuela y la comunidad para asegurar que los niños y niñas aprendan competencias que les sirvan para la vida. Esta propuesta integral ha sido promovida desde 1992, bajo el liderazgo del Profesor Oscar Mogollón Jaimes como una respuesta a los retos de la escuela primaria uni-docente en el sector rural. La propuesta de Escuela Activa nace como resultado de un proceso participativo que ha permitido analizar la complejidad de los problemas que afectan la calidad de la escuela de acción multigrado, rescatando el sentido de la escuela rural, reconociendo la participación comunitaria y los patrones culturales. En últimas, parte del devolver al docente su lugar indispensable en la transformación de la educación.

La Escuela Activa rompe con el paradigma tradicional que parte de la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje. La Escuela Activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción. En este enfoque impera la acción como condición y garantía del aprendizaje. La acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del conocimiento. La acción como condición del aprendizaje está basada en las premisas teóricas de María Montessori, sobre el uso de los sentidos, de Friedrich Fröebel sobre el juego, Célestin Freinet sobre la importancia de la expresión siempre ligada a la actividad y de Jacques Delors “se aprende haciendo”. Busca rescatar la experiencia y responsabilidad de la escuela de generar las condiciones para facilitar la manipulación, acción y experimentación por parte de los alumnos y de esa manera transformar el aprendizaje centrándolo en el alumno. Estas teorías adjudican a los niños y niñas un papel como seres competentes, con intereses y curiosidad natural, con habilidades únicas, con potencial para aprender y alentados a tomar decisiones importantes por sí mismos.

La Escuela Activa centra su atención en los niños y niñas, en sus ideas, intereses y actividades ya que es en ellos en quienes se basa la educación. Sin embargo, la Escuela Activa va más allá al privilegiar las interacciones de los

niños con su conocimiento más cercano: sus compañeros, los docentes, la familia, la escuela, la comunidad o el municipio. Por este conjunto de interacciones la Escuela Activa es reconocida como la *Escuela de las Interacciones*.

La Escuela Activa ha sido desarrollada en Guatemala (desde 1992), Nicaragua (desde 1993), Perú (desde 2003) y Guinea Ecuatorial (desde 2006) como una propuesta integral propia para cada una de las comunidades en estos países, es decir que se adapta a las realidades y contextos específicos. Su éxito confirma el potencial que tiene para desarrollar capacidades locales en los miembros de las comunidades educativas y en los equipos gerenciales y técnicos de los gobiernos regionales y nacionales que la han acogido, asimismo como de los donantes y la comunidad internacional. Las experiencias y lecciones aprendidas al implementar la Escuela Activa han sido insumos para desarrollar enfoques de aprendizaje activo en diferentes proyectos alrededor del mundo. Durante el transcurso de esta evolución que ha abarcado zonas bilingües, indígenas, peri-urbanas, urbanas y rurales, unidocentes y polidocentes, pasando por regiones y provincias e incluso continentes, la Escuela Activa ha salido de la escuela multigrado rural a la escuela regular, sin renunciar a la escuela multigrado. Es decir, que la Escuela Activa y sus principios son aplicables a todas las escuelas sin distinción, pero tiene un impacto único en la escuela multigrado. En este proceso, la Escuela Activa ha logrado fortalecerse continuamente a través de un ciclo de reflexión, experimentación y evaluación para cambiar de manera profunda la práctica en el aula de clase, más allá del discurso, a partir de las experiencias y de la focalización en lo que realmente ocurre en el aula.

La Escuela Activa no ha sido una propuesta construida en un escritorio. Al contrario, se ha iniciado a partir de las innovaciones que están presentes en las escuelas y con talleres de consulta que involucran la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, mediante el diálogo, la escucha, la reflexión en equipo, el debate, los consensos y la toma de decisiones en trabajo cooperativo. Desde estas consultas se empiezan a hacer análisis de los problemas de la educación rural en cada país y se plantean estrategias para incidir con proyectos de cambio educativo.

Una Escuela Activa para Mejorar la Calidad Educativa

¡Hay que ver para creer lo que se desarrolla en la Escuela Activa!

Desde que pasa por las aulas un visitante que llega a una Escuela Activa ve a los niños y las niñas trabajando en pequeños grupos. El visitante se detiene y ve a un grupo de tercer grado que conversa sobre algo muy interesante: “La vida en el campo y la vida en la ciudad”. Mientras conversan, van revisando y leyendo una guía de auto-aprendizaje que les ayuda a desarrollar contenidos y las actividades de la clase. Entre ellos se responden preguntas que encuentran en estas guías, debaten sobre lo que cada niño o niña responde y escriben en el cuaderno sólo las conclusiones de las discusiones. Lo más interesante es que conversan a partir de situaciones conocidas, sencillas y relacionadas con su diario vivir, lo que hace que el aprendizaje sea significativo.

Este visitante también descubre que los niños y niñas están entusiasmados, de forma organizada y disciplinada. Mientras la docente atiende a otros grupos de niños y niñas de diferentes grados, ellos quedan solos y bajo el liderazgo de una niña *monitora* que ha sido elegida por sus compañeros y compañeras para guiar el desarrollo de la guía. A los niños y niñas les motiva seguir con atención cada momento de la guía y no se detienen aunque la docente esté con estudiantes de otros grados. El visitante se da cuenta del rol fundamental de la docente ya que ella actúa como facilitadora de aprendizaje cuyo propósito es motivar a los niños y niñas a que descubran por sí mismos las respuestas a sus interrogantes y puedan aprender.

En la misma aula donde está el grupo de tercer grado, el visitante encuentra un grupo de niños y niñas de primer grado que juegan y aprenden en uno de los rincones de aprendizaje con recursos de aprendizaje elaborados por los docentes, con la colaboración activa de los padres y madres de familia. Uno de estos recursos es la caja de letras móviles, en donde los niños y niñas están motivados para construir palabras nuevas que luego anotan en sus pizarritas personales. Con estos recursos, el primer grado es un espacio letrado donde los niños y niñas han decorado las paredes con cuentos escritos, poemas, adivinanzas, canciones y otro tipo de textos. Para el visitante las letras son parte de los juegos de los niños y niñas.

El visitante se sorprende al observar que los niños y niñas de primer grado no escriben y repiten planas de escritura en el cuaderno durante toda la clase, sino que cada niño o niña trata de resolver un problema diseñado para su nivel y su ritmo de aprendizaje individual. Los estudiantes preguntan, comparan, infieren, deciden, interactúan con los textos y cuando se dan cuenta de sus errores se auto-corrijen o corrigen a sus compañeros, como evaluación formativa continua. El visitante conoce a la alcaldesa del gobierno escolar, quien participa en las reuniones del consejo de la escuela y aporta sus ideas. Después de observar el grupo de tercer y primer grado, el visitante comprueba que cada uno de los grupos de niños y niñas de la escuela actúa como grupos cooperativos, en donde todos se ayudan, aprovechan sus fortalezas y verdaderamente aprenden a trabajar en equipo.

Nuestro Enfoque

La Escuela Activa es un sistema completo de educación que promueve la educación personalizada, el trabajo cooperativo y la creación de vínculos fuertes entre escuela y comunidad. Estos dos pilares son necesarios para mejorar la calidad educativa y para asegurar que los estudiantes tengan las destrezas cognitivas y sociales necesarias para poder acceder a buenos trabajos, ingresos y para que puedan tener y decidir sobre opciones y oportunidades para mejorar su vida y la de su comunidad. La propuesta integral de la Escuela Activa deriva de una convicción personal primordial que todos los estudiantes, sin importar sus condiciones socioeconómicas, pueden aprender y por ende asegurarse mejores oportunidades sociales y económicas para su vida. Su metodología ha sido diseñada para adelantar dos objetivos principales que están íntimamente relacionados:

- El acompañamiento de niños y niñas para la realización de sus destrezas cognitivas, potencial intelectual, moral, creativo y su identidad.
- La preparación de niños y niñas quienes contribuyen al desarrollo de sus comunidades y naciones y quienes funcionan como líderes en sus comunidades.

Esta propuesta integral acompaña a los estudiantes para que puedan aprender y aplicar sus destrezas cognitivas, potencial intelectual, creativo, y su identidad. En este nuevo paradigma educativo, se respeta que cada niño o niña tenga habilidades e intereses diferentes y siempre se toma en cuenta que para que un estudiante logre aprendizajes significativos, es decir la oportunidad para que un estudiante aprenda a leer, comunicarse, pensar críticamente, desarrollar destrezas matemáticas como competencias para la vida. Se toma en cuenta que cada niño o niña tiene su propio estilo de aprendizaje, o sea, una forma peculiar de aprender. También se toma en cuenta cada uno de ellos necesita que tener un rol participativo y activo en el proceso de aprendizaje.

De igual manera, se considera que cada uno de los estudiantes avanza a su propio ritmo, y por eso existen diferencias en el nivel de aprendizaje y en las competencias que tiene cada uno de los estudiantes. Los estudiantes conversan el uno con el otro, debaten o investigan sobre lo que aprenden en las guías, con el docente, o lo hacen por su propia cuenta. El concepto de disciplina en la Escuela Activa no tiene relación con que lo niños estén todo el tiempo de clase sin hablar o hacer comentarios. El ruido que se escucha es el de niños haciendo preguntas, analizando nuevas situaciones y maestros guiándolos en encontrar sus respuestas.

El alumno tiene poder de intervención, puede discutir, decidir, evaluar con otros, trabajar en grupos grandes o pequeños, solo o en parejas. En esta propuesta los alumnos creen en ellos mismos, en sus ideas, en sus capacidades, tienen altas expectativas que pueden aprender, se convencen que serán exitosos en lo que se propongan, son reconocidos como personas diferentes a los adultos, y se les hacer sentir únicos e importantes.

En este sentido, la Escuela Activa propone una nueva forma de enseñar y aprender, re-definiendo lo que se considera un aprendizaje significativo y pertinente. Al hablar de Escuela Activa estamos rompiendo los paradigmas de lo que se considera una escuela tradicional. La mayoría de las escuelas consideradas tradicionales están caracterizadas por utilizar métodos puramente memorísticos pero sin pertinencia para el estudiante. Cuando se habla de una escuela tradicional, se refiere a aquellas en las que los docentes emplean la exposición de clases como el método principal de enseñanza, donde los niños y las niñas copian un texto sin decir una sola palabra durante la clase, sin motivar discusiones o argumentaciones, donde se trabaja casi siempre en forma individual, homogéneamente y con pocas posibilidades de trabajo cooperativo. En estas escuelas, la participación, interacción y la auto y co-evaluación no son fomentados ni considerados de gran importancia en el proceso de enseñar y de aprender. La Escuela Activa no es el centro escolar tradicional en el que los niños y niñas copian silenciosamente lo que el maestro o maestra les dicta. Aunque sea una escuela en la que un solo docente enseña a seis diferentes grados, también se ofrece una enseñanza individualizada y no homogeneizada.

La Escuela Activa prepara niños y niñas que contribuyen al desarrollo de sus comunidades y naciones y quienes funcionan como líderes en sus comunidades desde que están en la escuela.

Los niños y niñas de la Escuela Activa aprenden desde el primer día la importancia del aprendizaje individualizado y del trabajo en equipo. Se aprende a ser solidario. A través de la escuela de las interacciones todos los niños y niñas se sienten capaces de aprender, todos tienen en algún momento del proceso la oportunidad de demostrar sus capacidades para aprender y ayudar a sus compañeros y compañeras y a sí mismos a aprender. En este proceso de construcción de su identidad y de su aprendizaje desarrollan su responsabilidad y aprenden desde los primeros grados a ejercer su propia libertad. Aquí, la libertad implica responsabilidad. Responsabilidad para convertirse en actores activos en la vida de sus comunidades y naciones. Lo que se vive en la escuela es un modelaje del papel de cada estudiante en la sociedad, de sus derechos y deberes, de su individualidad, liderazgo y responsabilidad para vivir en comunidad.

La Escuela Activa ofrece oportunidades educativas para todos los niños y niñas sin distinción de género, condiciones socio-económicas, raza, etnia, origen social, afiliación política u otras características ajenas al mérito y las habilidades de los estudiantes. En especial, ofrece oportunidades para aquellos que tienen mayor necesidad. Es un modelo de calidad que parte de las características particulares de la escuela y del contexto en el que viven los niños. Asegurar acceso equitativo para todos los estudiantes implica que la Escuela Activa es una propuesta inclusiva que atiende la diversidad. Las intervenciones pedagógicas diferenciadas de la Escuela Activa aseguran que todos los niños y niñas, incluyendo aquellos con cualquier tipo de discapacidad encuentren un lugar sin discriminación que puede ofrecerles un óptimo desarrollo integral. La atención a la diversidad, ofreciendo oportunidades educativas para todos dentro de la escuela, actúa como un elemento equalizador de las inequidades que se viven fuera de la escuela. La Escuela Activa tiene en cuenta que los niños y niñas que acuden a ella están en una búsqueda de su propia identidad, que quieren tomar sus propias decisiones. De ahí que se planteen estrategias sencillas para trabajar en todo momento la equidad de género. Se rompen paradigmas asociados con los conceptos de masculinidad y feminidad, y se impiden las tareas, expresiones o actitudes que discriminan a las niñas y dan ciertos privilegios a los niños.

En la organización de la Escuela Activa tanto en las actividades dentro y fuera del aula se asignan roles y responsabilidades que promueven la equidad de género y la participación de niños y niñas de todos los grados.

En la Escuela Activa, los niños y niñas de diferentes grados tienen más oportunidades para dialogar, compartir experiencias y realizar actividades de conjunto. Este espacio es algo así como el reconocimiento del buen hacer y la valoración de los esfuerzos, sin importar los resultados. Los acuerdos de grupo propician la interacción, el trato respetuoso y ayudan a construir y aplicar un nuevo concepto de disciplina que abre espacios para que aumente el amor propio, para que se sientan respetados y valorados por lo que realmente logran con su esfuerzo y dedicación.

Esta variedad de interacciones afectivas, cognitivas y sociales han requerido introducir reformas a los materiales de aprendizaje, a las formas de organizar a los niños y niñas, a las actividades dentro de los contenidos, a los juegos, a la forma de entablar diálogos con niños y niñas, y especialmente, un cambio de actitud en los docentes y los padres de familia para trabajar una autoestima positiva, es decir, ayudarles a construir una buena imagen de su persona ante sí mismos y poder reflejarla a los demás.

Nuestra Metodología

Los niños y niñas de la Escuela Activa se apropian de un innovador proceso de aprendizaje que mejora la calidad educativa: Aprendo, Practico y Aplico (APA)—“Lo que yo aprendo, lo practico; y lo que practico, lo aplico”. Este proceso de aprendizaje parte de lo que el niño o niña sabe— de sus conocimientos y experiencias previas antes de ingresar a la escuela. Para ello, el docente de la Escuela Activa desarrolla un proceso de tres etapas. Primero, presenta el contenido nuevo a través de guías de auto-aprendizaje didácticas que orientan el trabajo individual y de grupo. Segundo, fomenta la práctica del contenido en forma individual y colectiva. Tercero promueve la aplicación del contenido a las características del contexto en el que viven los estudiantes. El APA obliga a reorientar la forma como los docentes realizan su trabajo, sus prácticas pedagógicas y cómo planifican sus clases sin recurrir a una manera rígida de tiempos y secuencias. El APA requiere la

mediación del docente en todo el proceso y permite que mientras los niños y niñas adquieren conocimientos siguiendo una secuencia lógica, los docentes retroalimenten a cada niño y niña en forma individual y colectiva y realicen una evaluación formativa y permanente que asegure que todos y todas logren los resultados esperados. La secuencia APA permite que el estudiante se sitúe en un contexto concreto y relevante mientras consulta con sus compañeros, con su docente, con su familia y con la comunidad para lograr aprendizajes altamente significativos.

Esencialmente, la metodología APA de la Escuela Activa toma como centro del proceso de aprendizaje al niño y a la niña, dejando libertad de desarrollarlo según su ritmo y de determinarlo por la dinámica de sus intereses y posibilidades. Se trata de un APA que busca que cada estudiante tenga conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y que a lo largo de su vida escolar pueda utilizarlos con autonomía.

Considerar al estudiante protagonista de su propio proceso de aprendizaje no es dejarlo solo o con su equipo desarrollando una guía de auto-aprendizaje. Significa interactuar con él y con su equipo en un ambiente de diálogo y de intercambio de información donde el docente sin dictar clase magistral ofrece sus puntos de vista y sus conceptualizaciones para ayudar a cada estudiante y a cada grupo a aprender y sobre todo a ser conscientes del proceso que siguen para aprender. Se busca además establecer relaciones democráticas con los niños y niñas y permitirles desarrollar su autoestima, su autonomía, su capacidad para asumir roles de liderazgo.

Ese proceso mediante el cual el estudiante es consciente del proceso de aprendizaje—es decir, que comprende cada proceso mental que sigue y lo controla para obtener los resultados esperados—es lo que se conoce como metacognición. En la Escuela Activa se promueve en todos los grados, desde que se inicia el proceso de aprender a leer y escribir en el primer grado. Cada estudiante, cada equipo de trabajo, en cada grado, al desarrollar las guías, realiza una constante práctica de la metacognición, lo que le ayuda a descubrir potencialidades y dificultades. Esta reflexión continua fortalece sus estructuras mentales.

Las bondades del Aprendo, Practico y Aplico (APA):

- Crea un ambiente de cooperación donde al tiempo que se aprenden nuevos conceptos se está proponiendo una forma activa y autónoma de aprender.
- Supera el activismo y se convierte en experiencia de aprendizaje significativo.
- Permite adecuarse en cada región, localidad o escuela para hacerlo pertinente pero sin descuidar el currículo nacional y los saberes universales.
- Convierte al docente en un mediador, un guía que orienta las formas de comunicación en la escuela, que jalona el desarrollo de capacidades y la construcción de conocimientos en los niños y niñas.
- Promueve el uso creativo y funcional de todos los recursos que ofrece el contexto.
- Dinamiza el uso de variados textos que ayudan a los niños y niñas a superar las prácticas mecánicas de lectura y actividades para encontrarle utilidad a lo que se aprende.
- Desarrolla habilidades y actitudes que le permiten al niño y a la niña aprender en la escuela y seguir aprendiendo fuera de ella.
- Fomenta el desarrollo y fortalecimiento de valores que conducen a la formación integral, la convivencia democrática y la autonomía para usar responsablemente la libertad.
- Incluye la evaluación sistemática y permanente como ayuda para asegurar el éxito del aprendizaje, afianzar aciertos, corregir oportunamente los errores y promover la reflexión sobre las estrategias que se utilizan para aprender.
- Posibilita la aplicación de la promoción flexible al respetar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.



Estudiantes leyendo en una Escuela Activa en Nicaragua

Para facilitar la aplicación de la teoría a la práctica, se utilizan casos de la vida real para plantear problemas y hacer que el niño use lo práctico para entender lo abstracto. Esto se convierte en un aprendizaje natural que es aplicable al ambiente inmediato del niño o niña. Para completar el proceso, todo lo que se aplica se comenta de vuelta en la escuela, ya sea con los compañeros o con el docente o la docente. Se trata de encontrar el equilibrio práctico entre el “saber” el “saber hacer”, y el “saber ser”. Más aún, en cooperación con sus compañeros y con el andamiaje que les ofrece el docente, cada niño y niña tiene la oportunidad de descubrirse a sí mismo, en relación con los demás; aprende a analizar, a confrontar, a experimentar y a reflexionar permanentemente. Finalmente, lo que se practica, se aplica en la comunidad o en la casa con la familia. Es en ese momento en que los padres de familia tienen oportunidad de apoyar los procesos de aprendizaje.

Nuestros Recursos

La metodología del APA, se socializa en el aula y se acompaña con insumos complementarios que hacen de la Escuela Activa un sistema de piezas interrelacionadas e interdependientes. Estos insumos incluyen: guías de auto-aprendizaje, rincones de aprendizaje, organización especializada del aula y los estudiantes, materiales didácticos de enseñanza, bibliotecas escolares y organización de la comunidad. Como un rompecabezas,

la Escuela Activa atiende los diferentes elementos que hacen posible el aprendizaje. En la interacción individual del niño y la niña con el aprendizaje, los docentes -en su rol de facilitadores- y las guías de auto-aprendizaje juegan un papel protagónico porque son la primera fuente de conocimientos y contenidos para los estudiantes. De igual forma, la organización del aula se dispone para que esta interacción se consolide y los estudiantes tengan acceso a otras fuentes de conocimiento. En este sentido, los estudiantes están organizados en grupos pequeños en los cuales se elijen monitores entre ellos mismos para apoyar el trabajo en grupo y el trabajo con las guías. Las esquinas del aula se convierten en rincones de aprendizaje (uno para ciencias, lenguaje, matemáticas y sociales), que son móviles y van variando según los temas que trabajan los niños y niñas. Estas esquinas se nutren con insumos pedagógicos y didácticos en donde se utilizan materiales manipulables como: la *canasta matemática* que es particularmente efectiva en la enseñanza de matemática, así como la *caja de letras móviles* y las *pizarritas personales* en la enseñanza de la lectura y escritura. Otros de los elementos protagónicos en la interacción de los niños con el aprendizaje son las bibliotecas escolares y los centros de recursos de aprendizaje (CRA).

Fuera del aula se dispone de otros elementos para fortalecer los procesos de aprendizaje que ocurren al interior del aula. Estos elementos incluyen el establecimiento del gobierno estudiantil, en el que los estudiantes elijen democráticamente a un representante quien participa en el consejo de la escuela junto con los docentes y representantes de los padres de familia. El gobierno estudiantil es un elemento eficaz para desarrollar el liderazgo e identidad en los estudiantes y un ejemplo de cómo la escuela modela lo que pasa en la sociedad. Como la Escuela Activa promueve la participación y liderazgo de los estudiantes en su propio aprendizaje, también vincula a los padres y madres para que participen activamente de la educación de sus hijos e hijas. Los padres de familia juegan un rol protagónico como tutores, facilitadores y acompañantes en el día a día. Los padres participan activamente en las reuniones de padres de familia y del consejo de la comunidad. Los padres de familia también participan en los Días de Logro de la Escuela Activa, los cuales son días especiales en donde los niños comparten con la comunidad y demuestran sus aprendizajes, en un ejercicio de responsabilidad y evaluación formativa.

Sin duda, las piezas que hacen que el sistema de la Escuela Activa funcione no estarían completas sin que se dedicara un capítulo especial a los docentes. Como lo ha mostrado la investigación internacional la calidad de un sistema educativo está en la calidad de sus docentes. Los docentes son la variable más importante para mejorar el aprendizaje. La Escuela Activa apoya el fortalecimiento de las capacidades y habilidades de los docentes a través de talleres presenciales de contenidos y pedagogía y del establecimiento de Círculos de Inter-aprendizaje (CIA), donde los docentes comparten sus experiencias en el aula y aprenden entre sus pares. La Escuela Activa realiza, pasantías interactivas para los docentes para ver experiencias demostrativas.

Adicionalmente, las guías de auto-aprendizaje requieren que los docentes manejen sus contenidos y puedan facilitar las clases. Por esta razón, las guías se convierten en estrategias de fortalecimiento de contenidos para los docentes. Los docentes también tienen un rol en la elaboración de materiales pedagógicos y didácticos. Muchos docentes son participativos como autores de las guías y de otros materiales de apoyo. La Escuela Activa fue concebida por un docente de una escuela rural. Su entendimiento de lo que significa la docencia en el sector rural, en un contexto de abandono y aislamiento dio origen al acompañamiento pedagógico. La posibilidad que los docentes y las docentes sean visitados por otros docentes experimentados (considerados por sus pares como “buen docente”) en sus escuelas y aulas, los impulsa a mejorar sus prácticas pedagógicas.

A pesar que la Escuela Activa actúa en una escuela a la vez e impacta grupos de escuelas en municipios y regiones, también tiene un impacto en las instancias de toma de decisión del sector educativo, tanto en los municipios, regiones y a nivel nacional con los ministerios de educación. La Escuela Activa ofrece a las autoridades educativas la posibilidad de ajustar sus decisiones pedagógicas y de gestión a la realidad de las escuelas y de sus actores.

En síntesis, la Escuela Activa—la escuela de las interacciones—cuenta con diferentes formas de trabajo didáctico y de organización en el aula, y entrega instrumentos que favorecen la apropiación de conocimientos y aprendizajes significativos. La Escuela Activa es un “sistema” de piezas interconectadas e interdependientes diseñadas para asegurar la interacción de los estudiantes

con el aprendizaje, al interior del aula y fuera de ella, en la escuela, en la comunidad y en el sector educativo en general. Sus elementos principales son:

Aprendizaje

- Aprendizaje activo individualizado.
- Aprendizaje activo y colaborativo (parejas, pequeños grupos, etc.).
- Aprendizaje que parte de la realidad local y de la vida de los niños.
- Liderazgo estudiantil.

Insumos

- Guías de auto-aprendizaje para los estudiantes.
- Aula organizada para el trabajo en grupos pequeños.
- Rincones de aprendizaje en el aula.
- Biblioteca escolar.

Docentes y formación docente

- Evaluación permanente.
- Docentes como facilitadores.
- Docentes como autores de material didáctico.
- Formación en servicio y fortalecimiento para docentes.
- Docentes facilitadores y acompañantes de otros docentes.
- Círculos de inter-aprendizaje.

Acompañamiento pedagógico continuo

- Apoyo por parte de equipos técnicos compuestos por especialistas por áreas de contenido, educadores, gerentes y técnicos de la mano con los equipos técnicos de los ministerios de educación en cada uno de los países en que se implementa.

Participación de la Comunidad y de otros actores

- Empoderamiento de los actores (padres, madres, maestros, director y alumnos).
- Participación comunitaria para la toma de decisiones con autonomía.
- Gestión local.
- Apoyo de la sociedad civil (sector privado, medios).
- Compromiso local, regional, y de las instancias nacionales como los ministerios de educación.

La Escuela Activa es la Escuela de las Interacciones

La Escuela Activa privilegia las interacciones de los niños con su conocimiento más cercano: sus compañeros, los docentes, la familia, la escuela, la comunidad y el municipio. Por este conjunto de interacciones la Escuela Activa es reconocida como la “Escuela de las Interacciones”.

Interacciones que activan recursos y estrategias para aprender.

Estas interacciones promueven procesos de construcción de conocimiento tanto individual como grupal. A nivel individual, con la metodología APA, los estudiantes aprenden a observar, analizar, comparar, asociar, interpretar, expresar, inferir, resolver problemas y evaluar. Estas acciones les permiten darse cuenta de lo que aprenden, cómo lo aprenden y para qué les sirve lo que aprenden. La metodología APA que se desarrolla en las guías de auto-aprendizaje considera los intereses y motivaciones de los estudiantes, rescata las experiencias previas y las confronta con nuevos aprendizajes. Aunque la guía sugiere actividades para desarrollar en forma individual, en pareja, en grupo o con la ayuda del docente, siempre hay espacios abiertos para crear nuevas situaciones didácticas. El docente de la Escuela Activa impulsa y activa en los estudiantes sus recursos para aprender ya que crea situaciones nuevas para reflexionar sobre lo que cada estudiante propone, hace comparaciones entre puntos de vista diferentes y motiva a establecer relaciones para sacar conclusiones, motiva a que cada estudiante se decida a expresar oralmente o por escrito lo que piensa.

A nivel grupal, la misma metodología APA invita a los estudiantes a resolver problemas interactuando con los otros. Las interacciones contribuyen al intercambio fluido entre los estudiantes para cooperar, compartir experiencias, ideas, saberes y sentimientos. Este intercambio les ayuda a organizar y presentar información, a preguntar, responder y debatir, les permite poner en práctica estrategias para aprender a aprender. La organización misma del ambiente escolar en la Escuela Activa, la organización del trabajo en grupos cooperativos, la ejecución de las secuencias didácticas propuestas en las guías y la vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo, se ponen en acción continuamente.

En la Escuela Activa las interacciones entre el docente y los estudiantes llevan a aprender desde el aula escolar los principios básicos de la

democracia, por ejemplo: el docente establece relaciones con los niños y niñas no sólo cuando les “echa un discurso” sobre los valores o cuando expone un tema, sino cuando conversa con ellos sobre las actividades de las guías, cuando monitorea el trabajo individual o grupal, cuando hace preguntas que promueven la actividad y la curiosidad en los estudiantes y potencia su interés por pasar a niveles superiores de comprensión. Las interacciones del docente con cada estudiante y con el grupo son el estímulo que necesita cada estudiante para ser consciente de los procesos que exige cada paso de la guía, para saber qué hacer y para obtener los resultados previstos.

Las interacciones y la construcción de identidad. La variedad y calidad de interacciones que propicia la Escuela Activa se extiende fuera del aula de clase, y los niños y niñas desarrollan sus conocimientos y su personalidad a través del contacto social con los compañeros de su mismo grado u otros grados, niños y niñas de diferentes edades, docentes, padres y madres de familia, y miembros de la comunidad en donde viven. En esta variedad de interrelaciones se promueven valores que ayudan a los estudiantes a:

- Ser cooperativos de manera efectiva al tomar en cuenta a los otros para resolver situaciones y compartir tanto los éxitos como los fracasos.
- Asegurarse que comprenden la información, que saben hacer preguntas, investigar y a buscar caminos para aprender mejor.
- Ser asertivos asumiendo con responsabilidad los resultados de sus decisiones y acciones.
- Ser proactivos sintiéndose seguros de sus decisiones, demostrando iniciativa y proponiendo estrategias adecuadas para lograr los propósitos individuales y del grupo.
- Ser organizados en el uso del tiempo para cada actividad, en el uso de los materiales y recursos para aprender y en la forma de presentar los resultados de sus actividades.

- Decidir y asumir retos para iniciarse en la construcción de su proyecto de vida.

Tipos de Interacciones

Los estudiantes interactúan con otros estudiantes de su mismo grado.

El diálogo entre los estudiantes del mismo grado es vital para que aprendan el uno del otro y para que logren planificar las responsabilidades del trabajo cooperativo. Las guías de aprendizaje motivan a los niños y niñas para que elijan roles de acuerdo al trabajo asignado y para ejercitar la valoración de las habilidades y destrezas propias y ajenas. Una vez que escogen estos roles o funciones, proceden a completar la actividad y al final, realizan una auto y co-evaluación para concluir la actividad con análisis constructivos. En todo este proceso las interacciones que ocurren entre los niños y niñas del mismo grado son muchas, algunas surgen de forma espontánea mientras que otras son resultado de las instrucciones que siguen de sus guías de auto-aprendizaje, o de los planes de trabajo del gobierno estudiantil.

Los estudiantes del mismo grado deben reunirse para planificar actividades e investigaciones, y cada vez que uno de ellos aporta lo que tiene que decir, los otros aprenden a escuchar y a ser escuchados. De esta manera, los niños y niñas se acostumbran a entender otros puntos de vista y a expresar los suyos, algo que les será muy útil cuando se enfrenten a la diversidad de ideas que existe en cualquier sociedad. Igualmente, aprenden a respetar a aquellos que tienen dificultades. Los estudiantes con bajo y alto o mediano rendimiento trabajan juntos para llegar a las mismas respuestas, pero cada uno con su propia función de equipo, a su propio estilo y a su propio ritmo de aprendizaje.

Los estudiantes interactúan con estudiantes de diferentes grados.

Uno de los grandes beneficios de la Escuela Activa es que los niños y niñas de un grado pueden aprender con los estudiantes de otros grados mientras cada uno aprende los temas que les corresponde, según su nivel. Esto ocurre ya que los estudiantes desarrollan sus identidades y construyen sus

aprendizajes según lo que sus sentidos y lógica perciben de su alrededor. En otras palabras, si una niña de segundo grado debe realizar un proyecto con la ayuda de un niño de tercer o cuarto grado, el uno aprenderá del otro porque cada uno tiene sus propios conocimientos, su manera única de pensar y su forma singular de comunicarse.

Este tipo de interacción puede darse no sólo en la escuela multigrado, ya que si la escuela tiene un aula y un docente por grado, es decir, es polidocente o graduada, también se pueden planificar actividades para que los niños y niñas salgan de su aula de clase en el momento apropiado para interactuar con los estudiantes de otros grados. Los niños y niñas de un grado le piden apoyo a los de otro para planificar proyectos o para organizar actividades como el gobierno estudiantil o como se le llama en algunos lugares, municipio escolar, sin importar si la escuela es multigrado o polidocente. Los estudiantes de la Escuela Activa se benefician con este tipo de interacción porque se comparten experiencias variadas de cultura, edad y género y pluralidad de conocimientos.

Cada estudiante interactúa con su docente. La interacción entre estudiante y docente no es la comunicación pasiva que podemos observar en una escuela tradicional. Los docentes de la Escuela Activa son apoyados por la metodología APA y por los recursos de la Escuela Activa, en especial por las guías de auto-aprendizaje que apoyan el desarrollo de contenidos y la actualización del docente. Adicionalmente, el acompañamiento y la formación docente ayuda para poder interactuar con los estudiantes de manera significativa, como facilitadores del aprendizaje. En general, se trata de establecer relaciones con los niños y niñas en un ambiente de confianza, donde tienen la certeza que son escuchados y retroalimentados oportunamente. Si el niño o niña se considera actor principal del proceso, si es protagonista de su propio aprendizaje, la verdadera interacción es hablar con el niño o niña y no hablarle al niño o niña. Los estudiantes también interactúan con sus docentes para recibir ayuda utilizando los materiales de aprendizaje de la Escuela Activa como la biblioteca, los rincones de aprendizaje y los diferentes materiales didácticos.

La calidad y variedad de las interacciones en el grado permiten al docente verificar que las construcciones colectivas son el resultado de los aprendizajes individuales, y reconocer que en la escuela unidocente y multigrado su labor no se reduce a enseñar a todos los niños y niñas lo mismo y de la misma manera.

Observando cuidadosamente el trabajo de los docentes encontramos que la interacción y participación entre los diferentes actores en el aprendizaje aumentan a medida que las aulas de clase se organizan de manera en que los niños y niñas puedan trabajar en pequeños grupos. El docente como facilitador del aprendizaje circula libremente en el aula mientras observa y aconseja a los estudiantes al mismo tiempo que ellos dialogan y construyen sus identidades. Se trata de crear las condiciones para dialogar, percibir gestos, miradas y afectos que crean espacios para el reconocimiento, la valoración y el respeto por lo que cada niño y niña es como persona y por lo que representa para el grupo.

Creemos que la participación y la interacción entre los diferentes actores aumentan a medida que las aulas de clase se organizan de manera en que los niños y niñas puedan trabajar en pequeños grupos. El docente, como facilitador del aprendizaje, circula libremente en el aula mientras observa y aconseja a los estudiantes. Al mismo tiempo, los estudiantes dialogan y construyen sus identidades. Se trata de crear las condiciones para dialogar, percibir gestos, miradas y afectos que crean espacios para el reconocimiento, la valoración y el respeto por lo que cada niño y niña es como persona y por lo que representa para el grupo.

Los estudiantes interactúan con sus padres y con los miembros de la comunidad. El efecto positivo que tienen las interacciones en la educación de los niños y niñas partícipes de una Escuela Activa no solo ocurre dentro del aula de clase. Su aprendizaje comienza en el lugar donde viven, con la familia, los vecinos y cualquier otro miembro de la comunidad que pueda interactuar con el estudiante. Las costumbres y tradiciones que existen en la comunidad le ayudan al niño o niña a fortalecer su identidad, por esta razón, las guías que utilizan, y las actividades que les son asignadas promueven la comunicación con miembros de la familia y la comunidad.

Los estudiantes resuelven sus dudas con sus padres, mientras que ellos y los otros miembros de la comunidad les comunican otros saberes que no están escritos en los libros. Al obtener respuestas y conocimientos a través de la interacción, los niños y niñas están listos para transmitir lo que han aprendido y realizar actividades que permiten apreciar sus logros y su capacidad para aplicar los aprendizajes en su contexto inmediato. La Escuela Activa promueve las interacciones con los adultos para asegurar una educación de calidad y equidad y para fortalecer la autoestima de los estudiantes desarrollando la confianza en sí mismos y trabajando conjuntamente con los demás.

Desde la Escuela Activa se ejerce una influencia oportuna sobre la familia y la comunidad para el desarrollo de las destrezas para la convivencia social. Las interacciones con los adultos preparan a los niños y las niñas para asumir con responsabilidad sus roles sociales en el futuro, en estas relaciones se dan importantes pasos para desarrollar la autonomía, lo que prepara a los niños y niñas para mantener una comunicación de alto nivel con los adultos en donde son escuchados y respetados

Los docentes interactúan con los padres y con los miembros de la comunidad. Los docentes de la Escuela Activa y aquellos de la escuela multigrado, sienten que su labor en la escuela no es una labor solitaria. La Escuela Activa promueve el involucramiento de los padres y madres como apoyo para los docentes en actividades relacionadas con el aprendizaje. De igual forma, los padres y madres sienten que el docente se acerca más a sus

hijos ya que puede conocer los detalles del ritmo y estilo de aprendizaje de sus hijos. Los padres perciben a un docente más cercano a la realidad de su hogar, de su vida como familia. Por tanto, un círculo de confianza y de trabajo en equipo crece.

Doce Apuestas por una Educación de Calidad

Las 12 apuestas de la Escuela Activa reflejan nuestras convicciones más profundas y los principios rectores para alcanzar una educación de calidad para todos los niños y niñas, en especial para aquellos con mayor necesidad. Reconociendo el potencial para aprender que tienen todos los niños y las niñas de todos los países donde se han desarrollado proyectos de Escuela Activa. Como educadores, desde las posibilidades y los sueños le apostamos al mejoramiento de la escuela rural.

Decidimos llamar “apuestas” a estos principios rectores. Apuestas es diferente a principios, ya que éstas requieren motivación personal y perseverancia para llevarse a cabo. Es un término que responde a una tarea que es complicada y que surge de elementos construidos de la experiencia a los conceptos y de éstos a la experiencia para fundamentarlas. Estas apuestas constituyen algunos soportes básicos, que si no son los únicos, pueden servir de lineamientos, y que según nuestra experiencia orientan un posible camino a recorrer. También pueden ayudar a dar vuelta a la página del desánimo y el pesimismo con que se han mirado las posibilidades de poner en marcha propuestas que beneficien a la educación de las zonas rurales.

En las casi dos décadas de desarrollo de la propuesta de la Escuela Activa en Guatemala, Nicaragua, Perú y Guinea Ecuatorial, estas apuestas por una educación de calidad han señalado el camino a seguir. Ellas nos han permitido estructurar los contenidos temáticos para la formación en servicio, han ayudado a precisar capacidades por desarrollar en todos los miembros de la Escuela Activa, han permitido innovar estrategias

metodológicas y precisar los desempeños esperados. En esencia, son elementos que han abierto puertas a una nueva cultura pedagógica con una visión integrada de todos los miembros de la comunidad activa y que beneficia el logro de aprendizaje de los niños y las niñas y les permite ser los verdaderos protagonistas en la construcción de una Escuela Activa en un mundo globalizado y en constante cambio.

Las Doce Apuestas de la Escuela Activa

Apuesta 1: La escuela tradicional puede transformarse en una Escuela Activa.

Apuesta 2: La formación docente es un proceso de reflexión, intercambio e interacción.

Apuesta 3: Los estudiantes van a la escuela a tener éxito no a fracasar!

Apuesta 4: El acompañamiento pedagógico mejora el desempeño docente.

Apuesta 5: Los padres deben participar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Apuesta 6: Los niños y niñas son artífices de su propia formación.

Apuesta 7: Las guías de auto-aprendizaje propician el desarrollo de competencias para la vida.

Apuesta 8: Se pueden superar muchas limitaciones haciendo visibles a los docentes rurales.

Apuesta 9: El currículo, los valores, la democracia y la tecnología impulsan la calidad y equidad educativa en la escuela.

Apuesta 10: Enseñar y aprender a leer y escribir puede ser un proceso lúdico, natural y significativo.

Apuesta 11: Para trascender la concepción tradicional de la educación se requiere transformar espacios, tiempos y recursos.

Apuesta 12: Una nueva mirada a la escuela rural puede inspirar nuevas prácticas en la formación inicial.

Apuesta 1

La escuela tradicional
puede transformarse en
una Escuela Activa.

Tener toda la disposición y la voluntad para embarcarnos en un cambio, juega un rol importantísimo en el éxito o fracaso del proceso. Tener la seguridad que nuestras ideas son tomadas en cuenta es clave para tener confianza en nosotros mismos y sentirnos capaces de lograr las cosas por difíciles que nos parezcan. Sabiendo que en educación hay cosas que solo los docentes y las comunidades puedan cambiar, cada Escuela Activa y sus miembros deben tener confianza y arriesgarse a participar en el cambio de una escuela tradicional a una escuela activa.

Transformar una escuela tradicional en una Escuela Activa supone un cambio profundo en las percepciones y creencias de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia y autoridades educativas sobre la educación en general y sobre el rol que cada uno puede y debe jugar para asegurar que esta transformación sea exitosa.

La percepción de la escuela rural tradicional es que es una escuela pobre, para pobres. Esta percepción tiene matices diferentes de acuerdo a cada uno de los actores de la comunidad educativa. La escuela rural en muchos países afronta grandes retos causados por la falta de cobertura, la falta de calidad y pertinencia de un sistema educativo inequitativo, que no responde a las necesidades sociales y que no es agente de transformación. Esto se refleja en la pobreza, el desempleo, incluso la violencia que se vive en muchas zonas rurales. El aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. El nivel de abandono y de repitencia de un grado de los niños y niñas de las escuelas son altos. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca han sido atendidos por el sector educativo. A esto se suma muchas veces la poca capacidad institucional de los estados para llegar a las zonas más alejadas.

Para los docentes, trabajar en las escuelas rurales es considerado muchas veces como un castigo y no como una posibilidad de aprender de la investigación-acción, de la diversidad, o de la sabiduría local. Tampoco se considera una oportunidad para dar más a los que poseen menos. En muchos casos, los docentes no creen que se pueda revertir la suerte de la

escuela rural y expresan que el concepto de calidad está lejos de entrar en la escuela de los pobres y de los docentes mal remunerados. Se unen a estas resistencias las dificultades en las que ejercen su trabajo, las bajas expectativas que tiene de los estudiantes más pobres y de sus familias, la incomunicación y la poca oportunidad para compartir con sus colegas. Adicionalmente, existe una tendencia a que las prácticas docentes aplicadas durante años han sido consideradas por ellos como correctas y válidas, tanto en lo personal como en lo profesional, que no necesitan ser renovadas, y que debido a estas prácticas sus estudiantes han aprendido.

Para los padres de familia de las zonas rurales existen bajas expectativas con relación a la educación de sus hijos e hijas. Para la mayoría de las familias resulta más importante que sus hijos ayuden a las tareas productivas y domésticas que dedicar tiempo para asistir a la escuela. En otros casos, los padres demandan aprendizajes ligados a sus intereses y necesidades que la escuela no les ofrece. Si los padres son iletrados, sienten que sus aportes no son valorados por el docente y entonces terminan alejándose de la escuela, perdiendo la oportunidad de hacer valer sus derechos y los derechos de sus hijos. Para muchas familias la “escuela buena” está en la ciudad.

Aunque los niños y niñas llegan a la escuela con la convicción que quieren y pueden aprender, si el ambiente escolar no es el adecuado los niños se desmotivarán. Si en la escuela no encuentran la ayuda necesaria para aprender de sus propias experiencias, si no se les permite exteriorizar lo que sienten y piensan, si no se les acepta con sus potencialidades y retos y si no se cree en ellos, los niños tienden a sentirse inseguros, tristes, e incapaces de alcanzar sus metas. Esto hace que desde el primer momento empiecen a concentrar sus esfuerzos y sus sueños, en lo que “no pueden hacer” y terminen retirándose de la escuela sin tener por lo menos la oportunidad de demostrar “lo que pueden hacer” gracias a sus potencialidades.

Las autoridades educativas aunque manejan el discurso actualizado de la nueva educación, muchos en la práctica no han superado la vieja concepción de la educación y de la escuela, y en algunos casos siguen tratándola como reproductora de procesos educativos. Difícilmente las autoridades promueven que los docentes de las zonas rurales reinventen su escuela



Estudiantes trabajando en grupos pequeños en Perú

de manera crítica e innovadora. Tampoco promueven que los docentes confronten la teoría desde la práctica y que demuestren que sí es posible transformar la escuela rural si se hace con amor, pasión y compromiso. A pesar de que hay cambios significativos en algunos lugares, todavía persiste la idea que una nueva educación fundamentada en la calidad, la equidad y la convivencia, sólo es posible para las escuelas del sector privado o los colegios que tradicionalmente gozan de prestigio y reconocimiento y que solo estas escuelas son las que en el imaginario social pueden ofrecer una mejor calidad del servicio educativo.

La Escuela Activa asume el reto de transformar la escuela tradicional y cambiar las perspectivas y creencias de los actores educativos a través de un proceso orgánico “de abajo hacia arriba” que promueve espacios de diálogo en el que participan los padres, docentes, estudiantes y autoridades. También, le da un papel protagónico a cada miembro activo de la escuela mientras promueve una actitud de cambio positivo.

Los espacios de diálogo imprimen nuevas percepciones y creencias positivas sobre la educación y su posibilidad de cambio. Se comparten ejemplos tangibles y experiencias aprendidas en donde ha sido posible el cambio. Estas creencias positivas vistas a la luz de diversos ejemplos actúan de igual manera para los estudiantes, los docentes, los padres de familia y las autoridades educativas como un efecto Pigmalión. Ese sentimiento de creer que se puede cambiar, de que todo es posible si lo quiero ayudan a tener una mente abierta y brillante, y una actitud positiva para convertir los sueños en realidad. En este caso, transformar la escuela en el contexto rural. La apuesta de creer que se puede mejorar la educación se trabaja construyendo la participación con todos los miembros activos de la escuela como una estrategia para vencer no sólo la resistencia al cambio, sino para lograr cambios de actitud y de mentalidad. Esto significa encauzar todas las fuerzas sociales que forman parte de la comunidad educativa para construir, en cada país un proyecto con puntos de referencias propio.

La participación de todos en la construcción de una Escuela Activa, empieza a adquirir dimensión cuando se fortalece el concepto de comunidad, de interacción, de respeto y cuando a los grupos, ya sea de docentes, estudiantes, padres y madres de familia o autoridades se les ofrecen oportunidades y condiciones para asumir desafíos. Apostar porque cada uno se sienta seguro desde su contexto, desde lo que sabe o de lo que ignora, desde su práctica y desde su experiencia favorece la interlocución, y afirma la corresponsabilidad para construir un discurso centrado en la realidad y no sólo en los conceptos. Reconocer que cada miembro activo existe y es importante para la escuela ha sido un principio fundamental para implementar la Escuela Activa en todos los países. Esta ha sido la “receta de cada país”.

Apuesta 2

La formación docente
es un proceso de reflexión,
intercambio e interacción.

Para transformar la escuela convencional en Escuela Activa, buscamos docentes investigadores comprometidos con su labor; que asuman la didáctica como objeto de conocimiento; que creen ambientes donde se encuentren la teoría y la práctica; que promuevan procesos de participación de los padres de familia, la comunidad y las organizaciones locales. Por encima de todo, buscamos docentes que estén convencidos que TODOS los niños y niñas van a la escuela porque deben, quieren y pueden aprender.

Pareciera que ante el reto de transformar la escuela convencional en Escuela Activa se requiere un tipo de docente que las instituciones de formación docente todavía no entregan a la sociedad. Sin embargo, la Escuela Activa parte de la consigna que se puede empezar con lo que se tiene para llegar a donde se debe. Esta consigna enfatiza en la necesidad de apostar por una transformación del docente (empírico, graduado, licenciado). Es fundamental partir de sus conocimientos y experiencias previas para que se motive e involucre en el cambio. Es necesario dotarlo de las herramientas y los materiales necesarios para cualificar su labor, así como propiciar el diálogo, la interacción, la reflexión y el intercambio de experiencias entre pares, en donde unos docentes aprenden de otros y se preparan para renovar en el aula los estilos de interacción con sus estudiantes. La Escuela Activa implica reconstruir el currículo de formación de los docentes, algo que no se logra en los talleres tradicionales de capacitación con la metodología frontal y de conferencia sobre didáctica y pedagogía.

Las estrategias de formación del docente para tener éxito en la Escuela Activa dan especial importancia a la integralidad de la formación en servicio. Las estrategias de formación docente incluyen: talleres presenciales, reflexiones en los CIA de docentes, pasantías y acompañamiento pedagógico. Estas estrategias buscan el desarrollo de competencias básicas de los docentes

para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Promueven el trabajo en equipo para planificar, tomar decisiones, reflexionar y crear, en colaboración y co-participación. Buscan cualificar el rol del docente como orientador del proceso de aprendizaje, promueven la investigación que el docente haga a partir de su propia práctica, apoyan para que el docente aprenda cómo convertirse en facilitador y cómo conducir al estudiante para que aprenda. Estas estrategias enseñan a no ver a los niños y niñas como problemas. Al contrario, buscan que el docente reconozca que el verdadero protagonista de la educación es el estudiante.

La formación en servicio en Escuela Activa es a la vez un debate abierto donde nadie tiene verdades absolutas. Aquí se trabaja el rescate del sentido de la educación, lo que posibilita reavivar a su vez la confianza que los docentes sí pueden cambiar muchas cosas desde su escuela y transformar una escuela alejada, con niños pobres y padres iletrados en una Escuela Activa. La formación se desarrolla en un clima de reconstrucción de la identidad del docente rural. Por eso, los contenidos de los talleres y los trabajos en los CIA no son “enlatados” para ser transmitidos, sino son presentados como capacidades que permitan a los docentes aprender de manera vivencial las mismas estrategias de “aprender a aprender” que posteriormente aplicarán con sus estudiantes en el aula. Dentro del proceso de transformación en servicio se trabajan diferentes estrategias que buscan preparar a los docentes para ejercer una profesión que demanda personas creativas, flexibles y abiertas al cambio. Estas son algunas de las estrategias diseñadas y aplicadas en los diferentes países:

Talleres presenciales. Son eventos de formación donde los docentes de una región, departamento o provincia, interactúan con docentes facilitadores, técnicos y especialistas por áreas de contenido para analizar temas y contenidos técnicos-pedagógicos y administrativos. Estos talleres desarrollan la misma metodología APA que se trabaja en el aula. Su finalidad es la de ofrecer las herramientas necesarias para “saber por qué se hace lo que se hace” y cómo hacerlo según el contexto de los estudiantes. Esto requiere enfatizar el papel de orientador y mediador del docente, lo cual supone cambios de actitud, de mentalidad y de metodología en la enseñanza y en el aprendizaje. Estos talleres presenciales no sólo se proponen para

desarrollar unos contenidos temáticos, sino para construir con los docentes estrategias de análisis y reflexión sobre la propia práctica, sobre cómo enseñan y cómo se relacionan con sus estudiantes y con los padres de familia y cómo se pueden resolver problemas similares en contextos diferentes. Los talleres sirven para socializar y cruzar los currículos nacionales, los lineamientos regionales o municipales con la realidad de las escuelas. De este intercambio sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan, se refuerzan los contenidos por áreas, la pedagogía y las prácticas en el aula. También se desarrollan y ajustan las guías de auto-aprendizaje, se crean materiales pedagógicos de apoyo y se establecen las bases para la evaluación formativa permanente, como bastión de la Escuela Activa. Los talleres contribuyen a que los docentes se reconozcan con sus pares, se reduzca el aislamiento, se promueva la reflexión colectiva y la importancia del trabajo en grupo.

El camino rector de los talleres presenciales dentro de la Escuela Activa ha sido encontrar con los mismos docentes estrategias pedagógicas que contribuyan a convertir la escuela en el lugar donde se realizan las reformas de calidad. Esto incluye reconocer y valorar otros aprendizajes adquiridos fuera de ella, en la vida cotidiana, con la familia y la sociedad. Muchos modelos y metodologías olvidan al docente y tienden a darle una “receta” de lo que “debe” hacer. Esto hace que las escuelas no se transformen en realidad, solo cambien de nombre. Encontrar con los mismos docentes estrategias pedagógicas para mejorar y convertir la escuela contribuye a que ellos reconozcan sus saberes previos y también lo que no saben. Aún los que han logrado una licenciatura en educación deben seguir en un proceso de formación que no termina en la universidad. Es un proceso continuo que se alimenta de las experiencias diarias, de una reflexión crítica, de una actitud abierta al cambio y a la posibilidad de mejorar desde su contexto. Los saberes y vivencias de los docentes son la base de la construcción de conocimientos, la aprobación y el significado de la realidad en la escuela rural.

Círculos de inter-aprendizaje. Los CIA son espacios de aprendizaje entre y para docentes. En estos espacios se apuesta a crear redes de comunicación de los aprendizajes, promover la ayuda mutua para resolver problemas,



Docentes desarrollando guías de auto-aprendizaje en Nicaragua

aclarar dudas, compartir prácticas cotidianas, realizar investigaciones, compartir experiencias de reflexión-teoría-práctica, y priorizar estrategias didácticas para atender a la diversidad de los estudiantes, entre otras situaciones. Los CIA representan para la Escuela Activa una de las más sólidas estrategias de formación permanente porque los docentes se organizan y toman decisiones voluntariamente, utilizan su

tiempo libre, no le quitan a los estudiantes el tiempo para aprender y no exigen remuneraciones adicionales. Los CIA les permite a los docentes afrontar de manera significativa el aislamiento que produce la zona rural. Los CIA fortalecen la solidaridad y la camaradería y ayudan a tomar en serio un proceso de formación que reconoce a cada docente con su historia, sus potencialidades y carencias.

Los CIA se han convertido en comunidades académicas con un discurso pedagógico centrado en la experiencia, donde se privilegian la reflexión, el respeto por lo que cada docente sabe o ignora y la indagación permanente de cómo aprenden los estudiantes. En estos espacios se genera una dinámica que se apoya en la práctica para fundamentar la teoría y en esa doble vía vuelve a la práctica para construir nuevas teorías.

Los CIA han permitido la conformación de grupos de docentes-autores. Esto ha facilitado recuperar el rol del maestro investigador, que enfrenta los textos con una mirada crítica y creativa, comparándolos con la realidad de su contexto para recuperar saberes que se devolverán a las escuelas. Los docentes producen documentos de inter-capacitación, guías para los niños y sistematización de experiencias didácticas y comunitarias. Los docentes autores también hacen investigaciones en su escuela y en las

escuelas cercanas sobre el progreso de la propuesta de la Escuela Activa. Con el apoyo de especialistas de áreas y asistidos por un equipo técnico que gradualmente los orienta, los docentes rescatan ideas contextualizadas y tienen la oportunidad de expresarse de manera escrita. Los textos producidos por los docentes, sin experiencia en estas publicaciones, tal vez requieran una cuidadosa revisión científica, pero didácticamente son textos que expresan su propia realidad y la de su contexto, como los proponía Freinet: “volcar en un escrito su discurso cotidiano enriquecido y enfrentado con las propuestas teóricas y metodológicas”.

Las pasantías interactivas. Si la escuela se concibe como el lugar donde se realizan las reformas educativas, en ella hay que centrarse quienes aspiran a construir nuevas formas de enseñar y de aprender. A la Escuela Activa se va a aprender de los que lo hacen bien y a compartir lo que es provechoso para todos los miembros activos de la escuela. Las pasantías le sirven a los docentes para que reconozcan su nivel de desarrollo y la variedad de caminos que se pueden seguir para lograr el cambio.



Oscar Mogollón visitando a los docentes en Guinea Ecuatorial

En las pasantías a escuelas, que han logrado resultados alentadores en todos los aspectos del proceso, se evidencia que se puede aprender del otro, de la reflexión, de la interacción y de la experiencia compartida. Esa es la apuesta. Aunque cada escuela, es diferente y tiene su propio proyecto, aplica principios activos comunes a todas las escuelas. El docente visitado y los docentes que visitan la escuela, aceptan el reto de poner en evidencia logros y dificultades de una manera más abierta. Están dispuestos a aprender y a aprovechar la experiencia para compartir, escuchar, sorprenderse y enriquecerse de opciones para construir una Escuela Activa sin importar la marginalidad y la pobreza.

En las visitas a las diferentes escuelas en los países donde se desarrolla la Escuela Activa, aprendimos que las escuelas al igual que los estudiantes necesitaban una forma de describir sus logros y sus dificultades según sus avances. Esto dio origen a una escala de calificación que determina el nivel de avance de las escuelas en la propuesta de implementación de la Escuela Activa. Con esta escala se puede tener evidencia clara de escuelas que están iniciando, en proceso, o avanzadas. Esta escala sirve no solo para hacer seguimiento a las escuelas, sino para reflexionar y tomar decisiones oportunas con los mismos docentes a fin de mejorar según sus posibilidades. De todas maneras, en cada escuela hay aspectos propios que la identifican, ya sea por la actitud de los docentes, los avances de los estudiantes, la participación de las comunidades, o el uso creativo de los recursos del entorno, que hacen difícil medirlas como buenas o malas. Todas las escuelas son laboratorios para aprender a partir de realidades.

Lecciones aprendidas del proceso de formación docente en la Escuela Activa. El constante esfuerzo por encontrar respuestas para cambiar el aparente rostro de ineficiencia y mala calidad que por años ha mostrado la escuela del área rural y de los sectores menos favorecidos ha dado sus frutos. Especialmente, los frutos se han visto con el proceso de formación en servicio de los docentes. Las lecciones aprendidas en este proceso han servido para precisar las capacidades que se requieren desarrollar y fomentar en los docentes para mejorar la calidad educativa y por ende las

oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, consideramos necesario desarrollar los siguientes puntos:

- Reforzar la identidad del docente como profesional para mejorar su autoestima. Los docentes necesitan valorar su profesión y encontrarle especial significado a su compromiso con la calidad educativa en las escuelas rurales.
- Fortalecer una cultura participativa que motive a los docentes a compartir saberes, experiencias, dudas, descubrimientos, debilidades y potencialidades. El acercamiento entre docentes de los sectores alejados al área urbana genera espacios para la reflexión pedagógica y la construcción de conocimientos didácticos.
- Promover el gusto por el estudio. Es necesario desarrollar en los docentes capacidades para estudiar las propuestas curriculares y analizar los enfoques de las diferentes áreas, relacionándolos siempre con la práctica que desarrollan para hacer que sus estudiantes aprendan. También es importante entender los contenidos disciplinarios para utilizarlos como medio para el desarrollo de capacidades.
- Utilizar al máximo los recursos de la Escuela Activa. Es necesario desarrollar en los docentes capacidades para transformar el aula y la escuela en ambientes propicios para el trabajo cooperativo, para interactuar entre grados, para investigar en los sectores de aprendizaje, la biblioteca y el entorno. Los docentes deben partir de lo que se tiene y de las posibilidades que ofrece el contexto.
- Reconocer y valorar la interculturalidad, la equidad y la diversidad. Es necesario desarrollar en los docentes capacidades para asumir la interculturalidad como una práctica que va más allá del reconocimiento de la diversidad de sus comunidades. Los docentes deben afirmar actitudes y valores que permitan a la escuela rural educar para la paz, la justicia y la democracia.
- Crear alianzas con las familias. Es importante desarrollar en los docentes capacidades para establecer relaciones abiertas con las familias, para reconocerlas como educadoras y aplicar estrategias para relacionar sus prácticas sociales con los saberes escolares.

Apuesta 3

Los estudiantes van a la escuela
a tener éxito no a fracasar!

Creer en la capacidad de aprender, en la imaginación, en la curiosidad de los niños y niñas que llegan a la escuela, son expectativas tan poderosas que no todos los docentes pueden actuar sobre ellas. La ecuación es muy sencilla: docentes con altas expectativas en relación a los estudiantes es igual a estudiantes exitosos!

Las apuestas anteriores enfatizaron que la Escuela Activa reconoce que la educación puede y debe mejorarse y que este cambio debe hacerse desde la escuela misma, sea cual sea la condición social, económica o cultural a la que pertenece. La apuesta primordial de la Escuela Activa es por las escuelas de escasos recursos económicos, donde los niños y niñas no tienen el estímulo de sus familias, donde los docentes son producto de una formación tradicional y en donde no se valora el éxito escolar. De entrada, estas situaciones parecen insalvables para un aprendizaje exitoso. Para nosotros, esta tercera apuesta sobre el éxito escolar se concreta en el diseño de un plan permanente, con una visión de largo plazo, que involucra a los docentes, los niños y niñas, los padres de familia y las autoridades educativas, con todo lo que piensan, sienten, quieren, cuestionan, saben, ignoran y necesitan.

La Escuela Activa descarta la idea que los niños y niñas de sectores pobres son menos capaces y que las escuelas multi-grados o uni-docentes no pueden ofrecer educación de calidad. Al contrario, a los niños y niñas se les reconocen sus capacidades y las diferentes maneras en que las manifiestan. A los docentes que atienden varios grados a la vez se les apoya para que inicien el cambio con una actitud mental nueva donde descubren que pueden realizar mejor su trabajo y crecer en su vida personal y profesional.

La Escuela Activa asume la responsabilidad que le corresponde en el aprendizaje y ofrece las oportunidades, las estrategias y la metodología adecuadas para garantizar la integración y el éxito. Esto hace que la propuesta pedagógica sea de igual o de mejor calidad que la que se desarrolla en escuelas de sectores sociales medios o altos. En esta escuela se supera el “activismo escolar” y los contenidos se convierten en medios para desarrollar

capacidades y valores. Por esta razón, esta escuela pone el énfasis en que todos los niños y niñas realicen un aprendizaje exitoso y sean considerados sujetos plenos de derecho.

La Escuela Activa es una institución que hace posible la pertinencia de los aprendizajes de acuerdo con las realidades sociales, productivas y geográficas. En busca de un espacio propicio para aprender en forma cooperativa y democrática, la escuela rural ofrece experiencias donde niños de todos los grados pueden comunicar sus conocimientos abiertamente. La Escuela Activa da por seguro que todos los niños y niñas quieren, deben y pueden aprender. Por ello, desde el primer día de clase se les da toda la confianza y se les motiva a realizar un aprendizaje exitoso. Aquí no hay espacio para el fracaso escolar, y se asume que el éxito favorece no sólo al niño o la niña, sino a la escuela, al maestro y a la comunidad.

La repitencia de grado y el éxito escolar. En la escuela convencional, muchos estudiantes repiten el grado o pierden el grado cada año. Los padres, los docentes y los mismos estudiantes lo aceptan como algo natural. Es más,



Los estudiantes en una Escuela Activa en Perú

la repetición de grado es vista como algo bueno, algo necesario porque se interpreta como una segunda oportunidad para aprender. Sin embargo, hay estudios que muestran que los estudiantes repitentes no aprenden más y que muchos terminan retirándose de la escuela. Desafortunadamente, los niños y niñas de los sectores rurales y urbano-marginales son los que más repiten y tienen menores logros. La escuela convencional sigue sin hallar respuestas para que los estudiantes aprendan, se garantice su alto rendimiento y que finalmente se pueda enfrentar la deserción escolar temprana.

Repetir un grado no solo baja las expectativas de los niños y niñas respecto a las posibilidades de aprender y tener éxito en la escuela, sino también la de los padres quienes pueden propiciar que sus hijos abandonen la escuela. Repetir el grado no ayuda a obtener cambios en la actitud de los niños y sus padres.

La promoción flexible es una estrategia para evitar la repitencia. El impacto de la promoción flexible en la eficiencia y calidad de la educación puede valorarse cuando los docentes modifican sus prácticas pedagógicas y sus juicios evaluativos para pasar a hacer evaluación del proceso de formación del niño con referencia a sus logros. Esto significa que la promoción de un grado a otro puede hacerse al final del año escolar, adelantarse o aplazarse, lo que deja sin sentido el concepto de repitencia. La promoción anticipada puede darse para una o varias áreas en cualquier período del año escolar. Esto sucede con los niños y niñas sobresalientes en un área curricular que demuestran haber desarrollado las capacidades previstas para el grado que cursan.

Los niños y niñas que forman parte de la Escuela Activa pueden completar cada asignatura a un ritmo diferente en cualquier momento del año. Es decir, las asignaturas de estudio que el alumno cursa no necesariamente pertenecen a un mismo grado. Por ejemplo, algunos estudiantes son más hábiles en el área de matemáticas y otros en el área de lenguaje, por esta razón cada uno va a estar más avanzado en lo que se le facilita y tendrá más tiempo para atender aquello que se le hace difícil. Esta idea se basa en el principio de la individualidad. La promoción flexible es una de las formas de respetar las diferencias entre cada estudiante.

Para facilitar el manejo de la promoción flexible, las guías de auto-aprendizaje para los estudiantes vienen separadas por grados y por áreas. Cada área en cada grado viene estructurada en unidades para que los niños las desarrollen en menor o mayor tiempo según sus intereses y posibilidades. A medida que los niños y niñas desarrollan las guías, el docente identifica los avances y dificultades y se da cuenta qué tanto están aprendiendo. El docente facilita que los estudiantes practiquen estrategias de auto evaluación y co-evaluación y realiza actividades de retroalimentación hasta lograr que todos alcancen los aprendizajes esperados.

La apuesta por el éxito de todos los estudiantes es, a nuestro juicio, una de las apuestas que requiere más tiempo y esfuerzo para lograr los resultados esperados. Esto se debe no sólo a la relación entre formación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes, porque como se dice en el lenguaje cotidiano “no se puede pedir peras al durazno”, sino porque es un cambio de actitud y modelo mental. Es el largo camino que hay que seguir para que los docentes se convenzan que su trabajo debe orientarse hacia las expectativas de logro de sus estudiantes.

Apuesta 4

El acompañamiento pedagógico
mejora el desempeño docente.

Una condición necesaria para lograr cambios de actitud, de mentalidad y de metodología en los docentes es que cuenten con un colega que los asista y acompañe técnicamente de manera continua, paciente y amigable en su lugar de trabajo. Este colega más que dar consejos o criticar, debe ser un acompañante de la práctica diaria. Este colega debe ser un estimulador de las posibilidades de éxito en función al mejoramiento del rendimiento de los estudiantes. De acuerdo a esta apuesta, se busca re-crear una forma de apoyar al docente en su compromiso de transformar una escuela tradicional en Escuela Activa, es decir, en la apropiación de una propuesta que busca fortalecer las capacidades de todos los activos de la comunidad educativa y el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Para que los docentes tengan la disposición de cambiar, de recibir recomendaciones y orientaciones de otro colega, necesitan ser sensibilizados, eso significa prepararlos para el cambio, para la participación y para la construcción individual y en grupo. El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación en servicio debe cumplir, como primer requisito, con despertar el interés de los docentes por aprender y por perseverar en el cambio a pesar de las dificultades. La sensibilidad es motivadora de la acción. Dadas las condiciones de aislamiento y precariedad en que se les pide a los docentes hacer cambios en las formas de enseñar y de aprender, se necesitan también estrategias para orientarlos a hacer frente a la incertidumbre. Hay que apoyarlos para que se interesen por preguntar, por crear, y por buscar caminos para resolver los problemas que van apareciendo. Más aún hay que apoyarlos cuando se quiere dar el paso de la escuela pasiva a la Escuela Activa. Una escuela en donde no se tienen respuestas sino interrogantes permanentes.

Utilizamos el término “acompañamiento a pie de aula” para darle sentido a una relación presencial entre el docente y el facilitador-colega. Se trata de pasar de una asistencia anclada en la verificación del cumplimiento de las normas educativas, para dar paso al componente de acompañamiento pedagógico. Este componente es una estrategia de apoyo donde un acompañante “siempre camina al lado del docente, no adelante, ni atrás”. Se utiliza para generar vínculos de confianza que permitan a los

docentes cambiar a su propio ritmo, sin atropellarlos, pero animándolos continuamente a cambiar.

Un acompañante del docente que va transformando sus escuelas, aplica también el acompañamiento de la diferencia. Es decir, que busca hacer a todos los docentes competentes, atendiendo sus diferencias individuales y sin encasillar a nadie en sus limitaciones. Esto es lo mismo que se espera que el docente haga con los estudiantes.

El acompañamiento pedagógico concebido en la Escuela Activa para asistir y asesorar en forma personalizada al docente, es una forma innovadora de interrogar permanentemente la práctica cotidiana, el desarrollo de capacidades y la relación entre los conocimientos adquiridos. El acompañante realiza un seguimiento en el mismo lugar de trabajo del docente, llegando hasta donde él está, no sólo para responder a sus preguntas, sino para hacer ejercicios reflexivos y ayudar al docente a pensar sobre otras situaciones y preguntas que tal vez no se hace nunca.



Facilitadores apoyando a los docentes en el desarrollo de materiales en Nicaragua

¿Quiénes pueden cumplir el rol de facilitadores y qué hacen? El rol de acompañamiento, que proponemos en la Escuela Activa lo puede hacer un buen docente, aquel reconocido por sus actitudes, su experiencia en trabajar en zonas rurales o urbano-marginales, y sus conocimientos sobre estrategias para transformar los discursos en acciones dentro de la escuela

y más allá de su contexto. El facilitador ideal es el que apuesta a que “paso a paso se llega lejos”, y que una “golondrina sí hace verano”. Desde estas certezas se arriesga a ser como “el ángel de la guarda” de esos docentes que se sienten aislados, pesimistas, inseguros, incrédulos, o teóricos. Le apuesta a que puede comunicarle esa entrega y ese entusiasmo que se necesita para lograr los cambios. Este facilitador profesional debe tener ante todo la capacidad de aprender de la escuela y de ayudar al docente a generar sus propias estrategias de crecimiento.

El facilitador no sólo identifica las debilidades en el proceso de aula sino que motiva al docente a que juntos se hagan cargo de ellas. Es una forma de lograr el mejoramiento del trabajo de aula mediante acuerdos de cumplimiento gradual consensuados y con sentido de los compromisos adquiridos. El facilitador actúa en todos los escenarios donde los docentes aprenden a mejorar sus desempeños: los CIA, las pasantías interactivas y los talleres presenciales, entre otros.

El qué hacer, cómo hacerlo y con qué propósitos hacer la asesoría y el seguimiento en la Escuela Activa, no tenía antecedentes en ninguno de los países intervenidos con esta propuesta. La forma como se ha llegado a las escuelas de las zonas rurales para elevar el desempeño docente ha requerido modificar las estructuras administrativas, los presupuestos, el tiempo que se dedica para atender a cada escuela y hasta los instrumentos de recolección de información. Más importante aún, ha sido modificar el lenguaje utilizado en la asesoría para ser convincentes aún en medio de la precariedad y la carencia de perspectivas de los docentes. A lo largo de los años, el acompañamiento a pie de aula se ha trabajado en cada país detalladamente para establecer un inventario de las fortalezas y debilidades de la escuela rural y peri-urbana tanto en los procesos pedagógicos como de gestión.

Apostarle a que el acompañamiento a pie de aula sea el plato fuerte del menú propuesto para la formación docente en servicio, exige promover cambios a nivel de las instancias educativas de cada región. Requiere desafiar la falta de personal especializado para cumplir la función de acompañante. Sin embargo, también ha permitido la construcción de nuevos sentidos para

la supervisión educativa que realizan los ministerios que en muchos casos no ha logrado posibilitar a los docentes aprender de su propia práctica y relacionar el aprendizaje de los estudiantes con su propio desempeño.

En cada país en donde hemos trabajado, se han recreado las formas de hacer el acompañamiento y de seleccionar a los acompañantes o facilitadores para cumplir esta función. En todos los países se ha debatido sobre el perfil adecuado de este profesional, y se ha tomado conciencia que el acompañante ideal no se logra sumando unos requerimientos personales y profesionales, sino formando ese recurso humano a partir de lo que se tiene en cada contexto. El equipo de facilitadores de cada país ha transitado un largo camino de preparación a nivel pedagógico, curricular, social y comunicacional tanto en la teoría como en la práctica. Los equipos de facilitadores que se han formado en cada país, han ayudado a construir desde sus propias vivencias respuestas concretas a las siguientes preguntas:

- ¿En qué consiste el acompañamiento a pie de aula?
- ¿Quién puede cumplir el rol de hacer acompañamiento pedagógico y de gestión?
- ¿Cómo se definen las fases del acompañamiento?
- ¿Cuáles son las necesidades prioritarias que necesitan atenderse en la primera fase del acompañamiento?
- ¿Cuáles pueden ser las estrategias de acompañamiento más efectivas?
- ¿Cuántas escuelas y a cuántos docentes puede acompañar efectivamente un facilitador?
- ¿Cuántas visitas pueden hacerse considerando distancias y necesidades de las escuelas?
- ¿Cómo se pueden organizar las escuelas y los docentes para el acompañamiento?



Oscar Mogollón visitando estudiantes en Guinea Ecuatorial

- ¿Cómo se acompaña al docente de acción multigrado?
- ¿Cómo el acompañante pedagógico y de gestión también se involucra en un proceso de formación permanente?
- ¿Quiénes valoran el desempeño del acompañante pedagógico?
- ¿Cómo el acompañante pedagógico se interrelaciona con el supervisor, el especialista de educación y el responsable del monitoreo para construir un “modelo eficaz, crítico y creativo” de acompañamiento?
- ¿Qué cambios institucionales requiere el acompañamiento?
- ¿Cómo analizar, utilizar y devolver a la escuela la información que se obtiene de ella, para reconocer fortalezas, debilidades, logros y puntos críticos, y para posibilitar el aprendizaje a partir de la propia práctica?

- ¿Qué relación hay entre asistencia pedagógica permanente y mayores niveles de rendimiento de los estudiantes?
- ¿Cómo el acompañamiento se nutre de espacios como las pasantías demostrativas, los días de logros, los CIA?

Aspectos como los anteriores han ayudado en cada país a construir con los mismo actores de la escuela el discurso con que se hace referencia a la tarea de asistir pedagógicamente a otros docentes en su aula, teniendo como punto de reflexión el análisis de su propio desempeño.

La Escuela Activa prepara a los “acompañantes al pie del aula” utilizando la misma metodología APA y las estrategias de formación permanente que se aplican luego con los docentes. Conjuntamente con las autoridades educativas se diseñan las estrategias de acompañamiento y se ajustan los protocolos de los planes de visitas de los facilitadores y su frecuencia. Estos planes son específicos para cada una de las regiones y países en donde se implementa esta propuesta integral. Los planes de visitas están mediados por la ubicación geográfica de las escuelas y de los facilitadores, por la identificación de las escuelas por niveles de avance en la propuesta y por las estrategias oficiales de atención a las escuelas rurales. En algunos planes predomina un acompañamiento intensivo desde el inicio de la intervención para aquellos docentes nuevos en la Escuela Activa. El acompañamiento disminuye a medida que se desarrollan las estrategias de formación docente y se establecen los CIA. Los planes establecen estrategias de “graduación” o salida de los facilitadores de las escuelas.

Apuesta 5

Los padres deben participar
para mejorar el aprendizaje
de los estudiantes.

El interés de las familias campesinas por la educación de sus hijos y de sus hijas debe ser correspondido con una escuela donde todos pueden aprender.

Tradicionalmente la escuela, sobre todo la de la zona rural, no ha sido abierta a la participación de la familia, la comunidad y su cultura. En muchos casos, su participación se ha reducido a exigencias utilitarias: pintar, limpiar, reparar, construir, preparar alimentos y algunos apoyos en la parte de gestión. La participación de éstos en el proceso de aprendizaje y en el mejoramiento de los rendimientos de los estudiantes, está muy lejos de ser contemplada por muchos docentes, ya que para ellos es casi imposible considerar que padres iletrados, que emigran de comunidad en comunidad para subsistir, y que aparentemente tienen bajas expectativas de éxito con el aprendizaje de sus hijos, puedan ser parte de la comunidad educativa.

En la construcción de una Escuela Activa acorde con las necesidades y expectativas de cada región y país, se ha apostado porque los padres de familia y la comunidad desarrollen capacidades que les permitan participar en la escuela no sólo como mano de obra, sino que sean reconocidos como actores educativos que pueden brindar apoyo a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esta posición ha requerido un largo proceso de entendimiento tanto de los docentes, de las autoridades educativas a nivel local como de los mismos padres de familia de lo que significa participación. Por esta razón, la participación de la familia en la escuela siempre ha estado presente en los talleres presenciales, en los CIA, en los Días de Logro y en el proceso de acompañamiento a pie de aula.

Generalmente, las primeras lecciones que un niño o una niña aprenden son con su familia. En el hogar, escuchan por primera vez palabras de un lenguaje que aún no entienden pero que van interiorizando poco a poco con cada interacción entre ellos y sus familiares. No importa si sus padres no saben leer o escribir, ya que ellos poseen habilidades y conocimientos que pueden transmitir a sus hijos ya sea consciente o inconscientemente.

En la Escuela Activa, se parte de estos aprendizajes previos aprendidos en el hogar para integrarlos con lo desconocido, con lo que aún no han aprendido en su hogar pero que aprenderán en la escuela. De esta manera se logra una continuidad y un enlace perfecto en el proceso constructivo del aprendizaje.

La relación de los padres familia con la Escuela Activa ha requerido un replanteamiento de la colaboración tradicional y ayuda mutua entre la escuela y la comunidad. Esto significa superar la reducida participación de los padres. Su participación es importante para el desarrollo de la escuela siempre y cuando se tenga en cuenta que el padre de familia tome parte activa en las decisiones de la educación que deben recibir los niños y niñas. Es decir, que participe activamente en la gestión, la evaluación, el control y la vigilancia. La vigilancia de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en la Escuela Activa también es una tarea que involucra a la familia y a la comunidad por lo que se requiere su verdadera participación en la práctica educativa de la escuela. Es necesario que ellos se involucren directamente en el aprendizaje y se hagan preguntas como: ¿En qué ayudo a mi hijo?, ¿Cómo estudia mi hija?, ¿Cómo puedo aprender de lo que ellos aprenden?. En síntesis, se espera que los padres de la Escuela Activa hagan suyas las siguientes premisas que:

- Todos los niños y niñas aprendan a leer y escribir en primer grado.
- Lo que se aprende en la escuela se aplique en la familia y en la comunidad.
- Las niñas participen al igual que los niños en las actividades académicas, sociales y culturales.
- Los padres y madres desarrollen capacidades de gestión, organización y liderazgo mediante acciones de capacitación continua.

En esta relación de los padres de familia con el proceso activo de la escuela, van quedando atrás las tradicionales quejas para culpar al docente de los fracasos de los estudiantes o de consolarse con la idea que por ser

escuela rural no se aprende. De las relaciones fortalecidas entre la escuela y la comunidad se ha logrado como beneficio colateral el rescate y la valoración del docente que atiende la diversidad y la heterogeneidad del aula unidocente y multigrado. Lo más importante, es que se ha abierto un imaginario de esperanza en las posibilidades que tienen los estudiantes de desarrollar las competencias para la vida en la escuela rural.

Reconstruyendo el sentido de identidad hacia la escuela. En el proceso de construcción de la participación de la comunidad, se ha trabajado la idea que la escuela no es del Ministerio de Educación, ni de los docentes, ni de las autoridades locales, sino que pertenece a la comunidad. Esta mirada ha permitido desarrollar un sentido de pertenencia reflejado en la toma de decisiones conjuntas con el director, el docente, los estudiantes y otras instancias comunales y locales. También se crea un clima democrático que ha permitido a las comunidades rurales sembrar nuevas esperanzas en la escuela de sus hijos.

Ha sido indispensable trabajar hombro a hombro con los docentes y los padres de familia, haciéndolos sentir importantes, reconstruyendo su sentido de identidad hacia la escuela y de identidad de los docentes hacia la familia y la comunidad.

Los docentes han tenido que des-aprender conceptos errados relacionados con la supuesta ignorancia de las familias campesinas, para dejar entrar a la escuela los saberes y vivencias de las comunidades y poder incorporarlos en las actividades de la Escuela Activa. Estos son procesos lentos por lo que permanentemente los docentes y los facilitadores deben estar preparados para motivar, convencer y negociar esta nueva forma de participar.

La apuesta por la participación de los padres en el proceso educativo implica construir nuevos significados sociales y políticos que contribuyen a que cada

vez las escuelas rurales y de escasos recursos se conviertan en un lugar para el diálogo, un espacio de encuentro de saberes y experiencias de niños, jóvenes y adultos. Significa que la escuela sea una institución para valorarse como grupo con todo lo que una comunidad, piensa, sabe y aspira para solucionar sus demandas dentro de un nuevo sentido para la ruralidad. Los padres de familia pueden convertirse en miembros activos de la escuela aprendiendo lo que le enseñan a sus hijos, reflexionando con las guías de auto-aprendizaje y utilizando otros recursos que la escuela les puede ofrecer. El aprendizaje de los padres se puede expandir con cursos de alfabetización y otros programas educativos que puedan ser coordinados por los diferentes agentes de la comunidad educativa y la sociedad civil.

Dentro de la Escuela Activa, la comunidad se convierte en una extensión del aula de clase. Con esta propuesta, los niños y niñas se convierten en estudiantes con sed de conocimiento dentro y fuera del aula. La comunidad ofrece un ambiente lleno de agentes, factores, y situaciones de las cuales los niños y niñas obtienen aprendizajes funcionales y prácticos para la vida. En una comunidad pueden existir mercados, tiendas, cultivos de productos agrícolas, áreas verdes, y muchos otros espacios en los que se pueden aplicar los conceptos que los niños y niñas han desarrollado en las guías de auto-aprendizaje. De esta manera, lo que se aprende se practica y se aplica, y las barreras del aula de clase tradicional se reemplazan por vínculos participativos entre la escuela y la comunidad.

Los padres de familia organizados han tomado decisiones importantes para la escuela. La Escuela Activa busca asegurar que los padres participen activamente en las decisiones de la escuela. En cada región y país se han desarrollado diversas iniciativas y proyectos para acortar las distancias entre la escuela y la comunidad pero especialmente, para lograr que todos los niños y niñas asistan a la escuela y permanezcan en ella. Por ejemplo en Perú, los padres se han organizado en los Consejos Educativos Institucionales (CONEI), como espacios de participación de la comunidad educativa para la gestión integral a nivel pedagógico, institucional y administrativo. A nivel pedagógico, en Nicaragua los padres se han apropiado de la metodología APA, lo que ha significado contar con su



Padres de familia apoyando a los estudiantes en Nicaragua

presencia permanente, ya que se turnan para apoyar al docente en la conducción del proceso. Especialmente, los padres participan en las interacciones, en la consecución oportuna de los materiales y recursos del entorno y en la coordinación con los gobiernos estudiantiles o municipios escolares para desarrollar las actividades dentro y fuera del aula. Evaluaciones externas hechas a la Escuela Activa confirman que los beneficios de la participación de los padres coinciden en:

- Los padres incrementan su capacidad de aprender con sus hijos. Principalmente en los primeros grados, los padres participan en el aula gracias al trabajo con formas más agradables y significativas para enseñar la lectura y la escritura. Esto ha atraído poderosamente a las familias a la escuela para aprender y para apoyar al docente.
- Se construyen alianzas entre los padres y los docentes. Al hacer presencia en la escuela, los padres apoyan al docente para aplicar con éxito las guías de auto-aprendizaje y para atender eficientemente varios grados y niveles a la vez. Este apoyo de los padres facilita cambiar el concepto de las tareas rutinarias por actividades significativas o proyectos sencillos. Los padres se convierten en tutores de las pequeñas investigaciones que realizan sus hijos e hijas, a la vez que les ayuda a construir su visión de lo que creen, esperan y necesitan de la escuela.
- Se promueve la apropiación de los problemas, el incremento de la creatividad y el reconocimiento de otros saberes provenientes del hogar (no propuestos en los currículos nacionales) que los padres comparten y los cuales son incorporados por los docentes y los equipos técnicos en las guías de auto-aprendizaje de los estudiantes. Esta participación es la que alimenta la calidad de los procesos de aula. Los padres, aunque muchos de ellos iletrados, desarrollan capacidades para hacer acompañamiento a sus hijos guiados por docentes que comprenden que sólo con la participación efectiva de las familias se puede construir un futuro equitativo y justo para los estudiantes.
- La participación de los padres en los Días de Logros, donde los niños y niñas con evidencias demuestran sus aprendizajes, contribuye a que acepten apoyar a sus hijos para que alcancen sus metas, para que juntos analicen los avances alcanzados y los obstáculos que han tenido. Todo esto dentro de un ambiente de respeto y libre de la evaluación autoritaria.
- Los padres comprenden los cambios en las formas de enseñar y de aprender de los estudiantes y el descubrimiento en la práctica que esos cambios van más allá de la copia, la memorización y la repetición.
- Se da un cambio de percepción sobre la escuela. Muchos padres empiezan a ver una escuela que prepara a sus hijos para la vida del campo y para la vida urbana. Por esta razón, los padres apoyan la asignación de más tiempo de los niños y niñas para estudiar que para cumplir con las responsabilidades productivas y domésticas del hogar.

Apuesta 6

Los niños y niñas son artífices
de su propia formación.

En la Escuela Activa los niños y las niñas tienen la oportunidad de entender y controlar los procesos mentales que utilizan para aprender. Cuando comparten en pequeños grupos, están invitados a vencer la pasividad y a ser curiosos. En general, están invitados a ser creativos para encontrar soluciones a situaciones escolares y de la vida cotidiana.

Todos los componentes de la Escuela Activa se orientan a creer en los niños y las niñas y a convencerlos que pueden aprender, a invitarlos a vencer la pasividad, a ser curiosos y en general, a ser creativos para encontrar soluciones a situaciones escolares y de la vida cotidiana.

Tradicionalmente se entiende que sólo a los docentes y a los padres de familia les corresponde decidir por los niños, niñas y por los jóvenes. Esto limita el desarrollo de la creatividad y la iniciativa por lo que muchos asumen una actitud pasiva y muy cómoda frente a sus propios procesos de aprendizaje. En la Escuela Activa los estudiantes también tienen la oportunidad de comprender y controlar los procesos mentales que realizan para aprender. Mediante el trabajo en equipo mientras desarrollan las tareas propuestas en las guías, empiezan a ser conscientes de las estrategias y materiales que pueden utilizar para lograr los resultados esperados. Esto acrecienta su interés por aprender y los prepara desde los primeros grados para ser sujetos activos de sus propios procesos de aprendizaje.

Al compartir experiencias en grupo los niños y niñas expresan sus ideas y sentimientos y se ejercitan en estrategias de negociación de diferencias e intereses. Los docentes comprenden mejor a los estudiantes y aplican interacciones que ayudan a desarrollar la autonomía de los estudiantes. Esto no significa hacer lo que cada quien quiere, sino actuar de acuerdo con su propio criterio, asumiendo responsablemente la consecuencia de sus acciones y desarrollándose como seres humanos plenos, sin afectar su propia dignidad ni la de los otros.

Para que los niños y niñas sean artífices de su propia formación, la Escuela Activa ofrece a los estudiantes espacios para desarrollar capacidades y actitudes que les permitan:

- Aprender a pensar por su propia cuenta, qué deben hacer, cómo lo deben hacer y con qué propósito lo van a hacer.
- Ejercitar la concertación de tareas y responsabilidades, así se preparan para la toma de decisiones, para descubrir sus potencialidades y limitaciones.
- Construir una identidad de sí mismo y en relación con los demás. No sólo su autoestima, sino la estima por los demás.
- Construir conocimientos en forma individual y colectiva. Esto implica aplicar la auto-evaluación y la co-evaluación para reconocer sus avances y sus dificultades y tener una actitud comprometida con su aprendizaje.



La presidenta del gobierno estudiantil trabajando con sus compañeros en una Escuela Activa en Perú

Los niños y niñas son artífices de su formación en gestión, liderazgo y democracia a través del gobierno estudiantil. La mejor forma de aplicar lo aprendido es simulando situaciones reales o relacionando el aprendizaje con el estilo de vida específico de cada estudiante. La propuesta pedagógica de la Escuela Activa promueve acciones y estrategias que permitan que cada estudiante desarrolle sus habilidades sociales que le permitan vivir en sociedad.

Cuando se crean situaciones en las cuales los niños tienen poder de decisión en temas escolares y comunitarios, se fomenta la capacidad de escuchar, dialogar y debatir diferentes puntos de vista de una manera respetuosa y objetiva. La justicia y la solidaridad surgen como valores indispensables para este proceso. Los estudiantes aplican estos conceptos tan abstractos de una manera práctica y educativa. Los estudiantes se educan en la libertad, la tolerancia y la autonomía que se entiende como la libertad de actuar libremente asumiendo con responsabilidad las consecuencias. El liderazgo estudiantil en la Escuela Activa se expande hacia la comunidad, y de esta manera las autoridades educativas y los padres de familia comparten responsabilidades en la toma de decisiones y resolución de problemas.

El gobierno escolar se organiza con una estructura elegida democráticamente y en la que todos sus miembros tienen voz y función. El proceso de formación del gobierno empieza al principio del año, cuando el docente les explica a los estudiantes sobre el gobierno escolar, su importancia y de qué forma ellos pueden participar en él. Durante el año, los niños y niñas que quieren ser líderes escolares se postulan a cargos como presidente, vicepresidente, secretario del gobierno estudiantil y otros cargos que puedan variar de acuerdo a la escuela y región en la que está ubicada.

Una vez que se han postulado los candidatos, los estudiantes aprenden de forma práctica sobre la importancia de la justicia, democracia y libertad de expresión al elegir con un voto privado a los candidatos que ellos piensan que los representarán mejor ante toda la comunidad educativa. Al haberse elegido y formado un gobierno escolar, se pueden crear pequeños comités para cada aula o grado que promueven iniciativas positivas para los estudiantes. Por ejemplo, comités de biblioteca, de jardín, decoración de aula y recreación entre otras. De esta manera, se asegura que todos los niños

y niñas participen no sólo dando su voto privado, sino que colaborando al desarrollo de su escuela y de su propia educación.

La Escuela Activa no solo se ocupa de que los niños y las niñas de todos los grados adquieran suficientes conocimientos y los apliquen en su contexto inmediato, sino que propicia espacios vivenciales de desarrollo social y afectivo para que actúen en la escuela y en la comunidad. Es decir, a través de los gobiernos escolares o municipios escolares se desarrollan destrezas y habilidades, se fortalecen los valores y las actitudes que los preparan para ser ciudadanos capaces de contribuir a la construcción de la democracia y la convivencia.

El gobierno estudiantil es una estrategia en la cual los niños y niñas eligen roles que les permitan ejercer liderazgo de su aprendizaje. A través de esta actividad, cada miembro del gobierno estudiantil desarrolla sus habilidades en relación a su rol. Los estudiantes que no tienen participación directa en el gobierno estudiantil, aprenden sobre procesos democráticos, la equidad de género, el aprecio por los derechos y un comportamiento ético como ciudadanos de este planeta.

La experiencia al proponer los gobiernos estudiantiles en cada región o país, ha impulsado una educación centrada en los valores de la democracia, la solidaridad y la tolerancia. Incluso escuelas que no forman parte de los proyectos de la Escuela Activa, se suman a esta propuesta y organizan a los estudiantes en comités de trabajo y en grupos en el aula, aunque no cuenten con las guías de auto-aprendizaje y con los demás elementos activos. La idea que los estudiantes administren la escuela y sus propios aprendizajes, es la forma de abrir las puertas al cambio. Esto se ha aprovechado como motivación para hacer una expansión natural de la Escuela Activa a otras escuelas cercanas: docentes capacitan en democracia a los docentes vecinos, estudiantes que enseñan a estudiantes de otras escuelas. Los estudiantes les enseñan a otros estudiantes que el mundo no se clasifica en buenos y malos, sino que podemos aprender juntos y retomar lo mejor de ambos para el bien de todos. Estas son ideas que se han trabajado en las escuelas con la esperanza que sirvan para potenciar la capacidad de escuchar y de argumentar.

Apuesta 7

Las guías de auto-aprendizaje interactivo propician el desarrollo de competencias para la vida.

Las guías ponen en manos de los estudiantes el currículo para que ellos mismos lo administren. Ellos se convierten en forjadores activos de un aprendizaje funcional y aplicado a la vida. Las guías de auto-aprendizaje promueven acciones de calidad en las escuelas multigrado y polidocentes y brindan a los niños y niñas la oportunidad de realizar la primaria completa a su propio ritmo.

La gran diferencia entre una guía de aprendizaje y un texto informativo es que en el texto se ofrecen las respuestas al estudiante que no lo hacen razonar de manera sustancial, mientras que en la guía lo conducen paso a paso a través de un proceso en el que el niño encuentra la respuesta. En las guías, el punto de llegada son las definiciones. Esto es diferente que la escuela tradicional ya que en ella el punto de salida son las definiciones para continuar en un proceso pasivo. La esencia del constructivismo educativo es que a través de materiales interactivos como las guías se puede llegar a las definiciones en vez de solo memorizarlas. Para lograr este objetivo, las guías se basan en la metodología APA, usando las experiencias previas como base. Si se parte de ese punto, se relaciona la experiencia con lo nuevo. Si se hace en forma memorística, los conocimientos están aislados y eventualmente esos recuerdos se olvidan.

Las guías de auto-aprendizaje surgen para dar respuesta a la escuela multigrado que con uno o dos docentes se espera que pueda innovar más, ofrezca educación pertinente y de calidad y que desarrolle estrategias flexibles y personalizadas. Estas guías parten del contexto de los alumnos y todos los procesos activos se desarrollan respetando la cultura de los grupos. Las guías no convierten los contextos en temáticas localistas, sino que posibilitan investigar y aprender sobre otros contextos y otras culturas, sin descuidar la visión universal de la realidad.

Las guías de auto-aprendizaje son recursos educativos, organizados por unidades, al alcance del docente y del estudiante. En las guías se privilegian

estrategias para que el propio estudiante juegue un papel activo en el proceso. Las guías precisan los desempeños esperados por los estudiantes mediante los cuales se expresa el desarrollo de las competencias. Son una integración entre los temas convencionales, el cuaderno de trabajo de los estudiantes y la planificación del docente. Las situaciones propuestas en las guías promueven las interacciones de los estudiantes con el docente, con los textos de la biblioteca, con los recursos del entorno, con los saberes de la comunidad e involucran la idea de preparación para la vida.

En el contexto de cada país, las guías se construyen de acuerdo con los currículos nacionales, según las competencias consideradas como metas de la educación, según sus políticas e intereses, según los ideales que orientan la vida de los diferentes grupos sociales. Las guías desarrollan una petición concreta, sencilla y pertinente sobre lo que cada país considera que sus estudiantes necesitan aprender y cómo pueden utilizar en su vida diaria lo que aprenden en la escuela. Todos los países tienen propuestas propias para transformar sus sistemas educativos. La Escuela Activa sirve de puente para garantizar que esas propuestas se hagan realidad en los contextos socio-económicos menos favorables. Entregar guías de auto-aprendizaje interactivo a las escuelas que tienen más dificultades para ofrecer educación de calidad a los niños y niñas es un requisito para articular el currículo-escuela-vida. Las guías pueden garantizar incluso la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo. Sin embargo, las guías son sólo un instrumento. Son un recurso para construir y reconstruir conocimientos. La labor del docente, la situación de la escuela, los intereses de los padres, las características del medio social y cultural, son factores esenciales del currículo como eslabón entre la comunidad y la escuela.

Los niños y niñas de la Escuela Activa administran el currículo mediante las guías de auto-aprendizaje. Para lograr que los niños y niñas sean estudiantes activos, artífices de su propia formación necesitan las herramientas adecuadas para aprender a aprender. Cuando se dice que los niños y niñas administran su propio currículo, es importante entender que no se están presentando las guías como único elemento del currículo. Mediante las guías se integran contenidos, capacidades, propuestas de actividades en un proceso didáctico. También propician la evaluación



Estudiantes en Guinea Ecuatorial

permanente, la formación de valores y actitudes que hace más estrecha su relación con el currículo. Las normas, conductas y valores promovidos en las guías, fortalecen el sentido de equidad y responsabilidad entre los niños y niñas. Una vez que se interiorizan estos principios, los niños y niñas son capaces de romper los falsos estereotipos que surgen en la sociedad y sus paradigmas cambian de forma positiva. Los valores se trabajan en forma vivencial y permanente.

El trabajo con guías requiere que los alumnos hayan aprendido a leer comprensivamente, a producir textos, a dialogar y a escuchar desde el primer grado. Si no es lector activo, el trabajo con guías se vuelve un ejercicio de copia de información, memorización literal y no se desarrolla la habilidad de comprensión que tendría un lector activo. Las guías también requieren orientación especial a los niños que trabajan con ellas, para que se trabaje y se construya en grupo, pero sin descuidar el aprendizaje individual. En

otras palabras, se necesita que el docente promueva el trabajo colectivo sin olvidarse que cada niño y niña está aprendiendo a su propio ritmo. Se necesita que su actuación como mediador sea la adecuada para que se respete el derecho de cada estudiante a ser escuchado, respetado y valorado. Los docentes se capacitan en los talleres para hacer adaptaciones a las guías según las necesidades de los niños y niñas y según la estructura social donde se enmarca la escuela.

Si los docentes no estudian o no conocen las guías a fondo, unidad por unidad, éstas se pueden convertir en un texto solamente informativo. Los niños y niñas pueden terminar memorizando y mecanizando, perdiendo el interés por las actividades propuestas. Si los docentes no orientan paso a paso en cada grupo de niños y niñas, las guías se pueden convertir para los alumnos en sólo “ejercicio de los sentidos” y no en actividades de la mente que requieren esfuerzo y permiten construir conocimiento. Es bueno entender que estas precauciones no se refieren a defectos de las guías, sino al uso adecuado de estas, a los contextos y agentes que tienen la capacidad de desarrollarlas.

La utilización de las guías de auto-aprendizaje ocurre en un entorno seguro para los niños y niñas donde puedan equivocarse, corregir, revisar, volver a leer y volver a escribir de forma abierta y sincera. La misma guía fortalece el auto-concepto positivo. Los estudiantes reciben el acompañamiento del docente quien les orienta a aprender con seguridad, motivación y con éxito de un paso a otro, de una guía a otra, y de una unidad a otra. Cada estudiante posee un rol particular en el grupo, tiene una identidad propia, potencialidades y limitaciones.

En síntesis, el trabajo con las guías de aprendizaje interactivo promueve los siguientes beneficios al aprendizaje:

- Dan respuesta a la necesidad de textos interactivos que tienen tanto los docentes como los estudiantes para mejorar los resultados de los aprendizajes. Las guías no sirven exclusivamente a las aulas monodocentes y multigrados, son aplicables a cualquier situación de aprendizaje, en las escuelas polidocentes rurales o urbanas.

- Integran contenidos, procesos y prácticas pedagógicas. Es decir, que el propósito de las guías no es ofrecer información sobre determinada área del conocimiento, sino dar instrucciones paso a paso para que los niños y niñas desarrollen las actividades en forma individual, en interacción con sus compañeros, con la familia y la comunidad.
- Permiten potenciar las competencias lingüísticas de los niños y niñas porque les brinda la oportunidad de orientar la comprensión lectora, la producción textual y la oralidad, lo que beneficia el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.
- Ayudan a convertir el aula unidocente, multigrado en un espacio donde se lee y se escribe significativamente. Las guías priorizan actividades donde se habla, se escucha, se lee con propósitos definidos y se desarrolla una comunicación significativa que respeta las necesidades individuales y colectivas.
- Facilitan el monitoreo de la calidad de la enseñanza a través del análisis de los logros alcanzados, los niveles de desempeño y el avance en el proceso.
- Apoyan a los estudiantes para que pueden evaluar su propio trabajo y el de sus compañeros y tomar las medidas necesarias para hacer correcciones y seguir las metas propuestas.
- Promueven la equidad de los niños y las niñas. La equidad se logra asegurándose que todos participen en las actividades y promoviendo el respeto a las diferencias entre cada uno de los estudiantes. Esto incluye verificar que todos aquellos en edad escolar tengan la oportunidad y el apoyo de asistir a la escuela y que se mantengan en ella.
- Promueven la participación de los padres. Los padres utilizan las guías para saber claramente lo que se debe hacer durante el año, lo que sus hijos tienen que aprender y cómo pueden participar para cumplir su tarea de apoyar el proceso de aprendizaje.
- Facilitan la participación de la comunidad. Este apoyo es importante para realizar los proyectos relacionados con las actividades de aplicación y para mejorar la convivencia con las personas adultas y los familiares.
- Permiten a los docentes cumplir su rol de mediadores del aprendizaje, estimulando los procesos activos a través de las interacciones con los estudiantes. Las situaciones didácticas de las guías son abiertas y se pueden adaptar o enriquecer para actuar oportuna y adecuadamente cuando surgen los conflictos cognitivos y así favorecer las condiciones para encontrar sentido a lo que se aprende.
- Apoyan la planificación y desarrollo de las clases, especialmente en las escuelas multigrado en donde los docentes tienen que atender y preparar clases para cinco o seis grados diferentes en todas las asignaturas.
- Fortalecen los contenidos de la capacitación docente. Las guías son instrumentos esenciales de capacitación porque le da al docente elementos metodológicos básicos para el desarrollo de su quehacer pedagógico, tanto en la escuela unidocente como en la polidocente.
- Aportan a la creatividad de los docentes en el desarrollo de materiales. Los docentes pueden participar como parte de un equipo de trabajo, con asesores o autores con experiencia para producir nuevas guías o enriquecer las que reciben. Los docentes aportan su visión renovada sobre la base de la práctica y la reflexión, que de hecho son elementos fundamentales para generar teoría.
- Apoyan a los docentes del área rural a hacer investigación de manera efectiva partiendo de la observación cotidiana de “cómo aprenden los niños” y llegan a convencerse de la afirmación de Piaget: *Lo que enseñamos no siempre es lo que los niños aprenden*. Los docentes logran elaborar nuevas guías o adaptarlas a su contexto y a los intereses de los estudiantes.

- Permiten utilizar en forma activa y significativa otros textos de la biblioteca y atender las necesidades e intereses de los niños y niñas. La guía promueve confrontar y extender en otros textos lo que allí se dice o se propone. Ayudan a enseñar, con evidencias, formas de respetar la opinión ajena, de negociar la propia y aprender a llegar a acuerdos.
- Posibilitan hacer realidad el derecho a la educación básica en las áreas rurales menos favorecidas económicamente, en escuelas atendidas por uno o dos docentes, ya que se dotan con el material más importante para aprender.
- Posibilitan una dotación viable para las escuelas en términos financieros. Su costo es menor que el costo de la dotación de textos y libros. Las guías pueden ser usadas por varios años. Las guías no son materiales fungibles.

Apuesta 8

Se pueden superar muchas limitaciones haciendo visibles a los docentes rurales.

Los docentes son actores fundamentales en el cambio educativo.

Pareciera que en algunos países existe la arraigada idea que sólo los proyectos y programas que promueven las organizaciones privadas que manejan recursos de la cooperación internacional pueden poner en marcha propuestas de calidad educativa de manera integral: dotar las escuelas, capacitar a los docentes, entregar materiales y medios educativos, hacer seguimiento permanente, evaluar resultados y retroalimentar, entre otros. Así mismo, se cree que estas experiencias se quedan únicamente en la categoría de pilotos, de ensayo y error. También se tiende a creer que son esfuerzos dobles para un número de beneficiarios muy reducido, que es imposible hacer una expansión significativa, y que en la práctica no se cuenta ni con los recursos financieros, ni el personal calificado para atender en forma personalizada a cada docente en su lugar de trabajo y para garantizar sostenibilidad.

Nosotros examinamos algunas de las formas tradicionales de propiciar los cambios educativos en algunos países. Por ejemplo, las capacitaciones en masa con contenidos generales, programados, desarrollados y evaluados desde las instancias centrales, muchas veces con metodologías frontales. Estos eventos aunque válidos no logran cambios significativos en las escuelas aisladas. Encontramos igualmente, que a pesar de la capacidad, dedicación y esfuerzo de las autoridades de los niveles centrales por capacitar a los docentes para incidir en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, los verdaderos protagonistas en los talleres de formación en servicio no eran los docentes. Tampoco la escuela era fuente de construcción de los referentes teóricos que ayudan a dar forma a una propuesta y a reconstruir el discurso del cambio.

Aún en los casos en donde se personaliza la capacitación para atender las demandas de los docentes y las comunidades, los docentes sienten que han sido abandonados con la responsabilidad para implementar solos lo que aprendieron. Muchos docentes también son trasladados a otras escuelas y todo vuelve a ser como antes para los estudiantes la comunidad, y para los

docentes capacitados. Con estos casos tradicionales, no hay continuidad en los procesos y se pierde la oportunidad de formar a los docentes en algo que en la Escuela Activa consideramos muy valioso y es reflexionar sobre la práctica, contrastarla con la teoría que recibe el docente en los talleres, y construir conocimientos útiles para reorientar sus nuevas prácticas.

Sobre la realidad de la escuela rural y su contexto. Creemos que es necesario reflexionar sobre una nueva forma de entender la escuela rural y los beneficios del aula multigrado. En la capacitación docente es necesario prestar atención a los aspectos socio-culturales de las comunidades, los aspectos productivos, la variedad del medio ambiente y otros contenidos que casi no se trabajan desde los niveles centrales. Aunque en algunos países existen programas que rescatan enfoques, fundamentos y servicios para atender las escuelas rurales, no existen estrategias para convertir a las escuelas en lugares desde donde se pueden hacer las reformas educativas. Tampoco existen estrategias para convertir a los docentes en profesionales reflexivos que rescaten sus saberes previos y puedan modificarlos a partir de lo nuevo que van aprendiendo a través de sus nuevas prácticas.

Sobre el camino más cercano a los estudiantes y menos distante a la realidad social. Los docentes son indispensables en los cambios educativos, especialmente, en la transformación de las prácticas pedagógicas para lograr que los estudiantes desarrollen competencias para la vida. Nosotros le apostamos a los docentes con todo el peso que tienen dentro de la comunidad educativa, para construir con ellos la propuesta de cambio para la educación rural de su país. Sin ellos no es posible provocar cambios educativos. Ellos actúan en el escenario donde se construye colectivamente el futuro de los seres humanos menos favorecidos: la escuela rural.

La idea de apoyar una propuesta de cambio para un país, partiendo de los mismos docentes ha sido un desafío nada fácil de enfrentar. Sin embargo, ha significado abrir espacios al diálogo de saberes interculturales y una permanente reflexión no sólo sobre el qué se hizo, sino cómo se hizo, qué hacer para continuar, qué hacer para mejorar, cómo replicar el cambio en la escuela vecina, y cómo hacerlo con calidad y a menor costo.

Sobre los retos de construir con los docentes. Tomar en cuenta a los docentes de la escuela rural para construir propuestas de cambio significa asumir un proceso de formación técnico-pedagógica permanente. Esto significa reconocer sus seguridades y sus temores con relación a lo que pueden aportar al grupo. También implica fortalecer su identidad para que no crean que son de menor categoría que los docentes urbanos. Esto requiere romper paradigmas para que dejen atrás las prácticas que durante años consideraron correctas.

Además es necesario mostrarle a quienes son incrédulos de las capacidades de los docentes rurales que ellos han desarrollado las competencias para construir sentido a partir de textos leídos y producir textos con sentido (competencias básicas para el desarrollo del conocimiento). Se argumenta que los docentes no han recibido formación para cambiar partiendo de la investigación de su quehacer cotidiano. Muchas autoridades han cuestionado la conveniencia de contar con los docentes rurales como equipo de construcción de propuestas de cambio. Aunque su cuestionamiento, tiene sin duda sentido, parece que este es uno de los mejores caminos para acortar diferencias entre los discursos y las prácticas docentes. La participación de los docentes en la construcción de las propuestas de cambio es absolutamente necesaria. Se ha demostrado que cuando se toma en cuenta a los docentes para asumir roles protagónicos dentro del sistema educativo, ellos entienden que la escuela rural con todas sus posibilidades y carencias, también puede ser el lugar para replantear las concepciones sobre el enseñar y el aprender.

Abrir espacios para que los docentes participen es poner a funcionar significativamente el pilar utilizado por el informe Delors: “Aprender a aprender”. En nuestra experiencia formando equipos de docentes pioneros hemos conseguido que desarrollen capacidades para participar como autores de las guías de los estudiantes de segundo y tercer grado. También han desarrollado capacidades para proponer algunos módulos de formación para docentes y especialmente para liderar los proyectos de lectura y escritura para los estudiantes de primer grado. Este proceso de formación ha requerido promover el análisis crítico y reflexivo de las conceptualizaciones y marcos



Docentes autores en Nicaragua

teóricos que sustentan las diferentes asignaturas bajo la orientación de especialistas de áreas en todos los momentos de la producción. Creemos que los docentes considerados autores son los que mejor reflexionan sobre su propia práctica, los que mejor manejan la acción multigrado, los que mejores adaptaciones hacen al proceso y los que han logrado convertir sus escuelas en demostrativas. En muchas situaciones estos docentes autores son los que mejor desempeñan el rol de acompañantes pedagógicos.

Sobre prueba y error. Para apoyar a los docentes autores es necesario proveer formación docente que les ayude a desarrollar procesos en los cuales reconocen su práctica, la interpretan y la comunican, apoyados por un especialista de área y un consultor en didáctica que se encargan de guiar con rigurosidad los aspectos científicos y pedagógicos y les apoya para revisar sus producciones.

Los docentes autores son el polo a tierra que facilitan el rescate de las oportunidades que ofrece el contexto de los estudiantes. Los docentes garantizan que las actividades propuestas sean adecuadas a la realidad. Esto asegura pautas para una verdadera diversificación curricular y para hacer narraciones y descripciones que correspondan con lo que se vive en la práctica cotidiana. Esto garantiza que lo que no es perceptible para los especialistas de área desde un escritorio sea identificado como uno de los ingredientes básicos para que los docentes se decidan a escribir: las reflexiones sobre las interacciones con sus estudiantes para mejorar la calidad de los aprendizajes.

Así como los docentes autores reciben apoyo específico, existe otra estrategia en la Escuela Activa que es promover la participación de los docentes como padrinos y mentores de otros docentes. Esta estrategia reafirma en la práctica



Docente de multi-grado con estudiantes en Nicaragua

que la Escuela Activa es la escuela de las interacciones. En la Escuela Activa hay una permanente reflexión sobre la formación docente en servicio. Hay un cuestionamiento constante a la pregunta ¿Qué puede aportar un docente rural desde su práctica y desde su contexto? Los docentes que encuentran sentido al cambio y pueden demostrar que sus escuelas son activas, son docentes que orientan de manera más cercana a un grupo de docentes de escuelas vecinas. La idea de docentes mentores para otros docentes da origen a una nueva cultura pedagógica para solucionar los problemas actuando juntos frente al aislamiento y las carencias.

La modalidad de padrinazgo de los docentes hace que los conceptos y los procesos sean mejor entendidos. Apoya a que el proceso de cambiar sea más rápido por ser más convincente, ya que se ofrece apoyo más pertinente y

constante. Esta forma de padrinazgo además de fortalecer la autoestima de los docentes que actúan como padrinos, ha significado asegurar estrategias para ampliar la cobertura más allá, de los recursos financieros otorgados por los donantes y expandir de manera natural las mejores prácticas. Tener padrinos hace que los costos de capacitación sean menores.

Esta estrategia ha generado aún más reflexión para completar los contenidos de la capacitación y explorar nuevos saberes. Entonces, las prácticas impulsadas por la Escuela Activa con la mirada puesta en los docentes como gestores, como autores, y como acompañantes, se han convertido en herramientas para institucionalizar en los países y regiones, políticas orientadas a distribuir la educación en forma equitativa, reconociendo las características de cada docente, de cada escuela, y de cada comunidad.

Creemos que construir las propuestas de cambio “desde abajo” con los docentes, deja lecciones valiosas. La lección más valiosa es que se debe contar con los docentes como protagonistas de los procesos de cambio educativo. Los docentes no sólo como ejecutores, sino como constructores, gestores y autores. Los docentes son el punto conector entre las elaboraciones conceptuales y la vivencia diaria. Ellos le dan coherencia en la práctica. Es necesario reconocer todos los aprendizajes, aún los empíricos, porque desde ahí se hacen mejoras en la calidad.

Sobre el reto de un nuevo docente rural. Hacer visibles a los docentes rurales a pesar de las enormes limitaciones para su desarrollo profesional, requiere poner en marcha estrategias de formación en servicio, como si los proyectos se trataran de escuelas de formación inicial donde se deben desarrollar las competencias profesionales necesarias para atender con calidad a los estudiantes de todos los grados. Estas competencias son:

- Dominar los contenidos de las diferentes asignaturas
- Desarrollar competencias didácticas, especialmente para el manejo de la acción multigrado

- Fortalecer su identidad personal y profesional
- Desarrollar competencias para entender a los estudiantes y su entorno y para poder relacionarse con la comunidad
- Desarrollar competencias para la investigación con el fin de mantenerse al día en un mundo cambiante

A pesar de los grandes problemas estructurales que deben enfrentar los proyectos para ejercer como si fueran escuelas de formación inicial de docentes (sin pretender serlo) es necesario asumir ese reto, dar ese gran paso. A nuestro modo de ver y apoyados en las vivencias de casi dos décadas, sabemos que el cambio no se logra con los talleres de capacitación presencial únicamente. El docente profesional competente se puede formar desde las condiciones reales de su trabajo, desde su escuela y su contexto.

Lo anterior exige transformar no sólo las relaciones entre el docente, los padres y sus estudiantes, sino entre el docente y los acompañantes pedagógicos y entre los acompañantes, técnicos, y los especialistas de área. Solo así, los docentes adquieren seguridad para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, para aceptar el conflicto cognitivo entre lo que sabían hacer por tradición y lo que se les plantea como base para apropiarse de los nuevos conocimientos.

Como se anotó en la apuesta relacionada con el acompañamiento pedagógico a pie de aula, el análisis y la reflexión permanente sobre el propio desempeño representa un factor clave para formar ese docente rural. De otra manera, los docentes no podrían ser tomados en cuenta en las decisiones, que aunque son complejas no son inalcanzables, para atender con calidad una escuela que carece de las condiciones básicas para tener éxito.

¿Por qué no apostar a que los docentes rurales, con una estructurada formación en servicio, puedan liderar los cambios educativos que sirvan de inspiración a políticas nacionales y regionales?

Apuesta 9

El currículo, los valores,
la democracia y la tecnología
impulsan la calidad y equidad
educativa en la escuela.

La educación en valores prepara a los estudiantes para enfrentarse a situaciones diarias, para actuar libremente y con responsabilidad y para dar sentido a sus vidas.

La escuela rural para ser Escuela Activa no se puede olvidar de las propuestas y los retos de la educación del siglo XXI: aprender a aprender, aprender a ser, y aprender a convivir, retos que sin lugar a dudas, se pueden enfrentar con propuestas integrales de calidad.

En todas las apuestas se ha enfatizado en los propósitos de transformar la escuela convencional en activa, partiendo de lo que se tiene, institucionalizando nuevas formas de hacer las cosas y fortaleciendo el grado de responsabilidad y compromiso de todos los activos. Esto implica explorar diferentes campos para acceder al conocimiento y a la cultura, encontrar alternativas y posibilidades aún no aplicadas tradicionalmente para integrar la tecnología al proceso educativo, y convertir la escuela rural en comunidad de práctica de valores y ejercicio de la democracia.

Los retos anteriores, si bien son difíciles de enfrentar en cualquier escuela de la ciudad, más difíciles se hacen en escuelas rurales que tienen que empezar por construir el sentido mismo de la escuela. A continuación anotamos algunas de las reflexiones que a nuestro juicio ayudaron a entender a los protagonistas de la Escuela Activa que no existe ninguna razón por la cual la escuela rural no pueda ofrecer una educación de calidad y equidad. Estos fueron las reflexiones más relevantes y las más discutidas:

- ¿Cómo interpretar el currículo de cada ministerio de educación para que no se convierta en receta única para todas las escuelas?
- ¿Qué significan: pertinencia, actividades curriculares, competencias y procesos activos?
- ¿Cómo orientar a los padres y madres de familia sin escolaridad para apoyar el proceso educativo?

- ¿Cómo abrir las puertas de la escuela a la tecnología?
- ¿Cómo orientar la formación en valores desde los municipios escolares?
- ¿Cómo despertar el interés y la curiosidad por la tecnología a partir de las guías?
- ¿Cómo construir una pedagogía de la participación?
- ¿Cómo la cultura social puede entrar a la escuela?
- ¿Qué significa mejorar la educación en términos de calidad y de equidad?
- ¿Cómo tratar a cada estudiante, a cada docente, a cada padre o madre de familia en función de sus necesidades?
- ¿Cómo organizar una formación permanente para docentes provenientes de una educación orientada al manejo de la escuela urbana?
- ¿Cómo la solidaridad, el trabajo en equipo, la creatividad y creer que se puede, permiten transformar la escuela más aislada?

En las jornadas de capacitación presencial, en los encuentros con los docentes en los CIA y en los encuentros con los consejos de padres y madres de familia se han debatido estas reflexiones. Consideramos que a pesar de ser temas que ameritan ser tratados por especialistas, deben analizarse en el proceso de formación permanente y deben servir de inspiración para abrir caminos de esperanza y para lograr una mayor equidad en la educación rural.

La formación en valores: un proceso ligado a la construcción del proyecto de vida de cada estudiante. En una dimensión amplia, la formación en valores se entiende por ocuparse de formar y preparar a los estudiantes para que puedan enfrentar las situaciones cotidianas, comprenderlas actuar libre y responsablemente, según unos principios éticos que para ellos tienen significado porque le dan sentido a su vida.

En este sentido la formación en valores en la Escuela Activa ocupa un lugar explícito en el currículo. Se articula en todas las asignaturas en forma vivencial dentro de las actividades del APA y se integra a las actividades del gobierno escolar, dentro y fuera de la escuela ya que los valores adquieren significado concreto, de acuerdo con un contexto social determinado. Mediante las asignaturas que se trabajan en guías de auto-aprendizaje se incorporan contenidos actitudinales o actitudes como el trabajo cooperativo, el cuidado de los útiles escolares, el respeto por las ideas del otro, etc.

Dada la complejidad de actuar moralmente en todos los momentos de la vida, el currículo de la Escuela Activa otorga a los valores espacios en todos los componentes, empezando por el de formación docente, al considerarse este un proceso continuo de adquisición, estructuración y reestructuración no sólo de conocimientos sino de valores. El docente tiene una poderosa influencia en los estudiantes para formar valores como parte de su proyecto ideal de vida. Las actitudes del docente: lo que dice, cómo lo dice, cómo practica lo que enseña, qué tono de voz utiliza, entre otros, influyen en que los valores tengan credibilidad y resulten fáciles de aplicar por los estudiantes, porque le encuentran significado concreto.

Inspirados en los autores que han definido la “educación como perfección” (Platón, Pestalozzi, Comte, Fröebel) y fortalecidos con la experiencia de una propuesta que se construye con la participación de todos los miembros de la escuela, se ha previsto no sólo que los valores se programen y desarrollen como procesos para los estudiantes, sino como contenidos para docentes, padres y madres de familia y autoridades de la comunidad educativa. De ahí que se propongan como núcleos temáticos de tal forma que en las interacciones cotidianas en la escuela, y fuera de la escuela, todos tengan posibilidades de descubrir y recrear valores. Esta postura de ver la educación como perfección de las potencialidades de las personas ya sean intelectuales o morales, enriquece una propuesta que se orienta a proyectar en forma individual y social a todos sus miembros. Fortalecer las relaciones entre la escuela y la comunidad, está construido sobre estrategias que orientan a los padres y madres para que se relacionen con sus hijos de tal manera que les permitan elegir responsablemente: cómo actuar ante cualquier situación, cómo elegir el camino que consideran más adecuado

y reflexionar sobre cómo su comportamiento afecta su vida individual y la de los otros. Esto es darles la oportunidad de construir su propia escala de valores, es algo diferente a teorizar, regañar o imponer normas, sin que se entienda su sentido. Es también parte del proceso de cambiar la cultura escolar apuntando a la tolerancia, la autonomía y la autoevaluación.

En los CIA y en los talleres de padres se ha trabajado en la construcción de unos retos que deben trabajarse en las escuelas para formar valores mediante las prácticas escolares. Estos temas tradicionalmente han sido interpretados por los docentes como normas del reglamento escolar, únicamente, sin analizar que éstas representan una expresión de los valores y se fundamentan en ellos. Las normas se convierten en caminos elegidos por el grupo para manifestar sus valores.

Por esta razón, se enfatiza la participación de los mismos estudiantes a través del gobierno escolar los municipios escolares y de las asociaciones de padres de familia, donde se eligen unos valores que se deben manifestar en actitudes concretas y luego se pueden convertir en algunas normas que orientan el trabajo cotidiano. Esto ha generado en todas las escuelas interiorización de valores como: autonomía, identidad, creatividad, colaboración, justicia, participación, tolerancia, responsabilidad, democracia, entre otros.

La formación de valores en escuelas de carencias reconocidas, ha sido motivo para abrir diálogos entre los docentes, los especialistas y entre los padres de familia, a quienes ha servido para reflexionar sobre cómo educar a sus hijos sin castigarlos porque no obedecen las normas impuestas sin sentido, porque no aprenden como ellos lo hicieron en su época de estudiantes o porque no son iguales a lo que ellos, según su criterio, consideran buenos estudiantes. Esto ha generado también una revisión constante de las interacciones cotidianas en la escuela y con ello una permanente auto-evaluación de los docentes frente al compromiso de ayudar a los que menos tienen a construir sus proyectos de vida.

En resumen, los valores están presentes en todos los componentes de la Escuela Activa, en todas las asignaturas de las guías de auto-aprendizaje interactivo y en todas las actividades que sirven como ejes transversales y



Docente haciendo vivo el currículo en Perú

como pautas orientadoras a docentes, padres, madres y estudiantes. Estos valores integrados a todo el proceso y que están allí casi escondidos pero vivos tienen que ver con: la conservación y uso racional de los recursos naturales, la equidad de género, la ayuda mutua, el respeto y aprecio a las diferencias, los derechos humanos, entre otros. Este proceso que se desarrolla en forma implícita y explícita, es construido con la participación de

todos los miembros de la escuela y es uno de los que más interés despierta en los municipios escolares o gobiernos estudiantiles. Son los estudiantes quienes dinamizan los valores en las prácticas escolares y los hacen traspasar más allá de la escuela.

Un currículo en sintonía con la realidad y el futuro. El currículo puede entenderse como el puente entre la cultura y la escuela. En la cultura social entran elementos fundamentales como los conocimientos, las capacidades y los valores, que también son componentes claves. Esto supone que para que el currículo cobre significado debe recoger la diversidad de los contextos, debe hacer visible los elementos culturales, debe identificar los propósitos de las comunidades a corto, a mediano y a largo plazo para aportar a la calidad educativa y construir aprendizajes pertinentes.

Entendiendo la pertinencia y la cultura. La pertinencia no propone encasillar al estudiante en su contexto local, su caserío, su aldea, o su municipio, sino que conociendo el lugar donde vive y al que pertenece, se propone que desarrolle capacidades para comprender la realidad regional, nacional e internacional.

*Un currículo que es relevante no limita al estudiante.
Al contrario, lo potencializa en el contexto local para comprender la realidad nacional.*

Los aprendizajes pertinentes se desarrollan mediante los procesos activos en todas las asignaturas del currículo y son el resultado de consultas que recogen las competencias y capacidades, las propuestas de los currículos nacionales, las necesidades y aspiraciones expresadas por las comunidades, los análisis previos hechos por los docentes y especialistas y las experiencias internacionales sobre estrategias (muchas no reconocidas, pero válidas) para poner a dialogar las realidades culturales con los conocimientos científicos.

Estos temas han requerido reflexiones profundas con los docentes. Muchos de ellos no entendían la cultura como resultado de la creación humana y a la educación como la encargada de ayudar al ser humano a hacer su cultura. Fue necesario sacar a los docentes en su mayoría de posiciones que los llevaban a asumir una actitud pasiva ante el currículo, sin proponer, ni modificar, y conformes con las exigencias curriculares iguales para todas las escuelas sin importar la comunidad y la cultura. Para muchos docentes rurales, las comunidades no tienen cultura porque son iletradas. Ahí fue necesario propiciar una reflexión profunda y constante.

Otros docentes decidían armar propuestas curriculares como “collages” incluyendo contenidos sueltos, que según su experiencia ya no venían en los currículos basados en competencias o capacidades, o descartaban otros que por considerarlos tan cercanos a la vida cotidiana no valía la pena reconocerlos ni estudiarlos. Además, como los temas culturales no son exactamente científicos, sino la riqueza creada por la comunidad, no eran considerados relevantes.

En el proceso de construir las guías de segundo y tercer grado con grupos de docentes autores y elaborar los proyectos de lectura y escritura para primer grado, se hizo importante y trascendente analizar con los docentes el currículo de cada país, más allá de los programas, las actividades escolares y los contenidos por asignaturas. Hubo debates alrededor de las diferencias entre el currículo explícito y el currículo oculto, sobre cómo asumir el reto de articular lo explícito y lo oculto para elaborar guías de auto-aprendizaje contextualizadas. Este proceso enfatizaba en las interacciones, en los comportamientos del docente, de los estudiantes y de los padres familia.

También se enfatizaba en las formas de evaluar y en otros aspectos relevantes cuando se busca desarrollar capacidades, valores y actitudes.

En la revisión de los currículos nacionales y su pertinencia, también se han hecho reflexiones sobre la atención a la diversidad y a la educación de las poblaciones indígenas. Se han motivado reflexiones partiendo de las propuestas que tienen los ministerios de educación en cada país y respetando las demandas educativas de estas comunidades. Con la propuesta de Escuela Activa se ha trabajado con los docentes sobre su rol en la educación bilingüe intercultural. Muchos docentes definen la educación bilingüe como la enseñanza en dos lenguas, donde el docente emplea la lengua vernácula por necesidad y de manera transitoria para aprender la lengua oficial de la escuela. Realmente, la educación bilingüe debe utilizar la lengua materna o vernácula, como instrumento de educación y aprender una segunda lengua siempre manteniendo y desarrollando su lengua materna. Esto ha sido tema de reflexión con los docentes que atienden comunidades indígenas, sorteando dificultades de idioma y de cultura. Además, nos hemos apoyado de las valiosas experiencias de los países en el proceso de educación bilingüe intercultural donde se desarrollan no sólo procesos en dos lenguas, sino que se rescatan, fortalecen y promueven otras expresiones culturales de las poblaciones indígenas.

Se ha empezado por reconocer contenidos y valores propios de cada cultura que deben ser incorporados al proceso activo de la escuela y se han diseñado estrategias metodológicas para la adquisición de la lengua vernácula y para el aprendizaje del castellano. Consideramos que no basta con adquirir el código escrito de su propia lengua, sino hacerlo también de manera natural, agradable y con sentido. Este primer paso es el comienzo de un trato justo a los niños y niñas de las escuelas rurales indígenas. Es el primer paso para lo que esperamos continúe construyéndose con los docentes y las comunidades: estrategias lingüísticas, culturales y pedagógicas adecuadas para que el currículo sea relevante y apropiado para todos los estudiantes.

Algunas lecciones aprendidas. El proceso de desmitificar el currículo para construir propuestas para una Escuela Activa más democrática,

más equitativa y menos excluyente se puede resumir en las siguientes consideraciones:

- Cuando los docentes entienden el verdadero sentido del currículo, se inicia un proceso crítico y creativo frente a las guías de auto-aprendizaje de los estudiantes. Estas guías ya no se ven como un texto de lectura y copia ni como contenidos aislados de la realidad. Las guías se vuelven una propuesta a la que los docentes pueden mejorar, enriquecer, recrear con una visión del siglo XXI y no anclados en un listado de temas del pasado.
- Al asumir el currículo como una propuesta que se construye con los aportes de los saberes sociales, los docentes desarrollan cierta autonomía para el diseño y ejecución de currículos integrales que buscan dar respuestas a las necesidades y aspiraciones de la comunidad. Aún en medio de las dificultades, se pueden adelantar iniciativas que favorecen las reflexiones sobre atención a la diversidad y sobre el respeto a los ritmos de aprendizaje.
- A pesar de los avances de los docentes por desentrañar el currículo, por atender las sugerencias de flexibilizarlo y acomodarlo a las exigencias del medio, los resultados son precarios. Algunas autoridades continúan siendo incrédulas a las iniciativas lideradas desde la escuela rural y por iniciativa de los docentes. Muchas veces sin analizar la influencia de los factores que pueden dar cuenta de la calidad en las escuelas rurales, como la pertinencia, por ejemplo.
- La decisión de desarrollar las guías con los docentes partiendo del estudio y la diversificación del currículo llevó a un logro significativo para la profundización del APA en la Escuela Activa. Especialmente, el APLICÓ. Al reflexionar sobre la necesidad de un currículo que responda a las necesidades y a las expectativas de la comunidad, se llegaba fácilmente a las preguntas: ¿Qué sentido tiene lo que los estudiantes hacen en la escuela?, ¿Cómo pueden los estudiantes hacer uso de lo que tienen en su entorno para resolver sus problemas?, ¿Cómo pueden comunicar a la comunidad lo que aprenden en la escuela?, ¿Qué significa aprender para la vida?, ¿Es la vida de ahora o la del futuro?

Estas reflexiones y otras relacionadas con la aplicación de lo que se aprende y se practica, facilitó a los docentes en todos los países entender el concepto de currículo basado en competencias. Este currículo entendido como un conjunto de capacidades que incluyen los conocimientos, las actitudes, las destrezas y las habilidades que se logran a través de un proceso de aprendizaje y que se evidencian en los desempeños de los estudiantes en otros contextos. La comprensión sobre el alcance del currículo basado en competencias generó la revisión permanente de muchos paradigmas creados alrededor de los currículos tradicionales y dio relevancia a un proceso activo que lleva a utilizar lo aprendido en la escuela en situaciones y contextos concretos. Se trata de utilizar los conocimientos y no de almacenarlos en la memoria. Al utilizar los conocimientos en otros contextos diferentes a la escuela, se abren otras posibilidades de aprender fuera del contexto escolar.

Acercando la tecnología a la escuela rural. La Escuela Activa propone que desde los primeros grados se desarrollen competencias prácticas que preparen a los estudiantes para competir con éxito en su contexto y fuera de él, para que permitan seguir aprendiendo en un mundo en constante cambio. La escuela rural requiere entonces transformarse en todos los aspectos. La escuela tiene que abrir horizontes a otros campos como la productividad y la tecnología.

El dilema es cómo acercar la escuela rural y la tecnología, a pesar de las condiciones de pobreza del entorno social en el que está ubicada la escuela y las limitaciones de los docentes por la falta de oportunidades para actualizarse en aspectos tecnológicos. Sin embargo, sabemos que el mundo está cambiando al margen de la escuela. No podemos hablar de calidad educativa y dejar a los estudiantes comunicándose en el lenguaje del pasado, con un texto único y con formas de leer y escribir que no dan posibilidades de construir y expresar nuevos significados. Mucho menos que la escuela sea percibida como un espacio que impone verdades absolutas.

De hecho, en la Escuela Activa se han abierto nuevos horizontes a la escuela rural y se han derrumbado algunos paradigmas educativos. Estos nuevos horizontes preparan a la escuela para enfrentarse a los cambios mundiales. La Escuela Activa transforma el clima de la escuela rural, promueve las

interacciones y las relaciones académicas. Promueve la utilización de guías de auto-aprendizaje, el trabajo en grupo, el trabajo por proyectos y se focaliza en la relevancia de los procesos. Estos espacios son insumos importantes para acercar la escuela y la tecnología.

Las guías como “computadores rurales”. Las guías de auto-aprendizaje pueden ser consideradas como las computadoras de los niños y niñas del sector rural. Por lo menos hasta que llegue esta tecnología a todas las escuelas rurales. Los estudiantes del sector urbano que tienen los recursos para tener una computadora se benefician de ventajas como navegar en Internet y aprender las diferentes interfaces y programas que ofrece una computadora. El beneficio educativo de estos avances tecnológicos es que los niños y niñas que los usan se vuelven participativos en el proceso. Desde encender la computadora y seguir todos los pasos hasta resolver por su propia cuenta cada uno de los obstáculos que puedan encontrar. Tanto en el uso de las guías como en el uso de las computadoras, se incluyen los pasos básicos para resolver problemas: definir y analizar la situación, buscar estrategias de solución, se elige la situación adecuada, se aplica y al final se valoran los resultados. En las guías, como con las computadoras, se desarrollan habilidades importantes del pensamiento ya que se deben tomar decisiones. Esto requiere valorar beneficios y desventajas entre las opciones.

Además de ser herramientas participativas, la computadora y el Internet obligan a los estudiantes a desarrollar su lenguaje, incrementar su vocabulario, y usar su razonamiento lógico al realizar búsquedas u otro tipo de actividades similares. Los niños y niñas que tienen acceso a computadoras y al Internet se involucran en nuevos canales de interacción. Un ejemplo son los mensajes instantáneos, el correo electrónico, las salas de Chat y otros medios de información que existen para comunicarse de forma instantánea con el mundo. Estos medios ya están al alcance de los municipios y las provincias y en algunos países ya son parte del entorno social del estudiante.

Desafortunadamente, no todos los niños y niñas gozan de estos beneficios. Estos servicios son limitados en la mayoría de las áreas rurales; y si existen, no pertenecen completamente al estudiante, por eso no logran desarrollar sus capacidades al máximo. En la Escuela Activa, las guías de

auto-aprendizaje se pueden considerar como un aprendizaje previo para acceder con éxito a las computadoras y otros recursos tecnológicos. Como con las computadoras, las guías también tienen la característica de volver participativos a los estudiantes, el niño o niña que las resuelve va a su propio ritmo, siguiendo las instrucciones y deduciendo lo que se tiene que hacer, al mismo tiempo que va seleccionando los recursos individual o colectivamente.

Así como el Internet y las computadoras introducen a sus usuarios a nuevos canales de interacción, las guías de auto-aprendizaje le dan pautas al niño o niña sobre como interactuar con los diferentes agentes de la escuela y la comunidad y cómo consultar en otros textos. En estas guías, los estudiantes encuentran desafíos que los llevan a buscar la cooperación de sus compañeros, a comentar sus avances con sus padres, o a dialogar con algún miembro de la comunidad o del contexto al que pertenecen. Dadas las similitudes que existen entre el manejo de una guía y una computadora, los niños y niñas que aprenden en un ambiente educativo como el de la Escuela Activa son capaces de utilizar más fácilmente otras herramientas participativas como las computadoras y por ende están mejor posicionados para acceder a la tecnología.

El dilema sigue siendo cómo apoyar a los docentes que se han arriesgado a transformar su enseñanza frontal y empiezan a establecer relaciones horizontales con los estudiantes y con los padres, aunque de escasos recursos, pero con mucha sabiduría y no tan ingenuos como hace décadas. El reto es como apoyar a estos docentes para que también participen de la tecnología. De alguna manera los estudiantes de la escuela rural de hoy, tienen acceso a diferentes fuentes de información, ya sea por la radio, la televisión, la telefonía, los celulares, la publicidad y otros recursos que ya empiezan a estar más presentes en los municipios y caseríos, como los quioscos de Internet, o los Cyber Cafés. Por otro lado, ahora las comunidades rurales se acercan más a los centros urbanos donde acumulan experiencias con otros medios de comunicación, otras personas, y otras culturas.

La Escuela Activa desarrollada en cada país, ha buscado caminos para apoyar a las escuelas y a las comunidades en el manejo de algunos recursos



Estudiantes realizando experimentos en clase en Nicaragua

tecnológicos. Con esfuerzo, capacitación continua y voluntad, éstos ayudan a la escuela a dejar atrás su labor de entregar información, para transformarla en el lugar donde se procesa información. Estos caminos para apoyar a las escuelas a manejar la tecnología no pierden de vista que en la Escuela Activa los estudiantes interactúan y se forman con valores que se apropien de la modernidad, que conocen los lenguajes de la tecnología y ejercen su autonomía para acceder a la información.

Con esos propósitos se han organizado los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) y se han ubicado estratégicamente en los municipios o provincias para que estén a disposición de las escuelas y las comunidades. Los CRA se han convertido en lugares propicios de encuentro e intercambio de información y experiencias entre los docentes y los padres. Además, muchos estudiantes organizados con sus docentes y acompañados por sus familiares visitan el CRA más cercano para investigar en Internet sobre temas de interés, comunicarse por email con otros estudiantes, y realizar las actividades que les sugieren las guías de auto-aprendizaje.

En cada CRA se ha asignado un docente responsable que se capacita en forma continua tanto en el manejo pedagógico de la propuesta de Escuela Activa, como en el manejo de los recursos tecnológicos para mejorar la calidad y la equidad de la educación en las zonas rurales. Los CRA cuentan con el apoyo de las comunidades quienes se encargan del cuidado de los materiales y de los equipos que el proyecto entrega para beneficiar a grupos de aproximadamente 15 o 20 escuelas. Dados los inevitables problemas de distancias de las escuelas, los responsables de las CRA, los acompañantes pedagógicos y los docentes han tenido que innovar estrategias para llegar a las comunidades y para organizar visitas de las comunidades al CRA.

Los CRA han tratado de superar sus dificultades iniciales, diseñando planes de capacitación para el manejo de los equipos, para aprender a usar la interconexión electrónica y ofrecer ese servicio a los docentes y los estudiantes. Pero como se trata de iniciativas que se sostienen con las donaciones, se han innovado también estrategias de autogestión que se espera den los frutos esperados mediante los procesos de descentralización educativa que viven las regiones y no sea una idea que se cierra cuando finalizan los proyectos. Desde el principio, se ha motivado a las comunidades y a las autoridades locales para que asuman el CRA como propio, como un bien colectivo.

En búsqueda de la calidad y la equidad se hace necesario democratizar la escuela. Quisiéramos hacer énfasis en este punto. Nosotros le apostamos a una escuela desde donde se pueden construir relaciones armoniosas, de enriquecimiento mutuo y de aprendizajes en comunión. Las tradicionales tensiones entre docentes-estudiantes, docentes-familia y comunidad se reemplazan por el diálogo, el ejercicio, el derecho a escuchar y ser escuchado, a argumentar y de asumir ese derecho con respeto y sin anular al otro.

Con esta apuesta, se hace imperiosa la necesidad de democratizar la escuela rural. La escuela debe ser un espacio donde el docente no impone ni conocimientos ni valores, sino que estos se asumen como resultado del pensamiento crítico. El primer aprendizaje es abolir el castigo, el regaño y la humillación como técnicas opresoras para “domesticar” al estudiante. Se

propone en cambio entablar relaciones entre docentes, estudiantes, padres de familia para que participen en las decisiones de la vida escolar, de lo que necesitan y esperan de la educación para alcanzar sus metas. Desde el primer momento a cada estudiante se le prepara para reconocer sus habilidades y las habilidades de sus compañeros, para aprender a negociar y para aprender que no siempre pueden imponer sus ideas o sus intereses, esto contribuye a aprender a respetar la diferencia.

Democratizar implica dialogar, dejar atrás las relaciones autoritarias, tal como se propone en los gobiernos estudiantiles. En los gobiernos estudiantiles o municipios escolares, los estudiantes se convierten en personas autónomas, los docentes se convierten en mediadores y los padres y la familia en generadores de paz. La escuela se transforma en un espacio para interactuar y construir la identidad. La identidad se fortalece ejercitando el diálogo, la negociación, la tolerancia, la participación, y el reconocimiento a los sentimientos de cada cual, a sus habilidades y cualidades propias.

El gobierno escolar transforma a los estudiantes en individuos autónomos, a los docentes en mediadores y a los padres en generadores de paz. La escuela se transforma en un espacio para construir identidad.

Las capacidades para sentir, pensar y actuar democráticamente se desarrollan también al trabajar el proceso activo de las guías de auto-aprendizaje a nivel individual y grupal, al dar la palabra y escuchar al otro, al interactuar en actividades de conjunto, al hacer evaluación formativa en cada situación del APA. La Escuela Activa propicia que los estudiantes puedan tomar decisiones, concertar responsabilidades que pueden y deben cumplir y asuman igualmente las consecuencias que surgen cuando no se cumplen esas responsabilidades. Los estudiantes practican la democracia día a día, en un ambiente de convivencia. De esta manera, la Escuela Activa los prepara para asumir roles sociales que les ayude a ingresar con seguridad al mundo de los adultos y fortalecer la autonomía como pilar de la democracia.

Apuesta 10

Enseñar y aprender a leer y escribir puede ser un proceso lúdico, natural y significativo.

La Escuela Activa motiva a trabajar la lectura y la escritura con la propuesta denominada *Expresiones Significativas*. Los logros alcanzados con esta propuesta en Latinoamérica y África, durante varios años y en diferentes contextos urbanos y rurales, han servido de sustento para reflexionar alrededor del primer grado y de su importancia para el desarrollo integral del niño y la niña (cognitivo, socio-afectivo, comunicativo, espiritual, ético y corporal). Igualmente, esta reflexión se ha centrado en la importancia del docente del primer grado. El docente de primer grado tiene el compromiso de dar la bienvenida a los niños y niñas al mundo escolar, de crear los ambientes adecuados para nuevos aprendizajes, de aprender con ellos, y de asegurar que todos aprenderán.

La mayoría de niños y niñas que ingresan al primer grado en la escuela rural no han vivido una etapa de educación inicial en condiciones de equidad y de pertinencia cultural. Conocedores de esta realidad, en la Escuela Activa se ha diseñado una propuesta específica que articula las experiencias de la primera infancia vividas en la familia y el paso al primer grado. Se trata de una propuesta donde predomina el juego y la actividad y en donde los estudiantes sienten que van a jugar y a divertirse con las letras. Esta propuesta vincula el proceso de lectura y escritura, la realidad propia de los niños y la educación escolar. Se busca que la transición del hogar directo al primer grado sea exitosa.

En el primer grado de la Escuela Activa se les proporciona a los niños y niñas oportunidades para actuar como sujetos activos, para afianzar su personalidad, su auto concepto, su auto imagen y su autonomía en conjunto con estrategias de acercamiento al código alfabético. En este proceso tan importante que es la socialización, se rompen las diferencias entre el juego y las actividades académicas, se enfoca la psicomotricidad de manera integral, y se supera así la tradicional concepción de movimiento mecánico.

Para que el primer grado de la escuela rural se flexibilice y se prepare para recibir a los niños y a sus familias a una nueva educación con o sin educación inicial, se siguen construyendo con los docentes y las familias estrategias exitosas. La Escuela Activa apoya al docente para que pueda responder al reto que supone las expectativas de los padres que esperan que

sus hijos aprendan a leer en diez meses del año escolar y al reto de ofrecer un primer grado de calidad que ayude a reducir las marcadas inequidades sociales, especialmente las que acompañan a los que menos tienen. Para responder a este reto, se han diseñado estrategias especiales de formación para los docentes, padres de familia y autoridades educativas, con el propósito de:

- Desarrollar capacidades en los docentes para cualificar sus prácticas a partir de estrategias construidas por un grupo de docentes autores que con su experiencia y la asesoría de especialistas del área proponen actividades y aportes conceptuales sobre el qué, cómo y por qué. Estas estrategias sirven para generar otras situaciones en cada escuela que sin convertirse en métodos a seguir, ayudan a otros docentes a comprender las teorías que al hacerlo de manera expositiva en los talleres, sólo quedarían en un bonito discurso del “qué”, sin lograr los resultados esperados en la escuela.
- Desarrollar capacidades en los docentes para que no sólo se preocupen por el “cómo”, es decir, los métodos y medios para aprender a leer, sino que se interesen también por el “qué” y el “por qué”, es decir, las teorías que sustentan los “cómos”. Esto es importante para fundamentar teórica y metodológicamente la necesidad de hacer cambios que signifiquen que el ingreso de los niños al primer grado sea para descubrir con agrado las posibilidades que le ofrece la lectura y la escritura.
- Lograr la participación de los docentes autores en la construcción de los documentos de formación que permita contar con significados compartidos en el paso de la teoría a la práctica y vuelta a la teoría. Tener actitudes asumidas y estrategias validadas para orientar el primer grado rural con calidad y equidad ha sido fundamental para los docentes.

El camino recorrido con los docentes a pie de aula ha resultado un reto fascinante, que aunque no ha sido fácil de afrontar, ha abierto horizontes para romper paradigmas sobre las rutinas escolares en el proceso de enseñar a leer y a escribir. Ha permitido acercar las propuestas teóricas que enfatizan el “deber ser” con el “cómo sortear” y las dificultades que se presentan en su interpretación para lograr una exitosa utilización. De poco

hubiera servido a los docentes esta propuesta sino estuviesen motivados. Sin motivación no es posible cambiar, como tampoco es posible entender que todos tenemos algo que enseñar y algo que aprender, y que las estrategias que se han utilizado siempre en el quehacer pedagógico necesitan ser revisadas, actualizadas y si es preciso, reconstruidas.

- Desarrollar capacidades en los padres de familia, aún en los de sectores menos favorecidos, para que participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Para los padres formados con métodos de lectura mecánica y escritura de copia, se innovan estrategias que los ponen en buena actitud para participar en el cambio, para aceptar que la lectura y la escritura no se restringen a “copiar” y “deletrear”. Pero el gran cambio se logra, desarrollando capacidades para que valoren el éxito escolar como un logro deseable, que valoren que sus hijos son capaces y que cada cual expresa sus capacidades de diferentes maneras.
- Desarrollar capacidades en las autoridades educativas para hacer acompañamiento y monitoreo al docente en su aula. Estas capacidades son importantes para pedir cuentas de los procesos pero con el propósito de ayudarles a modificar sus prácticas y para mejorar los resultados de aprendizaje de cada niño y niña.

Se trata de propiciar formas de participación más horizontales que les permitan interactuar con los intereses, dudas e iniciativas de los docentes de tal forma que ellos se sientan apoyados y no “juzgados” por preguntas como éstas: “¿cuántas letras han aprendido los niños?”, “¿Por qué no todos van en la misma letra?”, “¿Cuántos aprobaron y cuantos reprobaron?”, “¿Cuáles son los niños que mejor leen en voz alta?” o “¿Por qué no dejas planas para que mejoren la letra?”. Estas preguntas son comunes en los métodos convencionales.

- Crear ambientes en la escuela y en el hogar para atender con calidad y equidad tanto a los niños sin educación inicial, como a los de extra-edad, lo cual se traduce en una significativa reducción de la deserción y la repetición de grados en la primaria.



Niños aprendiendo a escribir sus nombres en Nicaragua

Nuestro enfoque para la lecto-escritura. Esta propuesta se sustenta en que los niños y niñas que ingresan al primer grado traen unos aprendizajes de su entorno familiar y social y que es necesario tener en cuenta para enriquecer o completar el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se asegura que la lectura no se reduzca a “decodificar”, ni la escritura a “hacer copias”, sino a producir e interpretar textos según sus posibilidades. En el primer grado se tiene como principio que la lectura y la escritura debe presentarse a los niños y niñas sin fragmentarse, tal como aparece en sus vidas: de forma natural, útil y agradable.

Se tiene como propósito que los niños y niñas desde el primer grado interactúen con diferentes textos para que desde el primer momento la lectura y la escritura tenga sentido para ellos y ellas. Es el propósito de

la Escuela Activa lograr que los niños y niñas ingresen al primer grado experimenten situaciones funcionales y agradables de lectura y escritura. Teniendo en cuenta que muchos de ellos no han tenido acceso a la educación inicial, se planifican estrategias que buscan partir de lo que cada niño sabe, de sus niveles de socialización, de los registros coloquiales que trae de su hogar, evitando ejercer la presión de aprenderse las letras y los sonidos sin comprenderlos.

De igual manera, se espera que los niños y niñas tengan un aprendizaje exitoso, ofreciéndoles oportunidades reales de leer y escribir solos, con sus compañeros y su docente. En esta propuesta, uno de los propósitos es que los niños y niñas desde el primer grado desarrollen una serie de estrategias cognitivas (predicción, anticipación, reconocimiento de información explícita, inferencia, argumentación) que los convertirá en lectores competentes.

Esta propuesta requiere desarrollarse en un ambiente donde las situaciones didácticas correspondan a situaciones comunicativas reales. El aula de primer grado se convierte en un espacio para conversar sobre sucesos de la vida cotidiana, compartir experiencias, reflexionar sobre sus actuaciones, escribir espontáneamente y leer escritos verdaderos. Eso requiere que la evaluación favorezca el proceso desarrollado por cada niño, teniendo en cuenta el punto de partida y los logros alcanzados en su interés por aprender. Este interés se logra si la lectura y la escritura aparecen en su vida de manera tan agradable y natural como el juego.

La propuesta se enmarca dentro de las actuales corrientes comunicativas que tienen en cuenta los usos del lenguaje. Los componentes de la propuesta son: la comprensión lectora, la producción textual, la oralidad o competencia como hablante y el desarrollo de la conciencia fonológica.

La competencia oral se trabaja intensamente en esta propuesta mediante actividades apropiadas al desarrollo de cada niño: conversar sobre la historia de su nombre, escuchar cuentos para que de allí elaboren textos orales, narrar situaciones de la comunidad como comprar en la tienda, jugar a divertirse con las letras y las palabras, y otras actividades encaminadas a familiarizarse con la vida escolar.

La conciencia fonológica se trabaja a manera de juego y tiene como propósito familiarizar a los estudiantes con esas cadenas de sonidos articulados que se utilizan al hablar, y que en nuestra experiencia, facilitan la apropiación del código alfabético. Sin embargo, se orienta a los docentes para que desde este grado no se enseñe a leer como si fuera simplemente oralizar, aunque se trabaje sistemáticamente el conocimiento de los elementos orales y visuales de la escritura. Lo importante es aprender a leer para comprender.

El estudio de estos componentes propicia en los docentes una actitud reflexiva permanente sobre su forma de enseñar a leer y escribir. Por otra parte, encuentran la oportunidad para auto y co-evaluarse, a fin de cualificar su metodología de enseñanza. Los docentes desarrollan capacidades para observar a cada niño, para saber dónde está ubicado en cada momento y para saber cómo ofrecerle el apoyo requerido. De igual manera, los docentes aprenden a tener expectativas altas hacia los niños y niñas de este grado sin importar sus condiciones socio-económicas. Nuestra propuesta de primer grado desarrolla en los docentes capacidades para analizar y crear nuevas situaciones de aprendizaje que favorecen la disposición para aprender a leer y escribir. Por ejemplo, se promueve la organización de grupos cooperativos que ayudan a la socialización, también la inclusión del juego, el arte y las actividades físicas en todo el proceso de aprendizaje, la inclusión de la familia y los grados superiores de la escuela para apoyar y colaborar y la creación de ambientes letrados que ayudan a descubrir el valor social de la escritura.

Esta forma de asumir la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se concreta mediante diferentes caminos. El más importante es el desarrollo del trabajo por proyectos que permite hacer uso real del lenguaje y llevar al aula situaciones cotidianas que suceden en la vida del niño. Los proyectos tienen carácter global e interdisciplinario y permitir integrar todas las áreas en las que está involucrado el acto de leer. Se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, se propicia una forma activa y autónoma de aprender a leer y escribir y se logra hacer una transición más natural de un contexto socio-cultural al primer grado de escolaridad.

Por qué los proyectos? La propuesta se desarrolla en la escuela a través de proyectos que permiten la construcción colectiva y permanente de conocimiento y habilidades que se van estructurando mediante la búsqueda de soluciones a preguntas, problemas, e intereses que surgen en el grupo.

Los proyectos siguen caminos y estrategias que abren espacios a actividades significativas y con fines explícitos para promover aprendizajes en los niños y las niñas.

Aunque los proyectos surgen de intereses y necesidades de los niños y niñas, no se puede dejar a un lado la intención del docente, que sin descuidar los intereses de los estudiantes, tiene en cuenta proponer situaciones de aprendizaje que faciliten el trabajo grupal, permitan investigar, explorar, plantear hipótesis y en el cual todos tienen la oportunidad de participar activamente, incluyendo a los de estudiantes en extra-edad.

Estos proyectos se planifican con los docentes autores y sin convertirse en modelos rígidos a seguir, proponen situaciones intencionales de enseñanza que articulan:

- El desarrollo de la competencia comunicativa oral como requisito para desarrollar la competencia comunicativa escrita.
- El desarrollo de la conciencia fonológica, entendido como la identidad del niño o la niña con los valores fonológicos de su lengua materna.
- La comprensión lectora que supera el acto mecánico de decodificación y reproducción oral de los signos escritos.

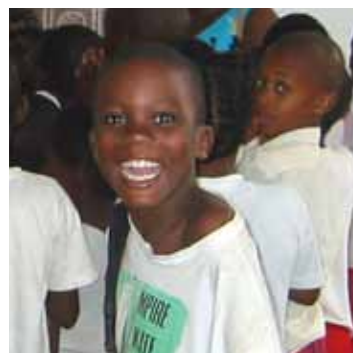
Desde el primer grado, los niños y niñas leen con el propósito de producir sentido; la escritura también deja a un lado el lenguaje artificial para dar espacio al lenguaje de la vida cotidiana. Se escribe para un destinatario real y con un propósito, motivando así desde los primeros textos una constante

preocupación por el sentido y la presentación del escrito. Esto implica producir textos coherentes, significativos y saber comunicarlos.

Los proyectos propuestos para desarrollar en primer grado son el resultado de las reflexiones y construcciones a las que se ha llegado con los docentes y el apoyo de los padres de familia en algunas regiones de Colombia, Guatemala, Nicaragua, Guinea Ecuatorial y Perú. Estos son el fruto de más de veinticinco años de camino recorrido y de compromiso con la investigación lo que ha permitido diseñar y planificar un proceso activo de enseñanza-aprendizaje de la lengua, que supera las clases rutinarias de la escuela tradicional. Involucrar a los padres del grado que está más cerca de la familia ha permitido ofrecerles la información necesaria para apoyar no sólo a sus hijos, sino a los docentes y a la escuela con sus demandas, expectativas y sugerencias.

Nuestra propuesta para el primer grado considera la comprensión lectora, la producción de textos, la habilidad oral y la conciencia fonológica. Esta propuesta se enfoca en actividades apropiadas para cada fase del desarrollo del niño: conversando sobre la historia de su nombre, escuchando historias y creando historias propias, narrando historias de su comunidad, jugando con letras y palabras y otras actividades que los familiarice con la vida escolar y la vida en su comunidad.

Qué proyectos han desarrollado los docentes autores? El primer proyecto que se trabaja en primer grado es el del *Nombre Propio o Mi Nombre*, por el poder que tiene para despertar la sensibilidad que hace descubrir la necesidad de leer y escribir. Desde el conocimiento del nombre propio, del nombre de los compañeros, del docente y de los familiares más cercanos. Se garantiza el aprendizaje y la motivación para seguir aprendiendo.



Estudiante en Guinea Ecuatorial

Desde 1980, cuando se comenzó a construir la propuesta denominada *Expresiones Significativas*, estamos tratando de entender la visión de niños y niñas de primer grado y los retos de los docentes del aula de acción multigrado. Con ellos, buscamos cómo reafirmar los procesos de socialización y desarrollo que los niños y niñas traen de sus hogares, cómo continuar en la escuela el aprestamiento de una manera que se enfatice en las competencias

cognitivas-comunicativas y lingüísticas, superando el desarrollo viso-motriz, cómo favorecer la motivación por aprender y cómo hacer para que los docentes tengan buena actitud y expectativas de éxito hacia los estudiantes que ingresan al mundo escolar.

Se consideró que la experiencia exitosa de la Dra. Irena Majchzark sobre alfabetización a partir del nombre propio, era un aporte valioso que se podía adaptar y se incorporó el nombre como una expresión significativa que abarca las dimensiones socio afectiva, cognitiva, corporal, comunicativa y espiritual del niño y la niña. Se hicieron adaptaciones para desarrollar en la escuela un proyecto que parte de considerar al niño o niña como un ser único y social, que reconoce que los puntos de partida en cada niño son diferentes y por lo tanto, si se espera que todos aprendan, debe adecuarse la enseñanza promoviendo espacios significativos donde desde el inicio las prácticas de hablar, escuchar, leer y escribir sean una necesidad.

El nombre propio se trabaja en esta propuesta como una puerta para entrar a la lectura por decisión propia y no como un aprendizaje forzoso y estresante, como un encuentro inicial con el disfrute de la lectura y la escritura. Es conveniente aclarar que las situaciones didácticas propuestas tanto en el proyecto del nombre, como en los demás proyectos, no responden a actividades aisladas. Todas las actividades se orientan a trabajar el lenguaje como algo que utilizamos día a día, por eso se integran: la lectura para abrir espacios para la reflexión conjunta; la oralidad para

facilitar la comunicación; la escritura muy cercana a las prácticas sociales y la conciencia fonológica para un conocimiento reflexivo de los elementos que componen la palabra articulada (los fonemas).

En el proyecto Mi Nombre se trabajan estrategias que buscan que el niño y la niña reflexionen sobre la articulación oral. Se busca que realicen una constante indagación sobre el sistema de la escritura, lo que les permite relacionar la conciencia fonológica y la hipótesis alfabética.

Otro proyecto es *La Tienda: el Lugar para Comprar, Vender y Dialogar*. Este proyecto invita a seguir adquiriendo la lectura y la escritura como juego, donde los niños y niñas tienen la oportunidad de identificar tipos de textos, leer mensajes significativos, hacer dramatizaciones, jugar con las palabras y hacer preguntas para confrontar hipótesis.

Aún en el lugar más alejado hay una tienda, una venta o una pulpería que es un lugar donde acuden todas las familias, y los niños y niñas son parte activa de ese espacio. Allí pueden observar diariamente signos y logotipos a los que les asignan un significado por la función social que cumplen: nombres de alimentos, afiches publicitarios, listas de productos, carteles con precios de los productos, etc. Interpretar signos y logotipos que aparecen en la tienda estimula la iniciativa que tienen los niños y niñas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, a la vez que les permite descubrir la función que cumplen en la comunicación.

A partir de las interacciones con el vendedor en la tienda o de la tiendita que se organiza en el aula, se promueve la integración natural de muchos conocimientos, valores y actitudes. Se crean las condiciones para que los niños y niñas sientan la necesidad de utilizar otras formas de expresión no verbales: señales, claves, gestos, también utilizar expresiones de cortesía como gracias, por favor, disculpe, saludar y despedirse.

En general, el proyecto de la tienda integra de manera lógica la resolución de problemas y utiliza situaciones cotidianas, tales como escritura de nombres de los productos, leer la lista de mandados o encargos, narrar anécdotas en forma oral sobre situaciones que suceden en la venta y representar roles en los que se tenga que utilizar la oralidad: hablar y escuchar. En este y en todos los proyectos se considera que la escritura no es una actividad solamente escolar, sino eminentemente social y que tiene implicaciones en la vida escolar y fuera de ella.

Existe un tercer proyecto para el primer grado en la Escuela Activa y es el proyecto *Animales y Plantas de la Comunidad* que busca darle a los niños y niñas variadas posibilidades de interactuar con la lengua oral y escrita, también darle oportunidades de realizar actividades de escritura que le permitan investigar, producir textos reales, ampliar su vocabulario, desarrollar su creatividad y la principal: utilizar los textos para construir significado.

Apuesta 11

Para trascender la concepción tradicional de la educación se requiere transformar espacios, tiempos y recursos.

En la Escuela Activa creemos que se debe comenzar con lo que se tiene para llegar a donde se debe. Es decir, que se debe trabajar con las escuelas y las comunidades a partir de los recursos que ellas tienen disponibles para maximizarlos. Promovemos el desarrollo de la creatividad, la capacidad de gestión y la creación de sinergias entre las escuelas, las familias, las comunidades y otros actores, porque la educación es un asunto de todos!

La Escuela Activa trabaja de cerca de las prácticas cotidianas y reflexiona sobre lo que se hace en el aula, con el propósito de partir de allí para construir nuevas prácticas. Esto involucra también reflexionar sobre los espacios donde se realizan esas prácticas, el manejo del tiempo para enseñar y aprender y los recursos complementarios indispensables para encontrar sentido a la escuela rural como espacio de aprendizaje.

El uso del espacio físico. Se sabe que para desarrollar el proceso de aprendizaje se requiere que el espacio sea agradable y que los estudiantes se sientan cómodos y seguros para desarrollar las actividades. En el proceso de formación de los docentes se incluyen aspectos sobre las condiciones mínimas que debe reunir una escuela para desarrollar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se explora la manera de utilizar en forma creativa y funcional todos los espacios existentes: aula principal, aulas auxiliares, corredores, patio y entorno. También se discute sobre la organización y adaptación del mobiliario. En general, se analizan los ambientes escolares para que los docentes concluyan que no es indispensable construir una nueva escuela, ni equiparla con mobiliario nuevo, sino más bien, que con los espacios disponibles se puede convertir en una escuela agradable y con espacios funcionales, dentro y fuera de la escuela. Con los docentes se explora la utilización de espacios fuera de la escuela como casetas o kioscos de la comunidad, parques, centros de reuniones comunitarios, que puedan contribuir como espacios de aprendizaje.

En los eventos de capacitación, en los CIA y en las visitas de los facilitadores a pie de aula, se trabaja con estrategias individualizadas, de acuerdo a la construcción actual de la escuela y de sus recursos existentes, para ambientar los centros educativos y hacer algunas reformas. Por ejemplo, en algunas escuelas se han logrado comunicar dos aulas para facilitar la acción multigrado y se han habilitado corredores como espacios para materiales.

Con la participación de los padres de familia se mejoran o construyen servicios higiénicos o letrinas, se organizan huertos escolares y viveros de plantas medicinales. Todos estos espacios facilitan la aplicación de muchos aprendizajes.

La pobreza de las escuelas rurales no ha representado un obstáculo para organizar los espacios para el aprendizaje activo porque se ha logrado trascender los requerimientos de infraestructura física para construir espacios de aprendizaje donde se interactúa, se dialoga y se comparte para lograr aprendizajes comprensivos. La idea de una escuela de calidad para las zonas

rurales supera la idea de un diseño de planta física idéntica a la de las ciudades. En la escuela rural se valora más allá de los espacios físicos y se aprende a aprovechar aquellos recursos que antes eran vistos como inapropiados para aprender. A través del aprovechamiento funcional y creativo de los espacios escolares y del entorno se han potenciado estrategias como: “el árbol de la lectura” (leer debajo de un árbol), “el corredor de los experimentos” (utilizar un corredor de la escuela para actividades de ciencia y ambiente), “intercambio de espacio y saberes” (los estudiantes de primer grado se integran a otro grado para escuchar



Estudiantes participando en una actividad en el aula en Nicaragua

sus exposiciones o exponer las suyas), entre otras actividades. Al mejorar los espacios físicos para el aprendizaje han surgido una nueva relación escuela-familia-comunidad que impregna de sentido la participación comunitaria.

El uso del tiempo escolar. Con los docentes y las comunidades se han promovido reflexiones sobre la importancia de utilizar el tiempo escolar en lo realmente relevante: el aprendizaje. Es común encontrar escuelas rurales donde los estudiantes caminan una hora o más para llegar a clase, y cuando empiezan las clases se encuentran con actividades rutinarias, largas y muchas veces sin sentido. Clases con horas de copia de lecciones, atención a la pizarra y un recreo interminable. Esto genera una frustración permanente tanto en los estudiantes como en las familias. Esta situación hace que los padres de familia al no apreciar los logros en los aprendizajes de sus hijos, tomen la decisión de retirarlos de la escuela y utilizar el apoyo de sus hijos en las tareas domésticas y productivas. Los padres de familia que envían sus hijos a estas escuelas no sienten que realmente la educación sea gratuita. Al contrario, para ellos la educación es muy costosa porque no solo no reciben ayuda en sus labores, sino que sus hijos asisten a una escuela donde se pierde el tiempo.

Los padres no sienten que la educación es gratuita. Al contrario, sienten que es muy costosa porque no solo pierden el apoyo de sus hijos en sus labores sino que sus hijos asisten a una escuela donde se pierde el tiempo.

La Escuela Activa reflexiona sobre la utilización del tiempo efectivo de la clase con los docentes durante el proceso de formación en servicio. La preocupación constante de maximizar el tiempo en el aprendizaje se refleja también en las guías de auto-aprendizaje interactivo que centran el proceso de aprendizaje en el estudiante y respetan su ritmo de aprendizaje. Las guías están diseñadas para que los docentes puedan dedicar el tiempo escolar a lograr capacidades y competencias en los estudiantes. Igualmente, motivan a

los estudiantes a asistir a clase diariamente, con el propósito de completar un proceso activo, variado y útil.

Para el caso del docente multigrado, el tiempo que antes dedicaba a planear clases memorísticas para todos los grados, lo dedica ahora a estudiar las guías, a adaptarlas y a prepararse para orientar mejor a todos los estudiantes, tanto en forma individual como colectiva. El tiempo utilizado en el desarrollo de capacidades y competencias, alcanza para acercar la cultura social a la escuela, mediante las actividades de aplicación y para fortalecer valores, teniendo en cuenta no sólo la dimensión cognitiva, sino afectiva, corporal y espiritual.

Reconociendo que el proceso de aprender se realiza de manera diferente en cada estudiante y se hace también a diferente ritmo, la Escuela Activa propone la promoción flexible como estrategia que permite dar a cada estudiante el tiempo que necesita para aprender, para permitirle avanzar a su propio ritmo, sin presiones y sin obligarlo a copiar o memorizar lo que no comprende. La promoción flexible respeta el tiempo que dispone un estudiante rural para asistir a la escuela y el tiempo que un docente de acción multigrado dispone para atender con calidad y equidad a varios grados a la vez. Es una estrategia coherente para maximizar el tiempo efectivo en el aula, reconociendo las características particulares de los estudiantes y su contexto.

El uso adecuado del tiempo que dispone un estudiante de la zona rural para asistir a la escuela, obliga a la vez, a dejar atrás el concepto de repetición de grado o aplazamiento, para abrir un espacio a una evaluación justa. El tiempo se dedica a ayudar al estudiante a descubrir sus potencialidades y a encontrar estrategias para avanzar en sus logros, para fortalecer su autoestima y su autonomía. La Escuela Activa parte del principio que lo importante no es la cantidad de horas del estudiante sentado en el aula, sino la calidad de sus aprendizajes y el tiempo que le toma alcanzar las metas esperadas en las asignaturas y contenidos. Por esto, permite la promoción al grado siguiente en cualquier época del año escolar, cuando el estudiante alcance los logros esperados en cada asignatura o grado previstos en las guías de auto-aprendizaje.



Estudiantes utilizando recursos locales para aprender a leer y escribir en Nicaragua

La tarea de aprender a utilizar el tiempo escolar es efectivamente una de las más desafiantes para cualquier propuesta educativa de calidad y equidad. Sin embargo, es la que más ayuda a lograr cambios en las prácticas pedagógicas y a ofrecer los aprendizajes que todos los niños y niñas merecen y a los que tienen derecho.

El uso de recursos y materiales complementarios. En la Escuela Activa los estudiantes utilizan diferentes clases de materiales para aprender mediante la observación, la construcción, la manipulación y la experimentación. Los estudiantes elaboran materiales siguiendo los procedimientos propuestos en las guías de auto-aprendizaje, como producto de sus investigaciones y como textos contruidos a partir de otros textos. Estos materiales se organizan en rincones o sectores de aprendizaje en el aula para facilitar a los estudiantes aprender mediante la manipulación de objetos concretos.

Contar con los rincones o sectores de aprendizaje en la escuela, aunque se haga por áreas, asignaturas o por grados, permite trascender el tradicional concepto fraccionado del conocimiento. En cierta forma, los rincones ayudan a vivenciar procesos globales e interdisciplinarios, esto facilita aprender a aprender. Por ejemplo, en el sector de matemáticas no solo se hacen cálculos y se resuelven problemas de adición y sustracción, sino que se promueve también el desarrollo de la lógica, se lee con sentido, se construyen textos, se juega y se practican valores. Lo mismo puede suceder con los demás sectores que se convierten en espacios de vida, en museos interactivos donde se encuentran respuestas a muchas preguntas, donde se trabaja colectivamente, pero se asume individualmente.

La Escuela Activa promueve que los docentes estudien las guías y los recursos requeridos para su desarrollo. Generalmente se orienta para que aprendan a ver con otros ojos aquellos recursos que antes no eran considerados en los procesos de aprendizaje. Estos recursos les sirven para investigar, para enriquecer sus conocimientos y para solucionar problemas que se presentan en el desarrollo de las guías. Para esto, se requiere acompañar a los docentes para que vean más allá de organizar espacios y materiales. Se promueve para que organicen los rincones con los recursos del entorno y los utilicen como estrategias para aprender haciendo, jugando, descubriendo, probando una y otra vez, construyendo hipótesis y validándolas. Esta fue la razón principal para proponer los CRA de los cuales se habló en la Apuesta 9. Estos centros,

orientados por un coordinador de Escuela Activa, apoyan las ideas de los docentes, estudiantes y padres de familia para aprovechar lo que se tiene en el entorno natural, social y cultural y acercarlo al aula para generar posibilidades de conocimiento para todos.

El uso de la biblioteca escolar. La biblioteca en la Escuela Activa es una herramienta importante tanto para los estudiantes, como para los docentes y los padres de familia. Ésta ofrece oportunidades para complementar los conocimientos propuestos en las guías, para ampliar los conocimientos según los intereses de los lectores, para estimular la práctica de la lectura y la producción de textos, para consultar temas de interés comunitario y para recrearse. Todas las Escuelas Activas reciben una dotación básica de materiales bibliográficos conformados por:

- **Textos escolares** de las diferentes asignaturas y grados, tanto para los docentes como para los estudiantes. Estos facilitan la consulta de los contenidos de las guías y otros de interés de los lectores.
- **Obras de referencia** que incluyen diccionarios de diferentes clases y tamaños pensando en la diversidad del aula multigrado, el Atlas con mapas del país y del mundo, enciclopedias con información breve y sencilla sobre algunos temas.
- **Textos de literatura** que incluyen libros de cuentos, novelas, historietas, leyendas y mitos, juegos de palabras (adivinanzas, retahílas, trabalenguas) y biografías. Estos libros incluyen obras de autores nacionales y universales.
- **Libros de pedagogía** con diversos temas de pedagogía, didáctica y gestión educativa, los cuales ayudan a enriquecer las reflexiones de los CIA.
- **Libros de consulta para los padres** incluyendo libros según las actividades productivas de la región, o relacionados con la salud, la nutrición y el bienestar de las comunidades.

Para seleccionar el contenido apropiado para cada biblioteca, hemos establecido comisiones de selección de textos en cada país y región, quienes se encargan de estudiar aspectos como el diseño, las ilustraciones, los formatos y los tipos de letra apropiados según los grados a que se dirigen, el lenguaje para determinar los niveles de comprensión, y el vocabulario. Hemos trabajado y consultado a los docentes, las autoridades educativas y los estudiantes, analizando los textos que circulan en el entorno. Lo más importante es que hemos estudiado los intereses de los estudiantes de los diferentes grados, sus valores y cultura.

Abrir espacios de participación a todos los actores para seleccionar los textos para la biblioteca, contando con la asesoría de los especialistas de los proyectos, ha facilitado que las comunidades se interesen en su organización. Esto incluye el cuidado de los libros, construir los estantes, mejorar las condiciones de seguridad de las escuelas para proteger los libros e innovar estrategias para la escuela de acción multigrado. Estas estrategias incluyen organizar espacios especiales para los primeros grados y espacios particulares para los grados superiores.

Se han desarrollado estrategias para promover la utilización de las bibliotecas por toda la comunidad. Estas estrategias incluyen la creación de círculos de lectura que involucran a los padres de familia, aún contando con personas iletradas que se dejan orientar por los niños y las niñas de la escuela. Estas estrategias han contribuido a que en las comunidades se priorice la importancia de la lectura. Las familias están creando las condiciones para que los niños y niñas antes de llegar a la escuela tengan la oportunidad de iniciarse en forma natural en el desarrollo de sus competencias comunicativas. También, las familias empiezan a entender que la lectura sino es comprensiva no es lectura y le dan más importancia a la comprensión que a la oralización.

La mayoría de las Escuelas Activas se preocupan por utilizar todos los recursos naturales, culturales y humanos con eficiencia y eficacia. La participación de las familias en la elaboración de estantes y otros materiales que se requieren en un proceso activo, ha promovido el interés por reconocer los recursos de la región, como madera, hojas de plantas, semillas y material reciclable. Lo más importante es que se ha dado un gran paso para que los padres y madre de familia se incorporen al proceso de aprendizaje.

Apuesta 12

Una nueva mirada a la escuela rural puede inspirar nuevas prácticas en la formación inicial.

Esta apuesta refleja nuestras reflexiones finales sobre el futuro de la Escuela Activa, partiendo de los docentes como el pilar del sistema educativo. Estas reflexiones se centran en la importancia de la formación inicial de los docentes ajustada a las necesidades y a la complejidad de la tarea docente, abarcando el aula, la escuela y la comunidad, utilizando los principios de la Escuela Activa.

Actualmente el concepto de formación de los docentes supera la transmisión pasiva de saberes que les ofrecían algunos conceptos técnicos y unos métodos para dictar clase. Para apoyar a los docentes, se espera que en las instituciones de formación de docentes se articule la investigación a los programas desde el nivel inicial, que se motive a los futuros docentes a actuar como investigadores, y que se mantenga una actitud de indagar permanentemente sobre su propio saber pedagógico y su propia práctica cotidiana. Observando y compartiendo con los docentes en los talleres de capacitación, pareciera por su actitud, que no hubieran tenido en su formación inicial la oportunidad de acercarse a la realidad educativa de forma objetiva. También expresan que no han sido formados para reflexionar y comprender los procesos pedagógicos que intervienen en el aula unidocente y multigrado. Es notorio el precario manejo de los contenidos básicos de las diferentes disciplinas, dejan ver que muchos docentes se quedaron con los conceptos teóricos del currículo, la didáctica y la evaluación, y que jamás se preocuparon por actualizarse y resignificar esos conceptos a través de su propia indagación de la tradición y la actualidad del conocimiento pedagógico. Otros docentes parecen manejar muchos saberes teóricos y prácticos pero con poca imaginación y creatividad para mejorar su desempeño profesional.

Así las cosas, orientar una política para la formación de los docentes requiere analizar, ejecutar y validar un conjunto de contenidos, tareas, caminos y estrategias que ayuden desde las escuelas de formación inicial a construir un proceso de enseñanza y de aprendizaje vinculado con la realidad. Este proceso debe asegurar que cada futuro docente, enfrentado a la reflexión teórica y al análisis crítico de métodos y procesos, pueda confrontar la teoría con la realidad de las aulas tanto urbanas como rurales, unidocentes, multigrado o polidocentes. Esto requiere por supuesto que

la formación inicial se realice con un nuevo enfoque pedagógico y aplique una metodología activa y participativa que sirva de referente a las futuros docentes para reproducirlas luego en sus aulas, escuelas y comunidades, en las condiciones reales de trabajar.

La Escuela Activa como espacio de formación docente. Desde diferentes Escuelas Activas cercanas o aisladas de las escuelas de formación de docentes, se han propuesto algunos caminos para articular la formación inicial con la formación permanente que propone la Escuela Activa, y construir con los formadores de los formadores propuestas sencillas para acercarlos a las escuelas unidocentes, multigrado y polidocentes.

Se propone convertir la Escuela Activa en un espacio central de formación docente, desde donde se reflexiona la realidad, lo que permite su apropiación y enriquecimiento porque se identifican otros elementos reales que aportan nuevos conocimientos a la pedagogía. Se propone que la práctica de los futuros docentes ocurra en una escuela unidocente o multigrado para que aprendan, con vivencias, que los niños y niñas de los sectores más pobres no tienen por qué recibir un estilo pedagógico pobre y en donde puedan descubrir la necesidad de un nuevo docente para el nuevo siglo y para una nueva escuela.

Para ello se requiere no sólo dominio de los contenidos básicos de las áreas o disciplinas, sino identidad profesional, competencias didácticas en el aula unidocente y multigrado, estrategias para hacer frente a la diversidad y el manejo de un nuevo concepto de ruralidad, entre otros aspectos que deben ser priorizados en un programa de formación inicial.

Los futuros docentes requieren saber que su formación no termina al culminar sus estudios en la Escuela Superior, sino que es un proceso continuo que se nutre de las experiencias concretas durante su desempeño laboral. Se ha sugerido en todos los países que el programa de formación inicial debería incluir, por lo tanto, el desarrollo de capacidades para atender con eficiencia a niños y niñas de varios grados, con diferentes edades, poca estimulación temprana, desinterés de las familias por la escuela y escasez de recursos. La propuesta de la Escuela Activa es hacer una práctica real

dentro de una “formación inicial flexible”, en donde no sólo los catedráticos de la escuela de formación tienen la palabra, sino los docentes titulares de la Escuela Activa también cuentan para planificar las observaciones y las prácticas. En esta formación flexible no todo está planificado como siempre, sino lo que no está planificado también representa un espacio para aprender. Parece que los futuros docentes desconocen que los estudiantes tanto rurales como urbanos tienen necesidades diferentes de aprendizaje, que también tienen capacidades diferentes y cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo que no se puede uniformar la enseñanza.

Aprendiendo de la práctica docente. El diálogo permanente del futuro docente con el docente guía de la Escuela Activa, pueda abrir horizontes para que el futuro docente aprenda a fundamentar su desempeño, a reconocer los procesos que utilizan cuando atienden más de un grado a la vez, cuando promueven interacciones entre grados, entre equipos de trabajo, y a nivel individual. Esto le permite al docente reflexionar sobre sus acciones, sobre el manejo de la diversidad y la capacidad para aplicar en el aula las estrategias didácticas aprendidas en la escuela de formación. Cuando el futuro docente aprende desde la práctica a reflexionar sobre su desempeño, desarrolla capacidades para ir más allá de lo previsto en los formatos de planeación exigidos por la escuela de formación. También, aprende a valorar sus competencias didácticas, a sortear los imprevistos como propios del aprendizaje activo y a enfrentar retos como si fuera el docente titular, que no rinde cuentas por una calificación, sino porque los niños y niñas aprendan lo que tienen que aprender de manera oportuna y atendiendo sus necesidades.

Reflexiones sobre las escuelas de formación docente. Tomando en cuentas las reflexiones anteriores, hemos trabajado con los catedráticos de las escuelas de formación de cada país para articular la formación de los futuros docentes con la práctica de Escuela Activa dentro de las fases estructuradas de la práctica docente: observación, ayudantía, práctica intensiva.

Se han planificado acciones que se desarrollan con la participación de la escuela de formación docente y que conducen a la familiarización de los futuros docentes con el enfoque de Escuela Activa. Esto ha implicado una



Estudiantes utilizando las guías de auto-aprendizaje en Nicaragua

serie de reflexiones, talleres locales y pasantías a escuelas demostrativas, con el propósito de analizar cómo los diferentes temas de la Escuela Activa se articulan con las diferentes asignaturas y actividades propias de la formación inicial de los futuros docentes. Estas reflexiones se centran en la utilización del APA, en las formas de organizar a los estudiantes para permitir el aprendizaje activo y colaborativo y a la comunidad para participar en el proceso educativo contribuyendo con sus saberes tradicionales. Reflexiones adicionales se realizan alrededor del gobierno estudiantil, del uso de las guías de auto-aprendizaje, el uso de materiales y recursos de entorno, el proceso de lectura y escritura en el primer grado, la evaluación y la promoción flexible, entre otras reflexiones que apoyan la relación entre la teoría y la práctica.

Las reflexiones y propuestas de aceptación del currículo de las escuelas formadoras de docentes, se han orientado con el propósito de desarrollar en los futuros docentes competencias para convertirse en facilitadores o mediadores, lo que requiere un cambio de actitud hacia los problemas educativos, lo que implica desarrollar la autonomía; analizar reflexivamente su práctica y proponer cambios para hacer pertinente y equitativa la educación y los compromisos para tomar la decisión de hacer los cambios que requiere la educación desde la escuela.

Hablamos de desarrollar competencias en las futuros docentes como resultado de los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su trabajo. Se trata de formular claramente los aspectos que debe atender un docente de Escuela Activa y hacer conciencia en los futuros docentes de lo que significa aprender y enseñar para adecuar no sólo las prácticas educativas, sino los procesos. Aunque no resulta sencillo cambiar la actitud de los formadores de formadores y sigue siendo muy complejo lograr que los discursos de las escuelas de formación bajen a la realidad de los problemas educativos contextualizados, se empieza a lograr que algunas escuelas incorporen a su proceso de formación inicial, enfoques de Escuela Activa. Especialmente, hay experiencias concretas en las escuelas de formación docente de Chinandega y Matagalpa en Nicaragua donde se vienen trabajando dentro del contexto de una red pedagógica, en estrategias innovadoras que están cambiando la perpetuada tradición de la práctica docente. La experiencia de estas escuelas ha tenido implicaciones tanto en los formadores como en los formados, quienes actúan como activos que se involucran de manera responsable y autónoma en la transformación de la escuela primaria y el fortalecimiento de la calidad educativa.

Nuestra apuesta final es ver a la escuela rural fortalecida como Escuela Activa, convertida en una institución abierta desde donde los futuros docentes tendrán que actualizarse continuamente y encontrar cada vez más situaciones para reflexionar y fortalecer su actitud investigativa. La escuela debe ser el laboratorio donde se tratan de manera integrada los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que se espera adquieran los estudiantes. En esa escuela siempre hay espacios para la aplicabilidad y transferibilidad de los conocimientos adquiridos en la escuela de formación los cuales serán a la vez, nuevos conocimientos para los formadores y los formados. Esos aprendizajes adquiridos fuera de la escuela de formación, en la vida real, en el contacto con estudiantes reales, con necesidades diferentes y capacidades propias, generan el conflicto cognitivo que permitirá que el conocimiento pedagógico y la didáctica se recreen y se actualicen permanentemente mediante la comprensión crítica de la realidad de los estudiantes, su familia y contexto. Al final, es esto lo que motiva la Escuela Activa.



Oscar Mogollón visitando estudiantes en Perú

Epílogo

El impacto de la Escuela Activa
desarrollada por Oscar Mogollón
en América Latina

Por: Dr. Ray Chesterfield, Mariposa Consulting

Este ensayo utiliza fuentes secundarias para examinar los resultados del modelo de aprendizaje activo para las escuelas multigrado en las zonas rurales, desarrollado por Oscar Mogollón en varios países latinoamericanos. Los resultados sugieren que el modelo ha ayudado a los docentes de manera consistente a organizar el aprendizaje para así aumentar los logros y los avances de los estudiantes a lo largo del ciclo primario. El modelo también pareciera fomentar una conducta democrática entre los estudiantes.

Introducción

Conocí a Oscar a finales de la década de los 80's cuando yo realizaba un estudio retrospectivo sobre la inversión de USAID en la educación básica latinoamericana y había escogido a la Escuela Nueva como la muestra del estudio. Quedé sorprendido con una reunión arreglada por mutuos amigos a eso de las 6:30AM en el Ministerio de Educación en Bogotá. Oscar era el director del Programa Escuela Nueva que para entonces estaba en un proceso de expansión a nivel nacional. Siendo así, yo pensé que sería recibido en una reunión de cortesía que tal vez duraría media hora y así Oscar procuraría un inicio temprano para un inevitable largo día. Estaba equivocado. Cuando llegué a la reunión, Oscar nos dirigió a una camioneta en la cual pasamos las siguientes cuatro horas de camino a una de las zonas rurales del país. Allí sería la reunión.

Durante el viaje, a Oscar le agradaba hablar del programa, describiendo el trabajo de los diferentes docentes, escuelas y comunidades que lo implementaban en pequeñas escuelas rurales. Hablaba de docentes con clases grandes que abarcaban a los seis grados y que hábilmente podían mantener ocupados a todos sus estudiantes enviándolos a la comunidad a buscar elementos locales para nutrir los rincones de aprendizaje, y utilizando las guías de auto-aprendizaje de estudiantes para monitorear el

progreso de cada uno y pasarlos a nuevos grados en las diferentes materias a medida que iban dominando sus contenidos. Él describía las elecciones del gobierno estudiantil de diferentes escuelas y de los esfuerzos de los funcionarios estudiantiles para asegurar que los compañeros y compañeras llegasen a tiempo a sus clases. Más que todo, él ponía énfasis a la necesidad de involucrar a los docentes a que usaran su experiencia en la creación de materiales y en las oportunidades de aprendizaje para todos los niños en el salón de clases. Él describía el entrenamiento relativamente largo, de tres semanas, en el que los docentes que eran capacitados simulaban un salón de clases multigrado y donde trabajaban en soluciones a los varios desafíos encontrados en una escuela multigrado.

También en la camioneta, contó la fascinante historia de cómo simpatizantes de la *Escuela Nueva* habían trasladado el programa incipiente a unas unidades no políticas del Ministerio de Educación durante los primeros años de un cambio de gobierno. De esta manera, evitaron que el programa fuera visible, y por lo tanto que fuera sujeto a un cierre o a algún cambio, como frecuentemente era el caso con los programas innovadores populares implementados por el gobierno anterior.

Al llegar a la escuela y observar las clases, se me abrieron los ojos. Mientras había enseñado y observado centenas de clases primarias en las zonas rurales de América Latina, estas clases fueron únicas en toda mi experiencia. Eran bulliciosas, ocupadas por estudiantes trabajando de manera independiente o en grupos pequeños, mientras la profesora iba circulando entre ellos, o sumándose a un grupo particular según fuera necesario. Los estudiantes estaban usando guías de auto-aprendizaje, específicas para su grado, para seguir los principios de observar, hacer, y aprender. Esto era muy diferente del aula rural multigrado habitual, donde era común que la profesora dictaba clase a un grado mientras los estudiantes de otros grados esperaban su turno.

Implícita, cuando Oscar describía el trabajo de los docentes individuales y también cuando yo observé el programa en la práctica, estaba su visión de crear herramientas que ayudaran a los docentes con pocos recursos a enseñar con creatividad y a organizar sus aulas para que todos los niños y niñas

tuvieran la oportunidad de aprender el contenido apropiado para su nivel de grado.

En el viaje de regreso a la ciudad, conversamos con Oscar sobre la evaluación de los programas y su inquietud de que no se tratase de manera justa a los estudiantes de la *Escuela Nueva*. Él pensó que el uso de las pruebas estandarizadas obligaba a los docentes a enfocar los materiales de aprendizaje en las pruebas, en vez de ser flexibles y permitir que los estudiantes desarrollaran su dominio de la materia a su propia velocidad. En aquella época, América Latina estaba empezando a desarrollar sistemas de pruebas, los cuales en muchos casos se basaban en pruebas basadas en normas y elaboradas en otros lugares y, que generalmente guardaban poca relación con el plan de estudios local. Le mencioné que existían nuevos procedimientos que capturaban el dominio del contexto curricular, y que también se estaban comenzando a utilizar otras formas de evaluación de estudiantes y docentes, como por ejemplo el rendimiento en el aula, los portafolios, y la evaluación de buenas prácticas. Oscar dijo que si su programa fuere evaluado, esperaba que se utilizaren algunas de esas técnicas.

Después de mi día con Oscar, tuve la oportunidad de visitar otras *Escuelas Nuevas*, a veces sin avisar. Las aulas funcionaron de una manera parecida a las que había visitado con Oscar. Los estudiantes trabajaban con sus guías y los docentes les apoyaban. En dos ocasiones, llegué a las escuelas de una sola aula en días en que el maestro estaba ausente, por enfermedad o por otro compromiso. En los dos casos, el presidente del gobierno escolar había abierto la escuela, los estudiantes llegaron y comenzaron a trabajar con sus guías de auto-aprendizaje, bajo la supervisión de los funcionarios del gobierno estudiantil.

Durante los próximos 20 años, participé en las evaluaciones de varios programas que Oscar había desarrollado para escuelas multigrado en las zonas rurales de diferentes países latinoamericanos. En cada caso, traté de usar varias técnicas diferentes para ayudar a las partes interesadas a entender los resultados de su enfoque. Este documento no es una evaluación sistemática de los programas de Oscar, la cual se puede encontrar en otro lugar. Más bien, busca señalar los resultados de su modelo de aprendizaje activo en varias áreas que normalmente son de interés para los educadores.

Los Programas

El Programa de la Nueva Escuela Unitaria, conocido como NEU, fue implementado en 200 escuelas entre 1991 y 1997 como componente del Proyecto BEST (*Basic Education Strengthening*) financiado por USAID en Guatemala. La mitad de las escuelas del proyecto NEU atendió a la niñez maya, y la otra mitad atendió a la niñez mestiza. El Proyecto de Escuelas Modelo en Nicaragua comenzó en 1997 como parte del Proyecto BASE, financiado por USAID. Empezó con 26 escuelas multigrado y para el año 2002 llegó a tener 51 escuelas y luego se expandió en todo el país. El Proyecto ApreNDes, en el departamento de San Martín en Perú, buscó mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas pequeñas de las zonas rurales, y también apoyar la política de la descentralización de la educación al fomentar la participación local en la toma de decisiones escolares. El proyecto financiado por USAID inició en 2004 en 70 escuelas, agregando 70 escuelas hermanas más el siguiente año. Un nuevo proyecto a partir del éxito de ApreNDes está funcionando en la actualidad. Los datos que se presentan a continuación provienen del monitoreo de la implementación de todos los componentes de cada proyecto. Se han recopilado datos adicionales en Guatemala y Nicaragua de un estudio de seguimiento realizado en 2002, el cual examinó la participación de las niñas en los programas de aprendizaje activo multigrado en las zonas rurales.

Cada uno de los programas utilizaba el modelo pedagógico de la Escuela Nueva de Oscar Mogollón en Colombia, adaptado a las necesidades locales que lo convirtieron en la *Escuela Activa*. El modelo hizo hincapié en la importancia del maestro como facilitador del aprendizaje, que crea una variedad de actividades de aprendizaje para cada grado. El centro del modelo fue el aprendizaje activo y participativo, con énfasis en el uso de la investigación, la modelación, y la práctica, para que los estudiantes incorporaran los conceptos, la información, y las habilidades nuevas a su marco mental.

Recolección de Datos y Análisis

Se utilizaron dos fuentes secundarias de información en el estudio. Primero, las bases de datos de cada programa proporcionaron datos sobre el rendimiento, la eficiencia interna y los costos. Segundo, los investigadores utilizaron estudios etnográficos con diseños multi-metodológicos, los cuales incluían observaciones sistemáticas de los estudiantes y docentes en el contexto natural de sus aulas. Para recolectar datos sobre la conducta real en el aula, se utilizaron las observaciones estructuradas de la misma, los mapas, las notas etnográficas, y las entrevistas informales. Los resultados de estos estudios, detallados a continuación, son presentados en términos de frecuencias absolutas y relativas, y utilizando los análisis correlativos, de la prueba T, y del Chi cuadrado.

Resultados

El contexto del aula

El rendimiento académico depende de los contextos y los procesos de aprendizaje en el aula, los cuales permiten a los estudiantes relacionarse con el contenido de la materia. Un aspecto del contexto del aula es la manera en la cual se organizan las situaciones del aprendizaje. La Tabla 1 muestra que se observó a los estudiantes de los tres programas en este estudio trabajando frecuentemente en grupos pequeños con sus docentes y sus compañeros más que los niños de las escuelas multigrado pequeñas en zonas rurales sin el programa diseñado por Mogollón. Por lo menos el 25 por ciento, y hasta el 47 por ciento de todas las interacciones de estudiantes sucedieron en los grupos pequeños. En cualquiera de los grupos de comparación, el porcentaje más alto de interacciones en este contexto era del 18 por ciento.

TABLA 1

**Frecuencia de los contextos de aprendizaje—
Guatemala, Nicaragua y Perú**

Contexto	Grupo pequeño- Docente	Grupo pequeño- Estudiante	Grupo Grande	Trabajo en el pupitre
Guatemala				
NEU	17	8	11	63
Comparison	1	2	52	45
Nicaragua				
Escuela Modelo	6	41	39	14
Comparación	18	0	54	39
Peru				
AprenDes	32	5	21	42
Comparación	8	4	43	45

Fuente: Chesterfield et al., 2004; Chesterfield y Montané, 2005.

En dos países—Guatemala y Perú—los estudios etnográficos de los estudiantes individuales permitieron un análisis de la relación entre las interacciones medias de los estudiantes por contexto y por rendimiento al final del tercer grado. Como se evidencia en la Tabla 2, la participación en grupos pequeños en los programas de aprendizaje activo reveló una relación significativa con el rendimiento. Solamente los resultados de pruebas para el idioma español estaban disponibles para la muestra guatemalteca, mientras en Perú se encontró una relación positiva significativa tanto para el español como para las matemáticas. No se encontró ninguna relación significativa con el grupo de comparación en ninguno de los dos países.

TABLA 2

Correlaciones entre la participación en grupos pequeños y el rendimiento—Guatemala y Perú

Programa/prueba	NEU	Comparación	AprenDes	Comparación
Comunicación	.79**	.30	.89**	-.71
Matemática	NA	NA	.66**	-.24

Fuente: *Chesterfield and Montané, 2005; De Baessa, Chesterfield, y Ramos, 2002.*

El desarrollo de la conducta democrática en el aula fue otro elemento importante del modelo de Mogollón. La participación en un gobierno estudiantil electo, igual que el trabajo conjunto con otros compañeros y compañeras en el aula, se valoraba como una forma de fomentar el respeto para los demás y el trabajo en equipo, preparando a los estudiantes para contribuir a la construcción de una sociedad democrática.

En Guatemala, se pudo estudiar las conductas democráticas a través de la observación sistemática de un grupo de estudiantes en el programa NEU durante un periodo de dos años. Se monitoreó cinco tipos de conducta, en tres categorías: el liderazgo—dirige una lección; el sentido de equidad—se alterna y comparte los materiales; y la efectividad interpersonal—ayuda a los demás y expresa sus opiniones. Como se muestra en la Tabla 3, se observaron la mayoría de ejemplos de conducta democrática en los niños y niñas del programa NEU. Este fue el caso en los niños y niñas maya de la Región II, igual que en los niños y niñas mestizos de la Región IV.

TABLA 3

Las conductas democráticas entre los estudiantes NEU como porcentaje de todas las conductas democráticas observadas

Comportamiento	Región II			
	Niños		Niñas	
	1993	1994	1993	1994
Se alterna (toma turnos)	74%	75%	71%	91%**
Ayuda a otros	100%	61%	50%	46%
Expresa sus opiniones	--	69%	--	51%
Dirige una lección	81%*	87%**	60%	84%**
Comportamiento	Región IV			
	Niños		Niñas	
	1993	1994	1993	1994
Se alterna	88%	100%**	100%	100%
Ayuda a otros	100%	66%	66%	75%
Expresa sus opiniones	--	43%	--	61%
Dirige una lección	85%*	100%**	69%	100%

* P .05; **P .01

Fuente: *De Baessa, Chesterfield y Ramos, 2002.*

La Tabla 4 muestra la relación entre la conducta democrática individual y el rendimiento. Como se puede notar, existen correlaciones positivas significativas en cuanto a dirigir lecciones, alternarse, y la conducta democrática total. Las correlaciones son significativas tanto para niños como para niñas en el programa de aprendizaje activo.

TABLA 4
Correlaciones del rendimiento en la comunicación y la conducta democrática

Programa/Comportamiento Democrático	NEU	Comparación
Comportamiento Democrático	.77**	.03
Dirige una lección	.82**	.08
Se alterna	.70*	-.18
Ayuda a otros	.32	.14
Expresa sus opiniones	.05	-.01

Fuente: De Baessa, Chesterfield y Ramos, 2002

Eficiencia interna

La eficiencia interna significa minimizar el desperdicio en un sistema educativo para maximizar los recursos disponibles. En la educación, la eficiencia interna frecuentemente se expresa como el porcentaje de niños y niñas que han ingresado a un determinado ciclo escolar en un determinado año y que completan ese ciclo a tiempo. La combinación de repetición y abandono tiene un efecto negativo sobre el uso de los recursos financieros de un sistema, al elevar los costos para producir a un egresado de un determinado nivel. El costo de los 20 millones de estudiantes que repiten grados en las escuelas primarias de Latinoamérica se calcula en unos US\$2.5 billones por año.

La Tabla 5 muestra el porcentaje de cohortes reales que alcanzaron el sexto grado en seis años en las escuelas NEU y las escuelas de comparación. Mientras no hubo cambio positivo consistente ni para niños ó niñas, los estudiantes de ambos sexos en el programa de NEU tuvieron porcentajes coherentemente más altos que las escuelas de comparación.

TABLA 5
Porcentaje de niños y niñas en NEU y en las escuelas de comparación en culminar el sexto grado a tiempo: Guatemala, 1991–1995

Cohorte	Niños		Niñas	
	NEU	EU	NEU	EU
1991–96	18.4	10.1	12.8	8.8
1992–97	16.8	9.5	13.9	8.1
1993–98	12.2	11.0	10.6	8.5
1994–99	12.6	11.5	11.2	10.2
1995–00	13.1	11.3	14.6	9.5

Fuente: Chesterfield et al., 2004.

La Tabla 6 muestra los resultados de las escuelas Aprender en comparación con todas las escuelas multigrado no participantes en el proyecto Aprender. Tal y como se observa, Aprender presentó tasas ligeramente más altas de finalización en el año base que las otras escuelas similares. Esta tendencia ha continuado a lo largo del proyecto, en la cual las escuelas Aprender originales tuvieron tasas de eficiencia interna del 10 por ciento o más por encima de las escuelas de comparación. La diferencia es menor en el 2008, debido a la pérdida de una cantidad relativamente grande de niñas de cuarto y quinto grado ese año. La matrícula del tercer al cuarto grado y del cuarto al quinto grado cayó casi un 15 por ciento entre 2007 y 2008. Esto puede ser relacionado a una rotación considerable de docentes, quienes fueron

reemplazados en 2008 por docentes que tenían menos experiencia con el programa. En general, las escuelas AprenDes originales, o “pioneras”, han sostenido tasas de finalización relativamente estables durante los años del estudio, con una variación máxima de sólo alrededor del tres por ciento, mientras las tasas de finalización de las escuelas de comparación han variado en más del nueve por ciento.

TABLA 6
La eficiencia interna—Porcentajes estimados de estudiantes del primer grado que alcanzan el sexto grado en seis años—Escuelas originales de AprenDes y escuelas de comparación, 2002–2007

Grupos/años	AprenDes	Diferencia	Comparación
2002/2003	41%	+2.1%	38.9%
2003/2004	46.6%	+9.0%	37.6%
2004/2005	46.5%	+15.2%	31.3%
2005/2006	45.9%	+12.6%	33.3%
2006/2007	47.6%	+10.2%	37.4%
2007/2008	44.5%	+3.9%	40.6%

Fuente: *Chesterfield, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009.*

Se midió la efectividad del programa al calcular el costo por egresado del sexto grado. Se utilizaron los datos del Ministerio de Educación del Perú sobre el costo por estudiante en el sistema de educación primaria, y se complementaron con datos sobre los costos del programa por cada estudiante en una determinada cohorte y para cada año en que un estudiante permaneció en el sistema. Se sumaron los costos de todos los estudiantes en una cohorte durante un determinado ciclo, y se dividió entre el número de estudiantes que alcanzaron el sexto grado en seis años. Como se demuestra en la Tabla 7, el costo al margen de producir un egresado varón del sexto grado de la NEU era de 1,807 quetzales, o un equivalente de casi

US\$200 menos de lo que era en las escuelas de comparación. Dadas las tasas de egreso típicamente más bajas para las niñas, el ahorro al margen para las NEU era considerablemente menos. Sin embargo, la diferencia con las escuelas de comparación todavía resultó en un ahorro de 666 quetzales, o un equivalente de aproximadamente US\$70. En general, la diferencia era alrededor de US\$160.

TABLA 7
Costo por egresado del sexto grado para las NEU y las escuelas de comparación

Cohorte 1991–1996	NEU	EU
Niños	Q6,910.15	Q8717.62
Niñas	Q8,423.99	Q9,089.18
Total	Q7,487.80	Q8,872.75

Para examinar la relación costo-rendimiento del Proyecto AprenDes, se calculó el costo promedio por egresado del sexto grado en un ciclo normal de seis años usando las tasas de eficiencia interna proyectadas para dos años consecutivos de implementación del proyecto. Se usaron las cohortes reconstruidas porque el programa no se había implementado durante un ciclo entero de escuela primaria.

Como se demuestra en la Tabla 8, la eficiencia casi del 10 por ciento más alto para los estudiantes de AprenDes en el primer año del programa ayudó a compensarse por el alto costo de iniciar el programa para los estudiantes que entraban ese año. Esta tendencia continúa para las cohortes de 2005, 2006, y 2007, con AprenDes consistentemente más bajo respecto a los costos de base originales y más barato que las escuelas de comparación.

El costo marginal para producir un egresado adicional del sexto grado en seis años ha sido, en promedio, 700 dólares más barato en AprenDes que en las escuelas multigrado de San Martín que no usan el programa AprenDes.

Se espera que al refinar el entrenamiento y los materiales, ApreDes sea incorporado a las actividades del Ministerio de Educación y, por consiguiente, no se recurra en ningún costo adicional en el futuro más allá del gasto normal por estudiante. Por este motivo, no se proyectaron costos adicionales en el programa para el 2009. También es importante notar que el aumento de la eficiencia general en las escuelas multigrado de San Martín ha reducido por primera vez los costos para producir un egresado del sexto grado hasta por debajo de la línea de base.

Al calcular los costos por egresado de las escuelas pioneras de ApreDes y los costos de las Escuelas hermanas, se observa que por lo general, los costos han sido más bajos para las escuelas de ApreDes. La excepción es del año 2008, donde un egresado del sexto grado se produce en las escuelas de comparación por cerca de \$100 menos que el egresado de las originales y las hermanas combinadas.

TABLA 8
El costo estimado para producir un graduado del sexto grado en seis años—General, 2004–2007

Grupos/años	Comparación	ApreDes/Pioneras	Combinadas
2004	\$2,769	\$2,768	NA
2005	\$3,123	\$2,715	\$2,685
2006	\$2,927	\$2,743	\$2,851
2007	\$2,806	\$2,594	\$2,677
2008	\$2,627	\$2,595	\$2,725

*Incluye los costos directos (muebles, biblioteca, juegos, materiales manipulables, equipo deportivo, y reparaciones generales de la escuela) así como los costos recurrentes (materiales para estudiantes y docentes, guía autodidáctica para estudiantes, salario y transporte del equipo técnico y del facilitador, transporte y viáticos para docentes, talleres y otra asistencia técnica con docentes/UGEL/CONEI, y materiales para el Centro de Recursos).

**2003 costo al Ministerio de Educación por estudiante.

***Costos basados del ingreso al sexto grado, dada la tasa de finalización alta (97 por ciento) en ese grado.
Fuentes: Bases de datos de evaluación de ApreDes, 2004, 2005, 2006, 2007, y 2008; datos de la unidad financiera de ApreDes, 2009.

Rendimiento académico

El aprendizaje del contenido académico que permita a un estudiante ser un ciudadano efectivo es el objetivo de los sistemas escolares nacionales y locales. El rendimiento estudiantil se puede medir de diferentes maneras. La medida más común en América Latina generalmente han sido las evaluaciones de los docentes en el aula. Sin embargo, en los últimos años las pruebas estandarizadas se han vuelto comunes, y el uso de la Teoría de la Respuesta al Ítem y de los programas computarizados para determinar dominio de una materia apropiada para su grado está reemplazando la medición del progreso medio.

En Guatemala, los datos vienen de las puntuaciones medias del programa nacional de pruebas administrado por la Universidad del Valle para el Ministerio de Educación. Aunque el programa NEU desarrollado por Oscar Mogollón no recibió ningún apoyo financiero del Ministerio de Educación durante los años de ésta evaluación, la universidad sí incluyó al programa y al grupo de comparación en sus análisis. Como se puede ver en la Tabla 9, los estudiantes de las NEU tuvieron resultados más bajos en las pruebas que los del grupo de comparación en el primer año de las pruebas. Sin embargo, ambos niños y niñas de las NEU lograron avances más grandes en el rendimiento que el grupo de comparación en todas las áreas evaluadas. Las niñas de las NEU tuvieron puntuaciones medias más altas en cada área al final de las evaluaciones que las niñas en los grupos de comparación.

TABLE 9
Cambio en el rendimiento de estudiantes del aprendizaje activo y de comparación

Area/Años	Conceptos				Resolución de Problemas			
	Niñas		Niños		Niñas		Niños	
	NEU	EU	NEU	EU	NEU	EU	NEU	EU
1998	41.3	41.4	39.1	44.3	42.9	44.1	40.5	47.8
2001	52.2	46.7	52.4	52.9	50.6	42.7	45.1	46.3
Cambio	+10.9	+5.3	+13.3	+8.6	+7.7	-1.4	+4.6	-1.5

Area/Años	Mathemáticas				Lectura			
	Niñas		Niños		Niñas		Niños	
	NEU	EU	NEU	EU	NEU	EU	NEU	EU
1998	41.3	41.4	39.1	44.3	42.9	44.1	40.5	47.8
2001	52.2	46.7	52.4	52.9	50.6	42.7	45.1	46.3
Cambio	+10.9	+5.3	+13.3	+8.6	+7.7	-1.4	+4.6	-1.5

Fuente: Chesterfield et al., 2004.

Alcanzar los estándares del nivel de grado, o dominio, en la comunicación fue el indicador principal para monitorear el progreso en Perú. El uso de este indicador fue consistente con el plan de emergencia nacional peruano que se enfocaba en mejorar las habilidades de lectura y escritura, y que entró en vigencia mientras el programa Aprender se estaba implementando. Para establecer una medida a nivel del programa, todos los estudiantes que alcanzaron dominio en las pruebas del primer, tercer y sexto grado fueron agregados y divididos entre la población total de estudiantes que tomó esas pruebas en las siguientes escuelas: las escuelas de Aprender que empezaron el programa en 2004 (las escuelas pioneras); las escuelas hermanas que empezaron el programa en 2005; y las escuelas de comparación sin el programa de Aprender. La Tabla 10 muestra los resultados en dominio del plan de estudios para la comunicación para todas las escuelas del proyecto en San Martín, y para las escuelas multigrado en el grupo de comparación.

Como se puede constatar, las escuelas del proyecto han tenido niveles generales de dominio consistentemente más altos que las escuelas de comparación. Desde el 2006, la diferencia de dominio entre los dos grupos fue por lo menos de cinco puntos porcentuales. Las escuelas de Aprender también tuvieron por lo menos un 10 por ciento menos de estudiantes en el nivel más bajo de dominio durante todo el periodo de implementación.

TABLA 10
Niveles de dominio agregados en la comunicación al final del año escolar: Escuelas de Aprender y de comparación, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008

Nivel/Año	Aprender Combinado					Escuelas Comparación				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
Dominio		8%	15%	14%	18.0%	8%+	7%	8%	5%	13%
Cuasi dominio		39%	46%	47%	41%	32%	31%	37%	36%	36%
Básico		22%	14%	17%	20%	14%	17%	15%	22%	20%
Debajo de básico		32%	25%	21%	21%	46%	45%	40%	37%	31%

+Todas las escuelas de comparación, incluyendo las futuras Escuelas Hermanas.

Fuente: Cueto, Guerra, Sugimaru, y León, 2009.

Es importante notar la mejoría en el nivel de dominio de las escuelas de control en el año 2008. Esto parece ser consecuencia de una variedad de factores ocurridos en el sistema educativo peruano. Primero, la influencia del Proyecto Aprender como resultado de talleres ofrecidos por el personal del proyecto y con el personal de promoción en los distritos escolares locales, los cuales podrían haber resultado en la adaptación de algunos métodos de Aprender en las escuelas de comparación. Segundo, el aprovechamiento por parte de los docentes de las oportunidades de capacitación en-servicio que el Ministerio de Educación ofreció a nivel nacional ese año. Finalmente, una iniciativa nacional de evaluación en el segundo grado, y la provisión de los resultados a las escuelas, podría haberles ayudado a los docentes a enfocar sus esfuerzos en áreas de problemas específicos.

En Nicaragua, los datos sobre el rendimiento de las escuelas de comparación no estaban disponibles. Sin embargo, la Tabla 11 muestra que en los grados enfocados del programa de las Escuelas Modelo desarrollado por Mogollón, el número de estudiantes que logró un dominio del contenido de las materias de español y matemáticas aumentó significativamente de la línea de base del 2001.

TABLA 11
Niveles de dominio en los estudiantes de tercer y cuarto grado de las Escuelas Modelo de Nicaragua, 2001-2004

	Materia	Sexo	Tercer Grado				Cuarto Grado			
			2001	2002	2003	2004	2001	2002	2003	2004
Multigrado	Español	M	38	60	56	72	63	84	77	NA
		F	35	58	61	68	68	80	80	NA
		Total	37	59	59	70	66	82	79	NA
	Matemáticas	M	10	52	56	75	33	73	76	NA
		F	3	41	57	69	24	66	75	NA
		Total	7	47	56	72	28	69	75	NA

Fuente: Enge et al.

La consideración del costo por egresado beneficia a la sociedad en general al hacer más eficiente la prestación del servicio de la educación. Sin embargo, esta medida corre el peligro de aumentar la eficiencia sin ninguna mejora correspondiente en la calidad educativa, al ofrecer—por ejemplo—una promoción universal en todos los grados de la educación primaria. Una segunda medición de la relación costo-beneficio que evita este problema es determinar el costo marginal de aumentar el rendimiento estudiantil. Este análisis proporciona el costo marginal para un estudiante adicional que alcanza dominio curricular. Cuando las pruebas basadas en normas eran la forma de medición más típica de rendimiento, este análisis generalmente se hacía calculando el costo de aumentar las puntuaciones en las pruebas de rendimiento un punto al margen. Sin embargo, tal análisis indicaba poco sobre el beneficio real para la sociedad de la evaluación del conocimiento, el cual es el dominio del plan de estudios. Por lo tanto, este análisis se enfocaba en el costo de un estudiante que alcanzaba dominio durante el tiempo de implementación del programa Aprende.

La Tabla 12 presenta el costo para un estudiante adicional que alcanza dominio en la comunicación para las escuelas de Aprende y las de comparación. Como se puede ver, las escuelas originales de Aprende redujeron el costo de aumentar el dominio estudiantil en los primeros cuatro años del proyecto como consecuencia de costos más bajos y de un porcentaje más alto de estudiantes alcanzando dominio cada año. Aunque los costos subieron en 2008 por una leve reducción en el porcentaje de estudiantes que alcanzaron dominio, a lo largo de los cinco años de implementación, los costos se han reducido en casi un 50 por ciento. En 2008, los costos de las escuelas originales de Aprende para producir un estudiante con dominio están todavía varios cientos de dólares por debajo de todas las escuelas multigrado en el sistema.

Es importante notar que el aumento en el rendimiento y las tasas de finalización en las escuelas de comparación redujeron los costos del sistema de manera sustancial en 2008.

TABLA 12
El costo estimado para un estudiante que alcanza dominio, pioneras de Aprende y comparación, 2004–2007

Grupo/Año	Comparación	Aprende
2004	\$3,048	\$4,020
2005	\$4,403	\$3,516
2006	\$4,013	\$2,234
2007	\$6,469	\$1,973
2008	\$2,438	\$2,168

*Incluye los costos directos (muebles, biblioteca, juegos, materiales manipulables, equipo deportivo, y reparaciones generales de la escuela) así como los costos recurrentes (materiales para estudiantes y docentes, guía autodidáctica para estudiantes, salario y transporte del facilitador, talleres y materiales para el Centro de Recursos).

Fuentes: Bases de datos de evaluación de Aprende, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009; datos de la unidad financiera de Aprende, 2009.

Los costos para el dominio en el programa AprenDes en su totalidad, cuando se combinan las escuelas originales y las escuelas hermanas, también estaban notablemente por debajo del año base. Con la excepción del año base, aún están más bajos que para las escuelas multigrado del departamento. Cuando se examinó únicamente a las escuelas hermanas, los costos estaban más altos que para el grupo de comparación, aun antes de la implementación de AprenDes, debido a los resultados de bajo dominio. Sin embargo, en los últimos dos años de implementación, los costos han estado considerablemente menores que los de la línea de base y muy por debajo de los costos de las escuelas de comparación. En 2008, las escuelas hermanas excedieron tanto a las originales como a las escuelas de comparación en cuanto al dominio.

TABLA 13
El costo estimado para un estudiante que alcanza dominio, 2004–2007

Grupos/años	Comparación	Combinado	AprenDes/Hermanas
2004	\$3,048	NA	\$5,870
2005	\$4,403	\$4,997	\$9,737
2006	\$4,013	\$2,430	\$2,832
2007	\$6,469	\$2,570	\$3,721
2008	\$2,438	\$2,012	\$1,810

Fuente: AprenDes Bases de datos de evaluaciones, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, and 2009; AprenDes datos financieros, 2009.

Ofrecer una variedad de contextos de aprendizaje, especialmente aquellos que promueven el aprendizaje colaborador, es una parte importante del modelo de aprendizaje activo. El uso de grupos pequeños era más alto en los tres países que en las escuelas sin el programa de Mogollón. En Perú y Guatemala, donde se podía estudiar el rendimiento académico en relación a la participación en grupos pequeños, existía una relación significativa entre

dicha participación y el rendimiento en el español y en las matemáticas. No se encontró tal relación en las escuelas multigrado similares que no usaban este modelo. El modelo generalmente promueve los avances constantes del aprendizaje en comparación con las escuelas multigrado parecidas, y el aprendizaje tiende a mejorar a lo largo del tiempo. Sin embargo, el dominio del contenido de la materia al nivel del grado permanece relativamente bajo, aún después de varios años de implementación.

Estos resultados sugieren que las conductas democráticas ocurren naturalmente entre niños y niñas pequeños en el aula, y que se puede aumentar la frecuencia de tales conductas al participar en ciertos tipos de ambientes en el salón de clases. Para los países que deseen desarrollar la conducta democrática en la educación primaria, parecen ser esenciales las aulas descentralizadas que promueven el aprendizaje activo al ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de participar en una variedad de contextos de aprendizaje, especialmente la interacción estudiante-estudiante en grupos pequeños.

Dicha participación parece tener un impacto sobre el rendimiento estudiantil. Este es el caso especialmente en relación a aquellas conductas, tales como el liderazgo y el alternarse, que son indicativos del aprendizaje participativo. Dado el rango de frecuencia de la conducta observada en las escuelas de aprendizaje activo—en la participación en grupos pequeños así como en la conducta democrática—es posible que sea necesario alcanzar cierto nivel de implementación de un programa de aprendizaje activo para asegurar el contexto necesario para ocasionar dicho efecto.

Sin embargo, en países como los que se examinaron, esto requiere una desviación radical de la pedagogía típica del dictado de clase en grupos grandes y el trabajo individual en el pupitre, característico de las escuelas no experimentales en este estudio. Por lo tanto, si los países optan por promover un aprendizaje más colaborativo y democrático, puede ser necesaria una inversión considerable en la capacitación de docentes en servicio que les permita ampliar su conocimiento a través de la interacción social, tal como insistía Oscar Mogollón.

A pesar de los presupuestos relativamente no flexibles de los ministerios de educación de los países en vías de desarrollo, el modelo del aprendizaje activo desarrollado por Mogollón parece pagarse por sí mismo en términos de ahorros en la eficiencia interna. Los tres programas estudiados tuvieron porcentajes más altos de estudiantes que alcanzaron logros normales durante el ciclo de educación primaria. En los dos países donde estaban disponibles los costos de programa, el programa de aprendizaje activo produjo egresados de la educación primaria en un costo más bajo que las escuelas similares sin el modelo de Mogollón.

El modelo no es una panacea. Hay demasiados factores externos—tales como la pobreza, la desnutrición y las enfermedades, la falta de planes de estudio coherentes y normas sistemáticas de aprendizaje para cada grado, una carencia de materiales didácticos, la falta de conocimiento del contenido de las materias por parte de los docentes, pocos elementos en los hogares de los estudiantes que enriquezcan su aprendizaje—que se combinan para mantener relativamente bajas las tasas de finalización y el rendimiento de los estudiantes primarios en las zonas rurales. El modelo sí parece haber cumplido con el objetivo de Oscar Mogollón de proporcionar una herramienta para los docentes que les permita aprovechar los recursos existentes para que los estudiantes experimenten una variedad de contextos y procesos en los cuales aprendan el contenido de las materias apropiado para su grado. Además, la herramienta es eficaz en relación con el costo, cuando se compara con otras estrategias utilizadas en las escuelas multigrado de las zonas rurales de América Latina.



Bibliografía

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford, England. Grune & Stratton.
- Chesterfield, R. (2005, 2006, 2007, 2008, 2009). Reporte de Eficiencia Interna de Aprender. Presentado anualmente a USAID/Peru. Washington. D.C.
- Chesterfield, R., and A. Montané. (2005). Resultados del Estudio Longitudinal de Aprender. Reporte preparado para USAID/Peru. Lima, Peru.
- Chesterfield, R., and F. Rubio. (1996). Cost-effectiveness of the BEST Interventions. Report presented to USAID/Guatemala. Guatemala
- Chesterfield, R., et al. (2004). Ethnographic Study of the Effects of Active Learning Programs on Girls' Persistence in and Completion of Primary School in Three Countries. Report prepared for USAID/WID. Washington, DC:
- Cueto, S., C. Guerra, Sugimaru, and J. León. (2009). *Evaluación de impacto del programa Aprender: Informe Final*. Lima: GRADE.
- Cueto, S., C. Ramírez, and J. León. (2005). *Informe Descriptivo: Evaluación de impacto del Segundo año del proyecto Aprender*. Lima: GRADE. 18 de noviembre de 2005; J. León Personal Communication
- Delors, J. Four Pillars of Learning, UNESCO,
- De Baessa, Y., R. Chesterfield, and T. Ramos. (2002). "Active Learning and Democratic Behavior in Guatemalan rural Primary Schools." *Compare*, 32(2): 205-218.
- Enge, et al. Informes de Monitoreo del Proyecto BASE, 2001-2004.
- Flavell, J. (1976). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. Vol 34(10), Oct 1979, Chicago.
- Freinet, C. (1966). *Essai sur la psychologie sensible appliquee a l'Education*. Paris, Maspero
- Fröbel, Friedrich (1900) *The Student's Froebel*: adapted from "Die Erziehung der Menschheit" of F. Froebel, by William H. Herford. 2 vols. London: Isbister.
- In defense of children's intelligence. In: An Interview with Dr. Irene Majchrzak, author readings Odimiennej Learning Methods [online]. blizejprzedszkola.pl, 2009-02-02. [Access 2011-03-07]. And <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1506872,1,rozmowa-z-irena-majchrzak-tworczynianowej-metody-nauki-czytania.read#ixzz1FrQS7Bmb>
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press. (Original work published 1936.)
- Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co. (Original work published 1932.)